

## O ENSINO DA LEITURA DO TEXTO ESCRITO

Luadir BARUFI \*

---

**RESUMO:** A leitura do texto escrito impõe-se como questão de honra num processo de ensino da Linguagem em todos os níveis de sua implantação curricular. Analisar a leitura como um processo operante, da parte de um leitor-aluno, suscita, além de indicadores válidos, para uma prática de ensino, questões metodológicas mais amplas para a própria Didática. A Linguística tem fornecido subsídios decisivos no âmbito de vetores filosóficos que ora presidem essa abordagem, exigindo a tração temática de uma gramática formal. Dispõe-se esta numa, se bem que pretensa, práxis interpretativa, domínio de uma poética de testemunho, onde se defrontam autor, texto, intérprete.

**PALAVRAS-CHAVE:** Paradigma. Gramática Funcional. Gramática Formal. Diferença. Equilíbrio.

---

### APRESENTAÇÃO

José Carlos de Paula CARVALHO \*

Viabilizar a conversão operacional de tendências teóricas num vetor de práxis de leitura constitui uma façanha para a qual se exige, além da consistência teórica, a exequibilidade do modelo proposto. Nos limites das pretensões de um simples artigo, uma tarefa desse porte tem apenas condições de ser aventada, como o faz com muita verve o seu autor.

Sem qualquer pretensão de sistemática, lembremos as desembocaduras de algumas tendências modernas no trato com as questões da linguagem, por onde poderíamos 'greffer' a proposta do autor, evidenciando-lhe os amarrios epistêmicos — alguns e 'possíveis'.

Por um lado, consideremos o marco implantado por Saussure e alguns vetores provenientes desse solo. Aos poucos, na lingüística estrutural, vai ocorrendo uma ocultação (por onde uma concepção funcionalista-taxionômica, como a de Martinet, se implanta, no que a antiga gramática recupera o potencial de 'renversement' saussureano; Ruwet procurou demonstrar isto na própria gênese da "generatividade chomskiana"): a lingüística passa a se tornar parte de uma semiologia, e não ao inverso (Peirce e Morris, com

---

\* Professor Assistente Doutor do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada. Faculdade de Educação. USP

a semiótica, insistiriam nesse ponto). As conseqüências infelizmente não podemos aqui evidenciar todas as mediações) apontadas por Barthes e Eco: a indevida generalização da "dupla articulação" a todos os sistemas sêmicos; para isto, em muito contribuiu Lévi-Strauss e o "imperialismo do 'modus do sistema verbal'"; o privilégio dado ao eixo do sintagma-metônímia e a ocultação do 'valor' em Saussure e, por conseguinte, do eixo do paradigma-metáfora (aqui ocorre a 'recuperação' pelo referido funcionalismo); por conseguinte, um privilégio dado, no circuito comunicacional (tal como o de Shannon, retomado por Jakobson) à 'comunicação' ao 'código' e ao 'contexto' — às funções "metalingüística" e "referencial" de Jakobson. Por aí, em prol de um indispensável, mas não exclusivo, pensamento das estruturas ("os mitos se pensam", diz Lévi-Strauss, "somos agidos", dirá Lacan), acaba-se por ocultar a 'expressividade' do circuito comunicacional, o que culminará na 'reificação' do texto e do contexto que, em si fechados, serão matrizes 'ideologemáticas', no sentido de Kristeva, culminando na eliminação da subjetividade. Assim, frente à dupla destinação do 'projeto estrutural' (a recuperação taxionômico-funcionalista da gramaticalidade e o 'estruturalismo' como filosofia), em profundidade encampado pelo 'digitalismo binário' e pela lógica bivalente do 'paradigma clássico' (simplificador/reduutivo/disjuntivo em Morin), esboçaram-se reações 'intra-projeto', todas objetivando a reintrodução (não) só constitutiva, mas 'instauradora', no sentido heideggeriano, do "sentido" da subjetividade, na trama da linguagem, isto é, dos atos do sujeito, inclusive do sujeito como ato sêmico (cf. Austin e Searle).

Dentre essas reações, destacam-se algumas: Jakobson repensa a política da metáfora (do paradigma) nos quadros de uma aquilatação da margem sêmica da criatividade do sujeito, assim retomando a expressividade através das funções "poética" (mensagem) e "fático-conativa", ambas centradas no confronto entre o texto emitido e o destinatário, o que, no fundo, é a busca de um confronto EU-TU, de tal modo que o texto torne-se um mero pretexto, valorizando, portanto, o ato de decodificação como leitura 'fática'; Eco, por sua vez, propõe a política da "obra aberta", onde a interpretação 'livre' integra a própria mensagem; Kristeva, com sua "semanálise", denunciando o caráter ideológico de uma leitura 'estrutural' e/ou contextual, propõe uma leitura produtiva; Greimas, mesmo, com a semântica estrutural, de caráter "actancial", ou De Mauro, "operacional", culminam em Barthes, sobretudo o Barthes último, buscam todos em última análise, a recuração do sujeito de uma leitura que já não se concebe sem um explícito compromisso leitor/texto.

No próprio solo da 'estruturalidade', a prática da leitura é constitutiva do universo do sentido de um discurso. Se Barufi procede à elaboração de "pares" que podem parecer "arbitrários", fá-lo, entretanto, numa vetorização de leitura que se assume como tal, vale dizer, leitura 'sua'; e mais, a própria 'arbitrariedade' do valor é constitutiva do 'signo' e da retomada do universo sêmico pela subjetividade que lê — 'écrit' (de "écriture" em Barthes), em suma, da re-interpretação individualizada dos "mitos". O autor,

entretanto, não fica preso nas malhas da binariedade, visto como 'dialetiza' (no sentido bachelardiano) a significação.

Consideremos, agora, outra linha de leitura que, para-estrutural, evidencia os mesmos resultados; também, e por outro lado, a hermenêutica. Aqui o sentido (a significação) não se dá sem a exegese que, como etapa (cf. Ricoeur), pressupõe a "vivência no halo do investigado", a modo, contudo, do famoso círculo hermenêutico de Heidegger. É óbvio o afã instaurador da subjetividade e da prática de leitura; relativismo das significações? Realmente a hermenêutica, desde Dilthey (Gadamer retoma toda essa problemática, sobretudo no domínio da 'estética' da linguagem), visa o singular, em que pesem as reformulações após a "eidética das significações" de Husserl. Não obstante, a obra de Merleau-Ponty mostra como "estruturas" e "subjetividade" podem se engrenar na constituição do sentido.

Avaliar a eficácia metodológico-didática do modelo, assim como a viabilização de sua implantação como prática de leitura no circuito da escola não é da competência de um comentário como este. Se, contudo, levarmos em conta nossa prática didática, ao nível de licenciatura ou de graduação, evocando, sobretudo, a formação nossa de alunos do Departamento de Filosofia, abre-se um espaço para algumas reflexões.

Nossa formação acadêmica sempre foi centrada na 'análise de textos' e no debate a respeito de uma 'metodologia estratégica'. Eis aqui posta a questão da leitura-piloto. Daí o fato de, pelos idos de 1966, já termos disponível uma informação articulada e uma formação articular. Isto, é claro, não deixava de estar imbricado com o 'capital simbólico' e sua re-produção que, entretanto, uma 'crítica permanente' procurava desconstruir. Conseguiria? Nosso curso de graduação, frente a tais pressupostos (que não deixam de ser ideologemas, menos nocivos, contudo, que os da atualidade, pois refratários a um 'discurso fragmentário'), centrava-se na polêmica da leitura, então, em torno da ótica de Goldschmidt-Guéroult, assim como, de Goldmann-Châtelet, ou seja, 'a ordem das razões' e a razão dessa ordem. Polêmicas, em suma, em torno de texto/contexto. Mais tarde, 1968, conheceríamos a "leitura sintomática" de Althusser, pontuando as desmitificações, e a "lecture heuristique" de Bachelard, instaurando-se a poïesis da subjetividade e o imaginário. Permanecia, assim, a impressão — após confirmada — da necessidade de uma dupla leitura, de uma dupla ótica de leitura: uma leitura de 'fantasmática' e uma leitura 'fantástica', como diria Ricoeur, uma leitura a partir de direcionamento, assumindo, ainda que ideológico e instituído, o 'saber' e o universo 'enciclopédico' dos 'sentidos') e uma leitura a partir da palavra emergente e da subjetividade instauradora; em suma, a "lecture du soupçon" e a "lecture de récollection du sens". Considerando-se a evolução do nosso sistema de ensino (de transmissão do saber e do 'modus operandi') desde então, não há como desvinculá-lo do estabelecimento de uma sociedade unidimensional (Marcuse) bem como de sua lógica de pensamento; não há, também, como ignorar as observações vitais de Baudrillard sobre o "capital simbólico" e a "reprodução". Instau-

ra-se o caráter 'instituído' do saber e da leitura, centrada esta na transmissão de conteúdos culturais. Diante disso, o que impede a caracterização de uma subjetividade também ela 'instituída'? Crê-la indene implica em cair no ideologema da espontaneidade criadora.

Em que ficamos? Como centrar uma leitura? A questão prévia é a do 'onde': de onde partirá nossa voz e onde situaremos nossa leitura. Talvez seja possível um jogo (ludismo mágico-inovador?) triplice, entre as instituições do saber-cultura, o texto-mensagem e a subjetividade, viabilizando-se — isto talvez seja o 'texto' de que todo o ademais, pretexto — o confronto, ou a função 'fático-conativa' como sugere o texto a seguir.

José Carlos de Paula CARVALHO

## A LEITURA ESCOLAR

O rato:

"as paredes fechando-se a cada momento,  
 espaço meu movimento  
 estreito menor,  
 mais curto o caminho à fatal ratoeira."

O gato:

"Revise o sentido, mude a direção;"  
 que feita, sem mais,  
 devorou.

(F. Kafka)

## 1. INTRODUÇÃO

A leitura escolar revive a questão desse rato, sem fim. A discussão de seu problema não só impede como conduz ela mesma para o desfecho fatal. O rato dispõe de opções, discute-as, aconselha-se, e continua fechado em seu paradoxo inexorável: não se concebe fora da mobilidade; ela lhe é vital. Seu alimento se dispersa às migalhas, a constante fuga lhe permite gozar de grande intimidade com seus inimigos mortais. Assim sendo, onde estaria seu problema? na ratoeira? nas garras do gato? em sua escolha de nova direção? apenas uma questão lhe é vedada — sua mobilidade — sobre a qual nenhum arrazoado teria algum efeito. Enfrentá-la afirmando-a ou negando-a nenhum proveito lhe traria.

Muito embora seja difícil para nós, leitores da fábula, circunscrever nosso rato ao rato do texto, ou seja, rato de ratoeira ou das unhas do gato, ele não pode ser outro, sob a pena de se mudar o texto, escamoteando, assim, o verdadeiro problema. Voltemos, então, para a mobilidade. Um lingüista encará-la-ia, nesse caso, sob a denominação de significado; um teórico das comunicações, como significação, como sentido; um pedagogo, finalmente, a trataria como um conteúdo. E sobre ela se debruçariam, respectivamente, para articulá-la, denunciá-la e encaminhá-la. A questão receberia uma solução multidisciplinar, mas o rato por seu turno, continuaria sua caminhada para o patíbulo.

O ensino da leitura sofre hoje, em nossas escolas, de dificuldade semelhante. Reduto, talvez o último, da palavra escrita, a escola vive do livro. O festival bibliográfico recebe o aluno na alfabetização, remetendo-o finalmente, para a investigação científica das teses acadêmicas. Um verdadeiro suicídio, ante a inequívoca realidade da morte do livro para os falantes contemporâneos.<sup>1</sup> Não cabe aqui um testemunho em favor do cinescópio ou dos vídeo-jogos; basta-nos uma referência ao texto de W. Benjamin sobre a natureza técnica da linguagem contemporânea da arte.<sup>2</sup>

Nota-se um reconhecimento generalizado deste descompasso lingüístico especialmente junto aos docentes da área de Linguagem não faltando, aí, propostas de mudança. Assim fala F. Gutierrez:

"Queiramos ou não, a comunicação eletrônica está ativamente modelando a estrutura do mundo atual.(...)"

Os responsáveis pelos sistemas educacionais não podem nem devem permanecer à margem de um fenômeno tão problemático e comprometedor. Urge a necessidade de rever a educação à luz das novas propostas que nos oferecem os meios de comunicação social".<sup>3</sup>

O diagnóstico de Gutierrez analisa uma escola "intra" versus "extra-muros" aplicando-lhes respectivamente a linguagem escrita e a linguagem técnica das massas. A escola vive, pois, um conflito de linguagens. Justamente aí é que a proposta de Gutierrez nos parece tão pouco convincente. Pois, se, de um lado, a escola fracassou no ensino do texto escrito, que autoridade teria para suportar, por outro lado, a presença massacrante do texto técnico dos meios de massa? De onde lhe viria a nova força para respaldar tão ousado empreendimento? Em contrapartida, podemos ainda defender as atuais evasivas da escola, perguntando: o apego ao texto escrito não seria um gesto desesperado de sobrevivência frente a um mundo esfacelado cujas causas lingüísticas estão ainda tão pouco conhecidas? Desse modo, não estaria Gutierrez nos dando o conselho do gato da parábola? "Uma árvore má não pode dar bons frutos", diz a sabedoria evangélica.

Analisemos a questão sob um outro ângulo. Como se propõe hoje o leitura de um texto escrito? "Procuremos", como Heidegger, "situar a questão num caminho claramente orientado". Entenda-se aqui o propósito de se configurar um caminho, ou seja, instrumentar um método de análise que não disponha apenas de fatores a serem constatados, mas arme o leitor de predisposições eficazes para seu entendimento.

Um bom texto, diria um professor qualquer, se faz com idéias na cabeça e uma gramática na mão. Este é o caminho da leitura escolar, que, muito embora tão desconstruído como a sintaxe e a semântica da própria gramática, não deixa de ser um modelo aplicável.

## 2. ANÁLISE DA GRAMÁTICA

A gramática escolar é, antes de tudo, descritiva, enciclopédica. É bem verdade que a enciclopédia pertence ao reino das idéias mas encontra-se inerente à análise gramatical. Esta se propõe para explicar as emergências da fala através dos mecanismos fixos, se bem que complexos, da língua. Cada conjunto de fenômenos se agrupa sob uma categoria, subdividindo-se esta tantas vezes quanto necessário para incluir todas as emergências da fala. A análise, pois, divide o *continuum* do discurso à exaustão, procurando pela parte, na esperança de uma síntese enciclopédica final. Quanto maior a riqueza de detalhes tanto maior a compreensão final.

A análise gramatical busca compreender o encadeamento do discurso através de seus elementos constitutivos, denominando-os em seu caráter funcional, ou seja, sua disponibilidade combinatória (sintaxe). O valor entitativo do elemento exige sua definição, seu significado. Seu caráter funcional por outro lado, implica numa repartição: o par subordinativo decorre necessariamente a partir da proposição de uma base nuclear cujo atributo acaba por justificá-la em sua natureza funcional. Este processo de

atribuição gramatical é de três tipos: essencial, integrante e acessório, encontrando-se o primeiro em nível de enunciado e os outros dois em nível de sintagma. A Linguística explica os três, admitindo a obrigatoriedade da atribuição essencial no âmbito do sistema geral da língua, ao passo que os outros dois são opcionais no âmbito de uma norma afeta às emergências de uma fala concreta. Nesses termos, a análise gramatical estabelece a compreensão do discurso enquanto divide cada um de seus elementos; os dois novos, por sua vez definidos como tais, exigem sua subdivisão. Buscando-se saber de um acaba-se por saber de dois, de quatro, e assim, sucessivamente.

Em conclusão, assim se enuncia o princípio fundamental da gramática descritiva:

$$(E) \leftarrow (e)$$

Esse par resulta da análise de um elemento qualquer. Explica-se a partir de sua respectiva base funcional (E), suporte de valor do elemento. Para o intérprete, qualquer fragmento do discurso só se justifica a partir de um foco de convergência que unifica e dá sentido ao fragmento. É sempre o enfoque, o suporte, a razão que o intérprete procura numa análise funcional descritiva. Contudo ele se remete a um outro elemento (e) cuja situação de dependência ou mesmo cuja condição opcional, mediante uma operação diferencial, autentica a natureza de suporte de (E). A ausência de (e) é sempre percebida e mesmo explicada, como, por exemplo, através do subentendido, da inerência ou da elipse. É curioso notar que o atributo (e) acaba por esvaziar a noção propriamente sintática de “função”, perdendo esta seu caráter mediador, operatório, para encarnar-se no próprio atributo (e). Então se diz: “o objeto direto é uma função...” e todos sabemos que “objeto direto” é o nome que se dá a um atributo (e).

Esta verdadeira identificação semântica que distingue os “dois” elementos na análise descritiva compromete até mesmo o formalismo da gramática funcional, pois a noção de forma deriva de operação diferencial (matemática), não sendo ela um segundo elemento, ou mesmo um terceiro, como propõe Pottier em seu afã de salvar a gramática descritiva.<sup>4</sup>

O ensino da leitura em nossas escolas não oferece perspectiva diferente para os conteúdos do texto, ou seja, suas idéias. Também aqui se aplica o mesmo princípio funcional. Uma idéia se apresenta como um elemento recortado do universo semântico onde se define. Esta tarefa geralmente é atribuída aos vocabulários ou dicionários. De nada vale, contudo uma definição; o verdadeiro significado de uma idéia depende também ele de uma função, que aqui se manifesta através do assim chamado contexto. Aí é que se instaura outra vez a necessidade combinatória, imperando definitivamente o princípio fundamental de atribuição da gramática já estudado acima. Recai-se, pois, também aqui, no processo de partição *ad infinitum*.

O problema da escola não parece, pois, estar apenas na discrepância linguística dos alunos. Mais gravemente, como na parábola, a dificuldade

está na dissociação inerente ao seu próprio método de análise, de tal modo que, qualquer que fosse o tipo de linguagem estudada, a dificuldade seria a mesma. Repete-se, aqui, a tragédia do rato de Kafka.

O encaminhamento da questão parece agora completamente bloqueado. Com efeito, não será uma negativa qualquer suficientemente eficaz para conduzir uma crítica ou uma alternativa. A escola está doente e esta doença é mortal, resultante de seu método, do nosso método de investigação científica.

“Desviarei o meu olhar”, diz Barthes, “esta será a minha única negação”. Assim se inaugura uma nova perspectiva para análise científica da linguagem. Para Barthes do *Prazer do Texto*, o signo lingüístico perdeu a inocência tão cara aos novos cientistas da Lingüística contemporânea. Uma leitura já não se faz à margem da problemática do próprio leitor, mas o compromete pelo caráter ideológico do signo e pelo seu papel decisivo para a identidade do texto lido. Aqui já não se vê uma simples troca de “informações” entre o texto e um seu espectador passivo, mas estabelece-se uma complexa rede cujos protagonistas, o texto, a análise e a reescritura, todos se enfeixam num só movimento, o gesto da leitura. O comprometimento do leitor, além de vital para o texto, é agora decisivo também para si mesmo, para sua própria sobrevivência.

Vale lembrar aqui o mito da Esfinge, em cujo frontispício se lia: “Decifra-me ou te devoro”; prestava, assim, seu serviço na guarda indevassável das sepulturas reais. Sua presença aí já implica em seu sentido, ou seja, furtar-se a qualquer tentativa de compreensão, evitar qualquer entendimento para si fatal. Este mito evoca a fábula do rato: o insolúvel dita já de antemão a sua sentença. Nos dois casos, o desfecho é sempre o mesmo: a perda do intérprete pretensamente capaz de penetrar o mistério do mito, para reduzi-lo a uma natureza adequada às suas faculdades cognitivas. Na versão grega, a solução é deveras curiosa: Teseu devassa o labirinto e mata o Minotauro, mas, por sua vez, perde-se também: confiou no “fio” de Ariadne, abdicando de sua própria capacidade de conduzir a busca, pondo em última análise, seu braço a serviço de uma ordem divina tão estranha a si como os intrincados corredores do palácio cretense. Teseu, por seu lado segue o mesmo destino de todos os titãs gregos: de um lado, decifra o mito, manifestando à compreensão humana seus arcanos, por outro lado, perde-se no mito, submetendo-se voluntária ou involuntariamente à divindade, reguladora última de todo e qualquer sentido terreno.

Uma eventual crítica à clarividência indicaria um verdadeiro caminho de recuperação da escola, mas não só, pois o que realmente importa é abrir perspectivas para uma metodologia alternativa de análise científica, ou melhor, para o nosso caso, de análise gramatical. Para isto, importa repensar o próprio universo de significação, ou seja, o suporte concreto sobre o qual se movimenta toda a atividade literária com o texto escrito. Roland Barthes nos aponta o caminho — “a significação é o próprio mito”<sup>5</sup> — por onde seguiremos, a partir da leitura de uma fábula. Isto

deverá evidenciar um método cuja aplicação à análise gramatical seguirá uma orientação da retórica expressiva em vista de uma verdadeira eficácia do gesto lingüístico da leitura.<sup>6</sup>

### 3. A ANÁLISE DA LINGUAGEM

Um método não se percebe senão em funcionamento. Assim, a culinária chinesa não pretende apenas engordar seus usuários, antes, se propõe a manipular uma verdadeira concepção de mundo que, por sinal, no seu caso, manifesta-se radical e decisiva: pelo que come, o homem vive ou morre. Uma cozinheira, cortando uma inocente cenoura, compreende a polarização bio-energética do universo na qual assume a totalidade de sua existência, desde um simples gesto mecânico até a mais alta moralidade. Articularemos o texto lingüístico com o mesmo espírito metodológico com o qual a cozinheira articula a cenoura.

#### 3.1. *Análise funcional*

A leitura de um texto exige, segundo dizem, sua compreensão. Há, pois, o caminho da compreensão, um modo de articular a extensão textual para que se descubra "o que" ela quer dizer, elucidando o objeto do conhecimento. Vejamos como isso se dá no texto do exemplo:

A rãzinha o boi contempla:  
 que belo porte ele tem!  
 ofendida no tamanho,  
 terá o dele também.  
 Mãos à obra: "Vede irmã"  
 "Muito aquém, minha querida."  
 Mais um pouco novamente,  
 Muito esforço, longe ainda,  
 Trabalhando a pobre aflita,  
 no extremo inchada, estoura  
 e finda.

(La Fontaine)

A interpretação usual dessa parábola pretende castigar à moda grega. O leitor consola-se ao constatar a vaidade do orgulho no desafio à "lei" da Natureza. A quebra do comedimento natural sofre sua justa réplica. "Bem feito" e todos continuam felizes. Justifica-se: Édipo, Prometeu, toda sorte de pecado e desvios desfecham seu respectivo castigo. Constata-se e cala-se.

As razões do desenlace entretecem-se corretas, como, por exemplo, na cadeia seguinte:

(E)	←	(e)
rã	←	Natureza
Natureza	←	Vida
Felicidade	←	Felicidade
Vida	←	Divindade

Cada par, na verdade, explicita um contexto de onde emerge o significado de cada palavra. Um contexto que se manifesta em:

a) *gramaticalidade*, ou seja, um sentido usualmente aceito pela comunidade lingüística do falante: é o correto ou coerente;

b) *recuo*, submetendo toda explicação a uma origem, remontando sempre a uma causa. Um par contextual procura sempre dar o "porquê" de uma idéia. Daí se compreende a *rã* integrada numa ordem natural dos animais e das coisas; uma ordenação natural, por sua vez, em função (por causa) da vida de todos os seres; vida, em função de uma escopo universal de sucesso a que se costuma chamar de felicidade; felicidade que, finalmente, atinge a plenitude numa ordem extranatural ou divina.

Esta leitura da parábola é "normal", conduzindo-se pelo método que chamamos de linear. Para um aluno, as dificuldades são evidentes. Na medida em que ele não dispõe da erudição necessária para preencher o tal contexto, tanto para propor uma série contextual abrangente como para ilustrá-las através de teorias ou opiniões abalizadas, bloqueia sua análise e se obriga a silenciar. Além disso, a cadeia funcional apresenta-se fechada. Há sempre um termo final que não tem ou ainda não se encontrou sua causa, seu contexto, ou melhor dizendo, sua explicação científica; é frequentemente usado como indicador da modéstia dos cientistas ou como elemento estranho à especialidade da ciência em questão: um problema moral escapa ao físico, um teológico suplanta o jurista, um filosófico foge ao teólogo, etc. Desse modo a cadeia contextual, de certo modo, justifica as investigações estanques, manifestando nessa compartimentalização seu próprio caráter diversionista a que nos referimos acima.

### 3.2. Análise paradigmática

Aqui já não se propõe uma explicação do texto. Busca-se, antes, afrontando-se o lido dado, configurar uma nova proposta de texto, entretido nos interstícios do que já está dito, como um dar à luz ao não dito de suas fendas. Articula-se uma resposta ao autor.

Do que sou, do que articulo a realidade em geral, ocorre-me, após a leitura do texto, o seguinte par diferencial:

estoura — contempla
---------------------

Não se tomam estas palavras como duas características da *rã*, cada qual no seu momento textual, antes, constrói-se um par a partir da *diferença* entre seus "termos". Preside a essa construção uma idéia matriz concebida como um movimento *para dentro* (em si) e *para fora* (para outro). Instaura-se

uma *operação* que nada mais é que o irromper de uma subjetividade, ou seja, um EU que se projeta e se faz OUTRO, acorrentando-se mutuamente na contradição que sua simultaneidade engendra.

Muito há que se comentar a respeito deste par específico — *contempla/estoura* — diremos mesmo que toda a análise do texto se concentra nele: por ele o leitor se introduz ao texto e nele encontra a simplificação final da leitura. Assim se vê, por exemplo, o imobilismo mas a tranqüilidade, a inércia mas a serenidade, o inútil mas o confortável do *contempla*; também se vê o submisso mas seguro, o dependente mas forte. Evocamos aqui o misticismo do eremitério para o qual “o deserto é a rejeição do ‘século’ porque no mundo é impossível a perfeição, e é na solidão que o homem é tentado pelas ilusões que sua animalidade produz e a cultura estimula”.<sup>7</sup>

Nada disso, porém, acontece fora do par, onde se vê, em contrapartida, a agitação mas a mobilidade, a operação mas o risco, a eficiência mas incômoda do *estoura*. Evocamos aqui o arrojo do trabalhador que arroga para si o poder de construir o seu mundo, gerando toda sorte de violência da organização impessoal que o trabalho contemporâneo fatalmente engendra.<sup>8</sup>

Criamos um verdadeiro paradigma que volta-se sobre o texto, polarizando-o. Assim:

X		Y	→	(d)
Ofendida	—	mão à obra	→	(coragem)
Aflita	—	Incha	→	(empenho)
Pobre	—	Trabalha	→	(inutilidade)

Dai se articula:

Coragem	—	Empenho	→	(obra)
Coragem	—	Inutilidade	→	(fracasso)

Assim se configura o texto, numa espécie de endogenia que muito mais dinamiza seus próprios termos (palavras), dispondo uma compreensão de maneira nenhuma acabada ou fechada: apenas predispõe a espinha dorsal de um novo texto a ser criado sob a forma de comentário, numa reedição escrita ou sob a forma mais concreta de uma linguagem plástica, dependendo das condições em que se realiza a leitura.

Dispensando as divergências intelectuais, o leitor já tem um ponto de apoio seguro para suas reflexões. Encara a necessidade da contradição:

Obra — Fracasso → (insegurança)

Que não vê como simples eventualidade. Nenhum projeto dispensa essa dificuldade; reeditando sempre a angústia e amargura. O parêntesis se

preenche, na verdade, de texto, num trabalho de reescrita que remeta a leitura à intencionalidade original do autor. Assim, tematizando o par, se escreve, por exemplo:

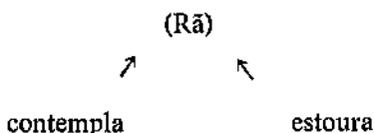
Ensino escolar

O mestre aconselha,  
ensina a mudança  
na dança  
que o passo decide  
e não dá.

### 3.3. Aspectos Metodológicos

A leitura desta fábula, de modo algum conduzida didaticamente, antes levanta uma série de questões que nos obriga a retomar a análise linear da gramática escolar. Não é, pois, objetivo desta aplicação apontar soluções ou alternativas para esta gramática; o impasse do rato de Kafka permanece, impondo a seu críticos um solene respeito. Nada nos impede, contudo, de encaminhar uma reflexão a partir das questões ora suscitadas: falemos, então, de método.

Antes de tudo, cumpre esclarecer uma notável ausência. Tudo ficaria muito mais simples se, com efeito, se admitisse um *subentendido* unificador em cada um dos pares diferenciais.



Tudo não passaria de um processo simples de atribuição coordenada:

PRIMEIRO:

A rã ← contempla

SEGUNDO:

A rã ← estoura

A eliminação do subentendido contudo, neutraliza a noção de “componentes” do par. Resta uma simultaneidade incômoda cujo lapso importa preencher. Uma análise paradigmática é necessariamente redacional.

Os mecanismos que a operam estarão ensaiados a seguir.

#### 4. ASPECTOS DE UMA ARTICULAÇÃO DIFERENCIAL

Ao se propor o par diferencial pela leitura da Parábola, já se configura um caminho para a análise genérica de um texto. Com efeito, o par diferencial, antes de tudo, articula um fragmento qualquer: frase: sintagma, palavra, apesar do descompromisso com a gramática descritiva promotora desses conceitos. Assim, o "sintagma" *rosa branca* não se articula em razão de uma pretensa função subordinativa mediante a qual uma base *rosa* receberia a incidência de um elemento atributivo *branca*, dependente da base e, portanto, secundário à ela. Um atributo gramatical posta-se sempre à margem de seu suporte sintático, vindo a significar acidentalmente. O fato de ele apresentar-se "essencial", integrante ou acessório<sup>9</sup> não suprime o caráter de aporte de sua base; é para lá que ele converge, é o sentido da própria base que ele coopera para construir. Portanto, é para a base que se orienta a atenção e, por que não dizer, o interesse do analista — o decifrador desse significado. Não, aqui o par diferencial não tem nenhuma "dependência" recíproca, nenhuma gradação conceitual. Em última análise, não está sendo aventada uma "natureza" de rosa para lhe garantir uma série virtual de atributos, a brancura inclusive.

Um par diferencial é sempre necessário e exclusivo em ambos os seus termos; a rosa nada mais é e não pode deixar de ser branca, pois é apenas pela brancura que a rosa aqui se manifesta ao intérprete. O significado do par, pois, não vem a depender nem da base nem do atributo, mas, como vimos, está apenas no traço diferencial encarnado no intérprete. O intérprete, por sua vez, o compreende no âmbito de um seu sistema geral de interpretação.

O intérprete articula seu universo de significação, estabelecendo uma verdadeira ótica fundamental de compreensão: cria um sistema geral de interpretação no qual, explicitamente, se inclui. Instrumenta-se, desse modo, com um paradigma, antes de um simples modelo semiótico de compreensão, um verdadeiro princípio de operação. A partir de então, todo e qualquer impulso a uma resposta no âmbito de uma leitura passa pelo crivo do paradigma original. Enxerga-se ele no par diferencial:

Contemplação — trabalho → (operante)

Nada como uma dupla de conceitos convenientemente definidos e superpostos, mas antes como um par simultâneo assumido na densidade inextrincável do paradoxo.<sup>10</sup>

Tomando-se o par diferencial acima, já dispomos de alguns elementos da configuração geral que predispõe o intérprete para sua leitura. Na verdade, não se trata de um objeto puro, observável no texto lido; é uma espécie de natureza que se percebe enquanto se opera, transparecendo para o agente, antes de mais nada, uma certa descrição de seu próprio gesto. Esta descrição não passa despercebida ou implícita no seio de uma descri-

ção objetiva mais completa de um texto disponível para a leitura. Este primeiro lampejo, num processo de leitura, por sua vez, orienta a articulação de um sistema paradigmático hipotético que recupera-se e amplia-se a cada leitura realizada.

Como se configura um sistema paradigmático hipotético? Suas exigências são basicamente duas: por um lado, orienta a delimitação dos fragmentos de observação do *continuum* textual, por outro lado, cria um campo de sentido para a articulação diferencial de cada fragmento.

Tomemos, por exemplo, a expressão:

Sócrates marcou o gol.

Na verdade, essa expressão se enuncia de três formas diferentes:

Sócrates é o autor do gol.

Sócrates marcou o gol.

Gol de Sócrates!

Cada situação de fala, na verdade, torna mais adequada uma ou outra forma de expressão. Cumpre lembrar, por outro lado, que a própria expressão cria um estado específico de fala. A escolha da terceira forma, por exemplo, imprime um caráter festivo, ao contrário, da primeira, circunspecta e descritiva, as duas, contudo, diferentes da segunda, um tanto transparente e neutra. Essa escolha por parte de falante é o que se nos sugere mais interessantes e é justamente ela que adotaremos doravante como critério para uma verdadeira retórica expressiva para todo o ato de fala.

Um sistema paradigmático resulta justamente da articulação da expressividade potencial da língua, dispondo uma faixa de liberdade para a expressão retórica do falante. O falante, com efeito, fixa-se no movimento de percepção de seu ouvinte, modulando sua fala para obter os efeitos desejados. Cria, assim, um ritmo retórico apto a sugerir um determinado tipo de resposta, fazendo oscilar o movimento de percepção entre um estado de normalidade e outro de tensão. O sistema polariza assim as formas de expressão cuja a articulação se opera pelos modelos dele decorrentes. A expressividade, pois, é sempre retórica, ou seja, visa sempre uma recepção, ancorando-se no modelo paradigmático.

##### 5. SISTEMA PARADIGMÁTICO GERAL

Uma leitura se conduz a partir de um referencial amplo de significação, uma espécie de pressuposto universal que configura um certo horizonte de expectativa do leitor. Trata-se de uma "cosmovisão" radicada num suporte cultural que funda e, ao mesmo tempo, contemporaniza a operação interpretativa do leitor. O intérprete que, como vimos, se percebe no par antagônico contemplação/trabalho, numa espécie de auto-percepção, num como

que movimento de introspecção, agora se vê diante de uma realidade que lhe advém como um dado exterior, objetivo. Este para-além-do-si-mesmo se lhe configura num par complexo que assim se lê:

ordem	tradição
-----	-----
ruptura	mudança

Uma pretensa descrição destes "elementos" apresentar-se-ia da seguinte maneira:

— ordem: coesão equilibrada intrínseca, constitutiva da própria unidade na diversidade de cada fragmento observável;

— mudança: variações emergenciais, invertendo-se o enfoque da percepção, constitutivas da própria diversidade na unidade de cada fragmento;

— ruptura: reodenação histórico-cultural a partir do fantástico das operações artísticas;

— tradição: a própria materialização histórico-cultural numa como que manutenção textual do universo das artes.

Cada um desses pares se percebe em seu diferencial, assim:

ordem	—	ruptura	→	(arte)
tradição	—	mudança	→	(cultura)

No seio deste par resultante insere-se o próprio intérprete, não como uma simples diferença (produto) mas como um "terceiro elemento" de igual direito e valor. O intérprete percebe-se como um ser de contradição no seio do próprio movimento binário de sua análise. O caráter prático dessa presença só se descreve através de uma fábula ou parábola cuja interpretação faremos numa outra ocasião mais oportuna. De qualquer maneira, o conjunto todo assim se configura:

ordem	tradição	→	contemplação
-----	-----		-----
ruptura	mudança		trabalho

A leitura deste sistema geral se faz, em qualquer de suas diagonais, conforme um paradigma geral cujos elementos opostos assim se apresentam:

X	—	Y
global	—	fragmentário
intra	—	extra
pessoal	—	objetivo
eu	—	outro

Neste ponto, torna-se oportuno observar que a articulação desse sistema geral resultou de uma necessidade concreta, ou seja, a interpretação da

fábula de La Fontaine. O caráter abstrato do sistema, contudo, veda-lhe qualquer tipo de presença prática na operação que ora ele procura explicar ou descrever. Com efeito, o sistema não está no texto. Evocamos, pois, aqui, as questões suscitadas por Coseriu<sup>11</sup> em sua análise do *langue/parole* saussureano com o fito de seguir-lhe as pegadas em sua triádica sistema/norma/fala. A leitura será, pois, encarada em sua concretude mais adiante.

## 6. NORMA GRAMATICAL DA LEITURA

Uma leitura implica, a partir do que vimos no sistema geral, em três questões: uma teoria, um gesto e um dado. A primeira questão se nos afigura propriamente como metodológica, pois, além de nos descrever o processo na sua totalidade ela nos sugere, ou mais precisamente, nos determina verdadeiros mecanismos genéricos de operação. Assim, o sistema geral não é propriamente teórico, antes, mais adequado seria denominá-lo praxológico. Segundo Saussure, a *langue* é absolutamente inconcebível prescindindo do desenrolar-se concreto da *parole*. Colocaremos aqui as três questões apenas para manifestar o caráter triádico do método, reconhecendo nisto uma valia imprescindível para as futuras aplicações à linguagem de máquina, como veremos adiante.

O foco de interesse da leitura concentra-se sobre a figura do leitor, e isto por uma razão muito simples: o leitor sou eu, é o meu aluno, etc. Como é ele? Antes de mais nada, ele se apresenta como um elo entre duas ordens: o universo mítico de um lado e o lingüístico do outro. A linguagem, para nós, é o texto, objeto dado e fonte primária sobre e a partir da qual tudo vai acontecer: o texto de La Fontaine estava lá, à espera do meu gesto e disponível à minha obra de articulação ou rearticulação. O universo mítico é o que se configura no meu sistema geral, como algo pré-estabelecido, um significado primitivo do qual eu não posso escapar. Em última análise, apresenta-se como um significado disponível do qual eu sou um mero porta-voz no seio dos valores culturais de minha comunidade lingüística. Nesse sentido nos conduz o texto de Kolakowsky, quando afirma que "o mundo dos valores é uma realidade mítica".<sup>12</sup> É neste mundo mítico que o leitor mergulha para configurar os significados em seu universo lingüístico (Barthes).

O espaço para o gesto da interpretação apresenta-se nada confortável para um leitor: no universo dos valores todas as coisas já estão nomeadas e devidamente destinadas; há muito pouco para se fazer aí. Volta, pois, seu olhar para o texto, significante lingüístico onde encontra fissura, na oscilação poralizada que aí se verifica. Como nos pares:

Inerência

Ambivalência

Choque

Perplexidade

Compreende-se cada "elemento":

- inerência: fechamento sobre si mesmo;
- perplexidade: dispersão numa variedade cerrada;
- choque: implosão, recuo no diverso;
- ambivalência: abertura indiferenciada.

Este par complexo resulta num outro mais simples, que se vê assim:

Inerência	—	Choque	→	(o texto)
Ambivalência	—	Perplexidade	→	(a resposta)

Na verdade, é entre o texto de um autor, dado na sua completude, e a proposta de reescritura, operada na leitura, que se encontra o leitor, o "corpo glorioso" de Merleau-Ponty.<sup>13</sup>

Essa articulação, com efeito, configura o texto, não em si mesmo, mas assim como é visto, ou seja, em situação de leitura. Por isso se compreende melhor em presença do próprio sujeito da leitura. Este, por sua vez, se apresenta em sua expectativa diante do processo, como se a leitura nada mais fosse que uma identificação reavivando um universo familiar de conhecimentos. Há, contudo, uma quebra nesta monotonia, colocando o intérprete diante de algo inédito, estranho a si mesmo. Ocorre, pois, o seguinte par:

expectativa	—	criação	→	(interpretação)
-------------	---	---------	---	-----------------

Vista em seu conjunto, a norma gramatical da leitura, assim se configura:

<u>inerência</u>	<u>ambivalência</u>	→	<u>expectativa</u>
choque	perplexidade		criação

O gesto, conforme se vê neste modelo, em última análise está entre o fechamento, impenetrável como dado e acabado, da intenção original do autor lido, e a abertura indiferenciada de uma perspectiva de uma proposta renovada da reescritura, configurando, assim, o caráter hermenêutico da leitura.

## 7. ANALÍTICA FORMAL

O que nos importa, a despeito de toda a compreensão do processo, é uma condição eficaz de operação na leitura. De nada nos adianta as "idéias" se elas se apresentam inacessíveis, convenientemente dispostas no "universo incausado" do mito de Kolakowsky. De nada nos adiantam as "palavras" cifradas em sua convencionalidade enciclopédica, em estado de dicionário, pois, conforme vimos, um processo de atribuição sêmica linear conduz o intérprete ao beco sem saída das divisões ao infinito. O nosso sistema geral paradigmático, porém, nos abre uma nova brecha:

Tomemos o seguinte fragmento:

*Era para me infernar* (G. Rosa)

“O que” se diz neste enunciado se permite retomar em outras formas de enunciação, como, por exemplo:

\* Aquilo me era infernal. (1)

\* Aquilo me infernava. (2)

\* Que inferno! (3)

ou Era para me infernar!

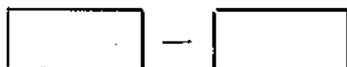
É claro que não estou dizendo a mesma coisa em cada uma dessas formas de enunciação. Esta diferença, contudo, não ocorre “pelo que” significa a intenção comunicativa do falante. Por que escolho eu uma das três formas na seqüência de meu discurso? Sem dúvida, há um efeito retórico que transcende o próprio sentido inerente, dado, em cada uma delas.

Imaginemos, por outro lado, que tudo não passa de formas disponíveis de equilíbrio:

#### (1) Forma de equivalência

Percebe-se aqui uma autonomia dispersiva, como se as “partes” tendessem a se separar. A gramática descritiva linear costuma assumir este fenômeno numa categoria de atribuição chamada coordenação. Articula-se o exemplo (1) dessa maneira:

Esta forma, assim se representa:



Conforme este modelo, então, o exemplo se escreve:

[Aquilo] — [me era infernal]

#### (3) Forma de ruptura

Percebe-se aqui uma aglutinação num estado de inerência provocado por uma espécie de “auto-predicação”. A gramática procura compreender o fenômeno diversamente nas chamadas frase nominais, orações sem sujeito, etc.

Esta forma se visualiza:

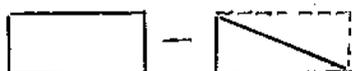


Neste modelo, o exemplo se escreve:

[Que inferno!] — [0]

## (2) Forma Operante

Percebe-se aqui uma certa oscilação ou instabilidade, manifestando-se como um estado circunstancial, acessório ou acidental. A gramática linear compreende o fenômeno como um processo de atribuição preposicional e outros. Assim se visualiza:



Neste caso, o exemplo se escreve:

[Aquila] — [me infernava]

Trata-se agora de articular a fala em sua manifestação linear do discurso, o que implica, antes de mais nada, na sua fragmentação. A própria concepção desses recortes, porém, depende do sistema geral que oferece os critérios para essa operação prática. Tratemos, pois, primeiramente da articulação em geral.

De acordo com o sistema de leitura, o modelo gramatical opera um par diferencial que polariza um ponto neutro em contraposição a um ponto de ruptura. O neutro de um repouso em oposição à tensão de uma ruptura. A leitura executa, pois esse movimento, criando situações especiais de confronto cuja análise nos revela um verdadeiro ritmo unificador apto a influenciar a sensibilidade na percepção.

Um modelo gramatical não articula “elementos” lingüísticos mas formas puras cujos conteúdos não provêm dos dados concretos (palavras, enunciados) e nisso ele se afasta radicalmente da gramática normativa.

## NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Cf. McLUHAN, M. *Galáxia de Gutemberg*. Ed. Aguilar, Madrid, 1969.
2. BENJAMIN, W. “A Obra de Arte na Época de suas Técnicas de Reprodução”. *Os Pensadores*. Ed. Abril, São Paulo, 1980.
3. Cf. GUTIERREZ, F. *El Lenguaje Total*. Editorial Humanitas, Buenos Aires, 1976.
4. A gramática lingüística de B. Pottier, por exemplo, não parece superar essa dificuldade. Com efeito, Pottier propõe o significado sob uma distinção: significado semântico e significado sintático; com isto, ele nada mais faz que “explicar” ou explicitar um “termo” de onde se derivam os dois outros. Para Pottier, o significado é o “pai” o par diferencial original significado/significante. Tudo isso está muito longe do radicalismo da proposta formal de signo de Saussure. É mais um fracasso, como muitos outros para justificar “no plano do texto” o que Saussure propõe como injustificável, dicotômico, paradoxal.
5. A semiologia barthesiana apresenta o signo lingüístico em três termos: significante/significado — significação; este último indica a própria aplicação prática do signo, sem a qual ele não se pode propor. Segundo Barthes, o terceiro

termo "é o único a apresentar-se de uma maneira plena e suficiente, é o único que é efetivamente como é efetivamente consumido (...) a significação é o próprio mito, exatamente como é a palavra para o signo saussureano (ou, mais exatamente, a entidade concreta)" — cf. Barthes, R., *Mitologias*, p. 143.

6. Retórica expressiva é aqui assumida no sentido da retórica tradicional "cujo sentido é hoje quase inacessível, porque a confundimos como uma espécie de oratória floreada, ao passo que sua primitiva tarefa consistia em encontrar as palavras adequadas a uma determinada situação e contribuir, com a possível intensidade, para estimular ou seernar o espírito". Cf. Grassi, E., *Arte e Mito*, p. 9.
7. LISBOA, L. C. *Jornal da Tarde*, 14/2/84, p. 4.
8. MARCUSE, H. *Ideologia da Sociedade Industrial*. Zahar, Rio, 1967.
9. CUNHA, Celso Ferreira da. *Gramática da Língua Portuguesa*. FENAME, Rio de Janeiro, 1972, pp. 137 ss.
10. Para uma compreensão filosófica do termo, cf. Kierkegaard, S., *Temor e Tremor*, in *Os Pensadores*, Ed. Abril, São Paulo, 1979, pp. 109 ss.
11. COSERIU, E. *Teoría del Lenguaje y Lingüística General*. Editorial Gredos, Madrid, 1973, pp. 11 ss.
12. KOLAKOWSKY, L. *A Presença do Mito*. Editora Universidade de Brasília, 1972, p. 28.
13. MERLEAU-PONTY, M. *O Homem e a Comunicação. A Prosa do Mundo*. Edições Bloch, Rio de Janeiro, 1974.