

A LINGUAGEM DEFICITÁRIA:
PERSPECTIVAS PARA INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO DE
TEXTOS

Ingo Voese

2ª PARTE

VI - A SITUAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O sistema educacional pode ser descrito (BORDIEU, P. 1974) como um conjunto de mecanismos institucionais que têm por fim a preservação de uma cultura herdada e de um conjunto de relações que aciona esta cultura e que determinam, numa sociedade de classes, a distribuição do poder.

Em conseqüência, poder-se-ia afirmar que à escola não cabe uma função transformadora, em termos, por exemplo, de preparar o indivíduo como um agente modificador das relações de uma estrutura social, pois, se a instituição educacional se mantém exatamente por ser sua ação legitimada pela sociedade, deduz-se que a situação se sustenta a partir do apoio e controle da classe social detentora do poder. À escola não caberia outra opção do que reproduzir este conjunto de relações ou tornar-se uma instituição marginalizada e marginalizadora.

A marginalização da escola significaria, possivelmente, o seu fim, pois, além do controle do sistema e da fixação de uma ideologia no âmbito da família através dos pais e dos modernos meios de comunicação social, o educando, especialmente aquele que adentra o 2º

grau, já tem um projeto de vida elaborado. Apesar de não ser seu autor, o jovem, inconsciente do processo, o defende como o único legítimo. A ação da escola, se quisesse interferir, criticamente neste projeto não faria com que a resistência à modificação se tornasse maior?

Na área do ensino de língua materna, tal disposição de relações parece conduzir as aulas a serem predominantemente fixadoras do sistema gramatical da língua. São as aulas sobre a gramática da língua que predominam. E, quando ocorrem aulas de redação ou interpretação de textos, é ainda a fixação de normas linguísticas, a nível de vocábulo e frase, o objetivo principal do professor.

Evidentemente, este modo de conduzir as aulas de Língua Portuguesa se relaciona a algumas causas fundamentais: 1. a necessidade de preparar o aluno de 2º grau para o exame de vestibular; 2. o desconhecimento das funções da linguagem. Ambas as causas poderiam ter sua explicação ligada ao que dissemos nos primeiros parágrafos deste capítulo: as funções determinadas pelo sistema à escola não permitiriam que fosse diferente. Realmente, não há outra alternativa? Ou haverá, nas aulas de língua materna, lugar para pensar um problema educacional que extrapole das aulas convencionais de gramática?

A prova de Língua Portuguesa no vestibular apresenta, em geral, uma grande percentagem de questões relacionadas à gramática, com predominância de matéria concernente a exceções e "irregularidades" do sistema. Isto obriga o professor a se preocupar mais em ensinar sobre a língua do que a respeito do uso dela. Não há, conseqüentemente a fixação de habilidades linguísticas. O verdadeiro terror que representa o vestibular no nosso sistema de ensino, age coercitivamente sobre a atividade do professor. Por isso, não é de espantar o fato de as aulas estarem, muitas vezes dirigidas muito mais à formação de técnicos do que utentes da língua. Nada impede, porém, que o vestibular perca as características de "gramatiqueiro" ou que o aluno de 2º grau memorize em meses algumas questões que quase sempre se repetem nas provas.

A segunda causa apontada, o desconhecimento de uma tipologia de linguagens, determinável a partir da natureza e das diferentes funções que lhes são próprias, colabora para que a situação descrita se torne quase irreversível. Se, por exemplo, o texto a ser estudado for de caráter literário, as dificuldades que se apresentam ao professor para explicar as quebras das normas gramaticais, avolumam-se e, na maioria das vezes, se resolvem com uma frase simplória, mais ou menos em termos de "aos escritores tudo

é permitido". Há, porém, situações lamentáveis em que o professor utiliza a obra literária para encontrar "erros" de português ou, ao contrário, propõe a linguagem literária como modelo, o que desfigura totalmente a criação do artista, e, evidentemente, não melhora em nada a situação do aluno.

Quanto a opor diferentes tipos de linguagens, pode-se afirmar que não há nenhuma possibilidade de que tal aconteça, pelo menos não do modo mais adequado. O aluno (e o professor, em geral, também) desconhece as diferenças que se estabelecem entre uma linguagem técnica e uma literária ou jornalística, por exemplo. Para que possa ler, o aluno recebe apenas informações sobre correspondências entre som e sinal gráfico. Muito pouco lhe é oferecido para que possa ler qualquer texto em que haja presente linguagem no exercício desta ou daquela função. E, quando é convidado a redigir, o aluno quase sempre peca por não saber usar a linguagem apropriada ao assunto escolhido, o que leva a visíveis prejuízos de seu desempenho. A aula de redação torna-se, conseqüentemente, um suplício para aluno e professor.

A aula de Língua Portuguesa, na atualidade peca, portanto, em dois aspectos:

1. Não dá condições ao aluno de ter acesso ou de produzir a linguagem que refere e fun

da a cultura.

2. Não abre oportunidades de exercício da razão crítica, quer pelas funções que a escola em geral assume dentro do nosso sistema cultural, quer pela ausência da linguagem que se prestaria ao exercício das funções descritiva e argumentativa, quer pelas razões que Chauchard aponta como impeditivas ao ato de pensar.

E, por estranho que possa parecer, aos cursos superiores de Letras, poucas condições são dadas para modificar a situação. Há, primeiro, pouca aceitação, em nosso país, das colocações da Linguística. Se a Linguística, no curso de Letras, deve ocupar posição central quando se trata do ensino de línguas, deve, igualmente ocorrer uma modificação da mentalidade dos professores não diretamente envolvidos com atividades de estudo e pesquisa linguísticas.

Em segundo lugar, mesmo que no curso superior se estabeleçam novas didáticas em função de novos conteúdos, as direções das escolas em geral preocupadas em evitar modificações que lhes exijam esforço na tarefa de explicá-las à comunidade, impedem que elas se traduzam em novas perspectivas de aula.

É, porém, razoável admitir que tais dificuldades não sejam intransponíveis, embora a afirmação categórica de Foucault determinando a morte do homem transformador. E, por isso, pro

propomos a tarefa, e achamos que o local para quebrar o círculo vicioso é no curso superior, na universidade, seja através das aulas regulares, seja através dos serviços de extensão. Parece-nos aceitável a posição de Popper, qual seja, a de atribuir ao exercício racional, contanto que seja levado às últimas conseqüências, a tarefa de transformação de uma situação educacional que, sob todos os ângulos, se apresenta como bastante equivocada.

VII - UMA JUSTIFICATIVA PARA O USO DO TEXTO

Necessitamos, pois, de replanejar os objetivos das aulas de língua materna, o que só pode ser feito agora, depois que caracterizamos a situação real em que deverão se realizar. Conhecido o problema, configurada a que chamamos de linguagem deficitária e determinada a linguagem lógica como a única que poderá reconduzir o homem à possibilidade de manter um constante relacionamento crítico com seu universo cultural, os objetivos das aulas de língua materna deverão, primeiro, voltar-se à instrumentalização do indivíduo a nível de desempenho. É necessário que se dê ao indivíduo acesso a textos de um código lingüístico mais elaborado, não a regras estereis de gramática apenas. A fixação de regras far-se-á a partir dos estímulos oriundos do texto lógico, que se destina a refe-

rir o conhecimento objetivo do homem atual. O código elaborado só o é a partir de uma lógica, não a lógica das línguas naturais, mas a formalizada, encontrável especialmente no contexto da palavra escrita.

Ora, se o exercício das funções da linguagem se verifica no uso e se a lógica de que se reveste a linguagem que deve usar o homem para poder ser crítico está no contexto da palavra escrita, então se justifica a escolha do texto como o espaço em que propomos organizar uma pedagogia corretiva.

Tendo em vista as funções da linguagem humana e a situação do homem em relação ao sistema cultural verbalizado, podemos estabelecer os seguintes objetivos para as aulas de língua materna (e isso para todos os níveis).

1. Objetivo geral: Possibilitar ao aluno a interação entre a razão crítica e a linguagem referente da cultura na qual vive.

2. Objetivos operacionais:

2.1. Dar oportunidade a que o educando conheça linguagem estruturada logicamente.

2.2. Desenvolver a capacidade de organização lógica do pensamento humano (função descriptiva).

2.3. Desenvolver a capacidade de argumentação, de julgamento (consciência crítica - função argumentativa).

2.4. Capacitar o aluno a verbalizar seus pensamentos (poder expor, ser criticado e assim progredir).

2.5. Ampliar as palavras referentes a conceitos abstratos e categorias de análise (para ampliar a possibilidade de formulações teóricas, respostas válidas, críticas, teorias, etc).

Se fixamos a possibilidade de uso do texto como lugar em que se pode propor uma prática que visa à concretização dos objetivos propostos, torna-se necessário pensar uma tipologia de textos fundada nas funções da linguagem.

Estabelecemos três tipos de textos:

1. Texto descritivo: descrição de sistemas, objetos-problema, situações problemas, etc.
2. Texto argumentativo: Aqui se alinham todos os textos que, de uma forma objetiva, procuram estabelecer juízos, valores, preferências, julgamentos, etc.
3. Texto literário (ou poético): Este tipo de texto envolve todas as manifestações de linguagem verbal em que se caracteriza uma busca de ruptura ou de corte com a organização racional.

São textos literários: romances, contos, novelas e poesias. Além des

tes, considerada como veículo que tenta influir, estabelecendo valores, através de linguagem subjetiva (de forma não-explicita), também a propaganda pode ser classificada neste tipo de texto.

Os textos literários, conquanto construídos através de uma linguagem particular do autor, não são considerados adequados a um tipo de exercício que poderíamos denominar de interpretação objetiva, a não ser que, nas respostas ou afirmações sobre o que o texto quereria dizer, se fizesse uso das *próprias palavras da obra*. Assim estar-se-ia evitando um cerceamento da riqueza significativa do texto, além de sublinhar a impossibilidade de a nossa razão estabelecer afirmações verdadeiras sobre realidades não referidas explicitamente por uma linguagem.

(5) Sobre o texto literário, a nível de determinação de significados, a afirmação pode ser válida, mas não há garantia de que seja a única - nem há condições de testá-la. Em resumo, o tex-

(5) Esta colocação é aprofundada num ensaio meu, "O Impasse da Crítica Literária", publicado pelo Instituto Estadual do Livro em Convênio com DAC/SEC, através da Ed. Movimento, 1976.

to literário não faz parte do conhecimento objetivo do homem e não se presta, portanto, ao desenvolvimento da capacidade lógica de conhecer do aluno. Quando bem usado, porém, (no caso de se aceitar a interpretação múltipla), presta-se ao exercício da argumentação.

Os textos considerados objetivos parecem não ser tão do agrado dos que se propõem a organizar livros-texto para o ensino fundamental e de 2º grau, porquanto há, em geral, uma presença maciça de textos literários. A dificuldade de encontrar textos técnico-científicos não deveria preocupar, quando se sabe que, nas outras disciplinas do currículo da escola, eles são frequentes, quando não absolutos.

Quanto aos textos icônicos, ou mistos (imagem e palavra), deve-se lembrar que a emissão e a recepção de linguagem que representa pensamentos abstratos, só se fazem com a utilização da linguagem verbal. Não quer isto dizer que se deva evitar o texto icônico nas aulas de língua. Não se pode esquecer, contudo, que a verdadeira invasão da imagem nas aulas de comunicação e expressão fez com que não mais se dê tanta importância à palavra. Além disso, a imagem acompanha o homem durante todo o dia, parecendo facilitar-lhe a comunicação, o que não deixa, em parte, de ser verdadeiro. Porém, como dissemos em capítulo anterior, é igualmente perigoso.

Os textos icônicos, portanto, prestam-se, devido a sua natureza, a exercícios de verbalização e de análise crítica. Convém salientar que a análise crítica se justifica como um momento importante na análise da imagem, porquanto poderão ser determinados os aspectos negativos de que falamos nos capítulos III e IV, ou aqueles que teriam condições de desencadear um processo de reflexão crítica, voltado para fora da imagem.

Fixados os objetivos da aula de língua materna, justificado o uso do texto e explicitados os tipos de textos que podem ser usados em função do proposto, cabe-nos, determinar o que vem a ser o texto.

VIII - O TEXTO

1. O Conceito

O conceito de texto que utilizaremos no nosso trabalho necessita de algumas explicações mais detalhadas para que a nossa linguagem estreite os campos de significações e se torne precisa. E de acordo com o objetivo geral deste trabalho, já delineado na introdução, interessamos, apenas, determinar certas características do *texto lógico*.

Em primeiro lugar, deve-se situar o texto como a unidade máxima de comunicação, não

-constituente de outro texto. "Todo texto é afórico", porém, "todo fragmento de um texto, enquanto parte constituinte do todo maior (o texto) que o engloba, é anafórico (quando substitui um fragmento subsequente) ou anacatafórico (quando substitui simultaneamente um fragmento antecedente e um fragmento subsequente)" (LOPES, E., 1975, p.188)

Posto isso, entende-se que, a nível de processo de comunicação, não há unidade maior do que o texto. É evidente, porém, que o texto não é a totalidade das linguagens de uma cultura. Haveria, então, dentro de determinada cultura, conjuntos de textos que se chamariam de discursos de diferentes áreas do saber humano. Os textos manifestariam esta condição, sujeitando-se a uma nova ordem (v.cap.5), que, todavia, não lhes tiraria a função de unidades máximas comunicativas, mas que lhes garantiria tal função dando-lhes uma linguagem e um objeto.

Num segundo momento, o texto adquire sua condição de unidade máxima de comunicação, através da presença, segundo Edward Lopes (1975, p.188) de mediadores, "cuja função é a de coerentizar num todo, o sentido particular dos enunciados que provêm de códigos bastante heterogêneos". Há que, em consequência, falar de elementos que levam ao estabelecimento de uma

coerência do sentido do texto. Quem estabelece a possibilidade de coerência é o centro, elemento central, em torno do qual se organizam os elementos secundários ou satélites, isto é, idéias ou enunciados complementares. O que concretiza a ordem são os mediadores: as relações, a estrutura, sempre controladas, porém, pelo centro.

Se um dos elementos do texto (centro coerência e estrutura) estiver ausente, não haverá mais texto. Não havendo centro, não haverá coerência, nem haverá necessidade de uma estrutura, pois não há mais o elemento organizador, o proponente de uma ordem. A origem do texto mesmo estaria destruída e não é possível pensar um texto sem centro, sem origem.

O texto pode construir-se com signos verbais ou com signos não-verbais. No primeiro grupo figurariam todos os textos escritos ou orais, enquanto no outro estariam presentes os textos construídos com imagens de todas as espécies.

A palavra classifica-se como um signo arbitrário, imotivado. É um símbolo e, como tal, presta-se, como nenhum outro tipo de signo, à fixação do pensamento chamado abstrato. A imagem, porém, se define como um signo motivado, que mantém uma certa semelhança com o objeto referido. O objeto deve ser, contudo, con-

creto. Há os modelos que se prestariam à representação gráfica do abstrato; mas parece que sua construção já necessita do auxílio da palavra.

Assim é necessário caracterizar os dois textos a partir dos tipos de signos presentes. O texto verbal presta-se a uma comunicação mais exata, enquanto o icônico é de mais fácil decodificação, porém com maiores imprecisões quanto ao significado. Na tentativa de corrigir possíveis desvios semânticos da imagem, quando da sua interpretação, é preciso utilizar a linguagem verbal, o que dá à palavra uma função por demais importante como já explicamos no capítulo IV.

Há casos, todavia, em que o texto se organiza com a participação de diferentes tipos de signos, como ocorre nas histórias em quadrinhos, na fotonovela, nas programações da televisão, na linguagem da propaganda, etc. Facilita-se, aí, a decodificação com o uso da imagem, e se controla, com a palavra, os desvios da significação.

2. O centro e os outros constituintes

O centro de um texto se traduz em uma idéia, um tema. É este elemento que resume em si tudo o que vai ser dito e o que não pode ser dito no texto; é ele que vai determinar o tipo de estrutura que há de coerentizar o sentido

dos diversos enunciados. O tema, tomado como centro do texto, explica-se como sendo a condensação máxima do texto. Este seria, ao contrário, "uma transcodificação explicativa maximizada do tema, organizada pelos processos de expansão." - (LOPES, E., 1975, p.188)

Estabelecido o centro (tema) de um texto, (6) torna-se possível falar das características dos elementos-constituintes considerados secundários.

Se o tema é a condensação máxima do texto, é impraticável a sua localização em uma determinada parte constituinte. O todo é condensado; o tema instala-se apenas como um elemento organizador, determinando as relações que devem prevalecer entre os enunciados para que o sentido não sofra de incoerência. É ainda, o tema o lugar dentro do texto em que se realiza um processo conjuntivo, o que dá condições de existência a um movimento disjuntivo. Sem que haja as semelhanças, é impossível buscar as diferenças.

(6) Não se confunda tema com assunto. Assunto é o que se coloca na função de objeto de uma linguagem, enquanto que tema é a condensação máxima do que foi dito sobre o assunto. Assim, um assunto pode dar lugar a vários temas.

Esta situação se configura em todos os níveis de constituintes, porquanto todos se submetem a uma ordem.

Os enunciados correspondem à codificação de uma idéia. E, enquanto referentes de uma idéia, podemos determinar enunciados principais e secundários. Os primeiros corresponderiam à idéia mais abrangente, mais próxima do tema; os secundários às idéias complementares.

Os elementos constituintes do texto, quando for o caso, correspondem à idéia central dos parágrafos (chamada de tópico frasal). Nos textos em que não houver a marca de parágrafo, a determinação das partes torna-se um pouco mais trabalhosa, mas não impossível.

Teríamos, assim, no texto:

- a) um tema
- b) constituintes secundários em relação ao tema (tópicos frasais ou idéias centrais dos parágrafos).

Os tópicos frasais, que, em relação ao tema, sempre são secundários, podem ter, entre si, um principal: aquele mais abrangente, o que mais se aproxima do tema, o que viria a caracterizar um texto como dedutivo ou indutivo.

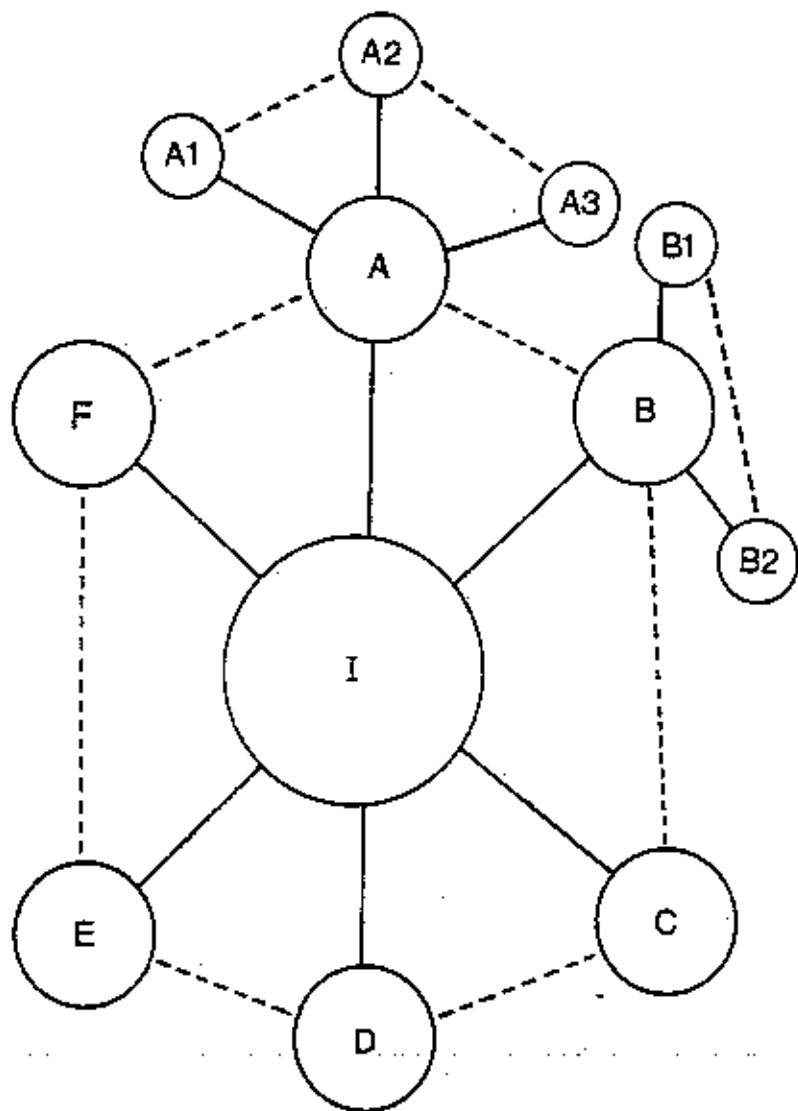
O mesmo modelo de organização podemos determinar no parágrafo. Haveria, então, em cada unidade, nos mais diversos níveis de sintagma, um

centro sobre o qual se constrói, primeiro, um movimento conjuntivo, e, depois, um disjuntivo, o que se explicará melhor quando falarmos, nas próximas páginas, de estrutura e coerência.

Nos textos em que não há a presença orientadora do parágrafo, a segmentação do todo - em partes far-se-á, após a verbalização (no caso de textos icônicos), em função de uma ordem condicionadora e coerentizadora. Em outras palavras quando não há o parágrafo, a determinação das partes terá garantia de validade, se a estrutura do texto não for atingida, isto é, enquanto o constituinte for tolerável dentro do conjunto de relações que mantém o todo.

O tema poderá ser formalizado por uma frase, uma locução ou, uma palavra, como também o constituinte secundário do texto.

Além do tema e dos tópicos frasais, encarados como constituintes do texto, haveria que falar, ao menos em determinados tipos de textos, de um julgamento e de uma intenção de influenciar o leitor. A tal presença chamaremos de elemento ideológico. O processo que deverá determinar e explicar a sua presença, requer grande capacidade de raciocínio, tendo em vista que é nas entrelinhas, na maneira de usar a linguagem, que se situa e se instala o elemento ideológico. Poder-se-ia dizer que ele é a mensagem.



I = TEMA

A, B, C, D, E, F = TÓPICOS FRASAIS

} TEXTO

A₁, A₂, A₃

B₁, B₂

etc.

= CONSTITUENTES SECUNDÁRIOS
DO PARÁGRAFO

} PARÁGRAFO

3. A estrutura e a coerência

Descrever um texto não será tarefa semelhante à descrição de fatos da gramática, embora se possa falar em propriedades linguísticas do texto:

"Communicative dynamism and complexity make it difficult to describe texts in the same way as units of grammar. Yet they do have particular linguistic properties. These properties are indicated for example, by the speaker's behavior in distinguishing between texts on the one hand and series of isolated sentences on the other, between complete and incomplete texts, and between different types of texts". (OOMEN, U., 1971, p.213).

É, portanto, impossível utilizar um modelo gramatical para descrever o texto, ainda mais quando se sabe que a coerência (talvez o elemento determinante da unidade chamada texto) é um fato do texto independente da gramaticalidade das frases.

E Oomen, no artigo publicado na revista "Languages and Linguistics", esclarece mais:

"The qualitative difference between text and grammar is further indicated by the fact that grammar deals with a homogeneous set of utterances, whereas a text may comprise high

ly heterogeneous utterances such as utterances from various different languages. (Oomen, U., 1971, p.215).

A pressuposição de que nenhum todo tem suas partes dispostas ao acaso, leva-nos a postular a existência de algo invisível, um conjunto de relações, semelhante a uma rede, que subjaz ao texto e que, de certa forma, antecede a palavra. A esta realidade dá-se o nome de estrutura.

A estrutura é condição necessária para que exista a coerência e, conseqüentemente, a significação. A coerência estabelece-se a partir de um centro e a significação origina-se no momento da fixação da relação ordenadora entre dois constituintes. É o centro que possibilita a relação em que vão ser, num segundo momento, determinadas as diferenças. Para caracterizar os elementos, só valem as suas diferenças, só elas se tornam significantes. Em outros termos, a diferença é condição de significação.

"Um só termo-objeto não comporta significação. A significação pressupõe a existência da relação: é o aparecimento da relação entre os termos que é a condição necessária da significação." (GREIMAS, A.J., 1973, p.28)

A relação entre dois termos apresenta dois momentos: uma conjunção e uma disjunção. Estes dois momentos podem assim ser explicados:

"1. Para que dois termos-objeto possam ser captados juntos, é preciso que tenham algo em comum (é o problema da semelhança e, em suas extensões, o da identidade).

2. Para que dois termos-objeto possam ser distinguidos, é preciso que sejam diferentes, qualquer que seja a forma (é o problema da diferença e da não-identidade)." (GREIMAS, A.J., 1973, p. 29).

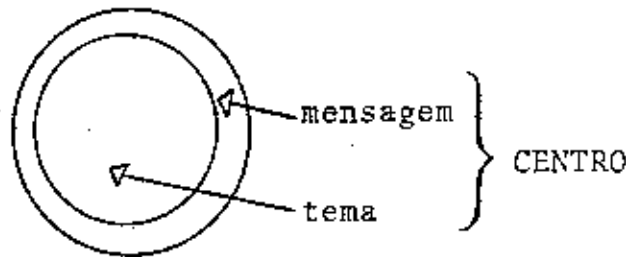
O centro de uma unidade comunicacional sempre referir-se-á ao "algo em comum", e é sobre esta semelhança que dois constituintes estabelecem relação. É o movimento de conjunção, ou seja, cada constituinte estabelece com o tema uma relação conjuntiva, o que lhes confere a possibilidade de um "encontro" sobre o plano de uma semelhança, a partir do qual poderão ser diferenciados. A diferenciação se produz em termos de uma relação disjuntiva.

A determinação da estrutura se faz, tomados dois constituintes, estabelecendo primeiro, relação com o tema, e, depois, entre si. À medida em que se puder localizar, a nível de cada constituinte, uma relação com o tema e uma relação com os outros constituintes, a coe

rência do texto estará garantida.

Se tentarmos criar um modelo gráfico com o objetivo de "visualizar" as condições de existência do texto, talvez a figura da página se "pareça" com a que acabamos de colocar.

Quando da presença de uma ideologia (ou mensagem do autor), ela ocuparia o espaço que cerca o tema, faz parte do centro do texto.



Isto ocorre especialmente em textos literários que, por isso, não se prestam a uma interpretação objetiva. Os textos icônicos apresentam, geralmente, da mesma forma, um sistema de valores implícito e que lhes confere valor artístico, isto é, valor persuasivo.

O texto argumentativo, porém, muitas vezes se constitui em torno de uma ideologia explícita, quando então os valores referidos assumem função de constituintes do texto (tema tópicos frasais, etc.)

Em outros termos, numa interpretação objetiva, não destacaremos o elemento ideológico, pois ele há de revelar-se explicitamente nos próprios constituintes. No entanto, em tex

tos literários e em linguagens artísticas, em geral, será preciso dimensioná-lo até onde nos instrumentos de análise o permitirem.

Quanto à determinação da estrutura, este conjunto de relações que dá sentido ao texto, cabe dizer que:

a) Nos textos em que é referido o conhecimento objetivo, as relações conjuntivas e disjuntivas fixam a coerência do todo. As disjuntivas, contudo, podem receber nova classificação. Como, neste tipo de texto, são de ordem lógica, sugerimos usar, para especificar estas relações disjuntivas, os nomes das conjunções como aparecem em nossos compêndios de gramática. Fica claro que uma teoria geral do texto deverá procurar todos os elementos lingüísticos (e não apenas os de ordem lógica) que venham a desvelar a estrutura existente. Neste trabalho, em função do objetivo estabelecido, importam, porém, só os de nível lógico.

b) Para alcançar o objetivo do ensino, proposto a partir da posição de Popper sobre funções superiores da linguagem, não vemos necessidade do texto literário, enquanto objeto de interpretação lógica. Por isso, importam-nos só os tipos de relações acima mencionados.

c) A relação entre o tema e os constituintes é sempre conjuntiva.

4. Exemplos de interpretação

1. Texto verbal: linguagem argu-
mentativa.

".....

Pode-se dizer que desde que há um certo anseio pela verdade em todo o ser humano, é porque todo ser humano tem certa necessidade dela.

Quando criança, todo ser humano passa por um estado de impotência, e a verdade é uma das armas mais fortes daqueles que não dispõem de força. A verdade, contudo, é de interesse do indivíduo não somente com relação à sua orientação no mundo exterior; sua própria força depende, em grande extensão, de seu conhecimento da verdade acerca de si mesmo. Ilusões sobre si mesmo podem converter-se em muletas úteis aos que não são capazes de andar sozinhos, porém agravam a fraqueza da pessoa.

O maior vigor de um indivíduo baseia-se no máximo de integração de sua personalidade; e isto significa igualmente o máximo de clareza para si mesmo. "Conhece a ti mesmo" é um dos mandamentos fundamentais que têm em mira o fortalecimento e a felicidade do homem.

Além dos fatores que acabamos de mencionar, há outros que cooperam ativamente para confundir o que possa restar da capacidade do adulto comum para pensar com originalidade. No

que se prende a todas as questões básicas da vida individual e social, aos problemas psicológicos, econômicos, políticos e morais, um grande setor de nossa cultura tem exclusivamente uma função - a de toldar os debates. Uma das espécies de cortina de fumaça é a afirmação de que os problemas são por demais complicados para o indivíduo comum entendê-los. Pelo contrário, quer-nos parecer que muitas das questões básicas da vida individual e social são muito simples, tão simples de fato que se deveria esperar que todos as entendessem. Fazê-las parecer tão incrivelmente complicadas, que só um "especialista" possa compreendê-las, e ele só em seu próprio campo limitado, tende de fato - muitas vezes deliberadamente - a desanimar as pessoas que confiarem em sua própria capacidade para pensar nos problemas que são realmente importantes.

.....
O resultado desta espécie de influência é duplo: um é o ceticismo e cinismo face a tudo que é dito ou impresso, enquanto outro é afirmado por uma fonte autorizada. Esta combinação de cinismo e ingenuidade é assaz típica do indivíduo moderno. Sua consequência essencial é desanimá-lo de pensar e decidir por si mesmo."(FROMM,E., 1974, 9a,ed. p.198 a 199).

a) Constituintes:

Tema: O homem necessita da verdade.

- Tópicos frasais:
1. Há anseio pela verdade em cada homem.
 2. A posse da verdade é condição de felicidade.
 3. Certos fatores são impecilhos à busca da verdade.
 4. O homem moderno torna-se descrente, cínico e ingênuo.

b) Estrutura: Entre o tema e os tópicos frasais há uma relação conjuntiva, porquanto a idéia "O homem necessita da verdade" está implicitamente presente em todos os parágrafos.

Entre os tópicos 1 ("Há anseio pela verdade em cada homem") e 2 ("A posse da verdade é condição de felicidade") é possível tornar presente a conjunção "pois". Assim dizemos que há uma relação de explicação entre 1 e 2.

Entre os tópicos 2 e 3 ("Certos fatores são impecilhos à busca da verdade") cabe a conjunção "porém". A relação é, então, adversativa.

Entre os tópicos 3 e 4 ("O homem moderno torna-se descrente, cínico e ingênuo") -

cabe a conjunção "logo" e a relação será chamada de conclusiva.

c) Coerência: O que mantém a coerência do texto é, primeiro, a presença do elemento "O homem necessita da verdade" em todo o texto. E em segundo lugar, todos os tópicos frasais mantêm entre si relações lógicas, isto é, sua disposição não destrói o tema.

2. Texto verbal: linguagem argumentativa.

.....

A linguagem é, antes de tudo, um sistema auditivo de símbolos.

Na medida em que é articulada, também é um sistema motor: mas este seu aspecto motor é evidentemente secundário em relação ao auditivo. Nos indivíduos normais, o impulso para o discurso parte das imagens auditivas, e daí se transmite aos nervos motores que governam os órgãos da fala. Os processos motores e as conseqüentes sensações motrizes não são, contudo, a conclusão, o ponto de parada final. São simplesmente um meio de atingir e reger a percepção auditiva, tanto de quem fala como de quem ouve. A comunicação, que é o verdadeiro objeto do discurso, só se efetua eficientemente, quando as percepções auditivas de quem ouve são vertidas para a série, apropriada e colimada, de imagens, de pensamentos, ou de umas

e outros combinados.

Logo, o ciclo da fala, na medida em que se pode considerar um instrumento puramente exterior, começa e termina no reino dos sons. A concordância entre as imagens auditivas iniciais e as percepções auditivas finais é o selo, a garantia social do bom êxito do processo executado." (SAPIR, E., 1971, 3a. ed. p. 30)

a) Constituintes:

Tema: O aspecto auditivo predomina na linguagem.

- Tópicos frasais:
1. A linguagem é um sistema auditivo de símbolos.
 2. A fala é secundária em relação ao aspecto auditivo.
 3. A concordância das imagens auditivas é garantia do processo de comunicação.

b) Estrutura: Verifica-se em todo o texto a presença do tema, que serve de base (relação conjuntiva) para que os tópicos frasais se organizem a partir de suas diferenças.

Entre os tópicos 1 ("A linguagem é um sistema auditivo de símbolos") e 2 ("A fala é secundária em relação ao aspecto auditivo")-

cabe a conjunção "POIS". A relação é de explicação.

Entre os tópicos 2 e 3 ("A concordância das imagens auditivas é garantia do processo de comunicação") cabe a conjunção "logo". A relação é conclusiva.

c) Coerência: Este texto está armado quase nos mesmos moldes do anterior, no que se refere à estrutura lógica. A idéia de conjunção sempre permanece sendo "O aspecto auditivo predomina na linguagem".

Se usamos, como exemplo de interpretação, apenas textos com linguagem argumentativa, isto se deve ao fato de que é nestes que residem, provavelmente, as maiores dificuldades na determinação da estrutura lógica.

No texto exclusivamente descritivo, haverá presença predominante, se não absoluta, das relações aditiva e adversativa, verificáveis pela possibilidade de colocação, entre os tópicos frasais, das conjunções "e" ou "mas" e semelhantes. Isto se deve ao fato de que se pode dizer como é ou não é a qualidade de um objeto. Passando a usar, de forma implícita, outro tipo de conjunção, cremos que já se faz argumentação.

No caso de um texto literário, será necessário, além do cuidado na escolha das palavras para dizer os constituintes, tentar de-

terminar, com todo o rigor possível, o elemento ideológico.

Em textos icônicos, o processo será o mesmo, uma vez feita a verbalização da imagem.

Talvez se pudesse dizer que a análise do texto icônico, partindo da verbalização, não estaria tomando como objeto a imagem em si. Mas não é a "leitura", portanto "verbalização", condição de dizer, isto é, de proceder a uma análise? (v. capítulo IV)

A análise, como a realizamos, ateu-se aos constituintes imediatos apenas. Poderia, contudo, aprofundar-se até o nível do parágrafo, ou mesmo da frase, quando outra idéia assumirá a função de centro da unidade e as outras serão os constituintes periféricos. As relações conjuntivas e disjuntivas estabelecem-se da mesma forma como na unidade textual.

A interpretação, como as que apresentamos, é, porém, quando pensamos usar o texto para exercícios corretivos, a primeira etapa. Conhecidas as características específicas do texto, exercitada a análise da estrutura, verificadas as condições de coerência, poder-se-ia propor a seqüência das seguintes atividades:

1. Julgamento e crítica do texto, enquanto unidade de composição e quanto às idéias presentes.

2. Produção de textos.

3. Análise e correção dos erros de ordem lógica mais frequentes.

4. Análise e correção dos erros gramaticais mais frequentes.

5. Avaliação das atividades realizadas.

Cabe, agora, elaborar um plano completo de atividades incluídos diferentes tipos de exercícios, todos procurando cobrir lacunas do campo de deficiências analisado.

Para corresponder aos objetivos fixados no capítulo VII, propomos os seguintes tipos de exercícios:

a) Para desenvolver a capacidade de organização lógica do pensamento: análise dos constituintes e da estrutura de textos de linguagem objetiva; verificação dos elementos que conduziram o texto à coerência interna.

b) Para desenvolver a capacidade de argumentação: julgamento e discussão de textos (podem ser de linguagem objetiva ou literária) debates; estabelecimento de categorias classificatórias (operacionais).

c) Para capacitar o aluno a verbalizar seus pensamentos: tradução de imagens, síntese e resumo; reconstrução de textos, obedecendo apenas à estrutura do original, comentários; redação.

d) Para ampliar o vocabulário referen

te a conceitos abstratos: análise dos constituíntes; síntese; fixação das categorias operacionais; definições; classificação/julgamento de textos; verbalização de imagens.

e) Para ampliar o número de categorias de análise; discussão em grupo; debate de plenário; redação; extrapolação; verbalização de imagens.

CONCLUSÃO

=====

Na introdução deste trabalho dizíamos que a qualquer ciência estaria reservada a função principal de formular teorias que pudessem ser utilizadas na tentativa de solucionar problemas.

Assim, se existe um problema relativo à expressão e pensamento que envolve a linguagem, parece-nos que à Linguística Aplicada ficam confiadas as primeiras proposições de solução. E o texto, entendido como um sintagma transfasal, e enquanto unidade linguística em que, na realidade, se dá a troca de informações, deve também receber a atenção dos linguistas, pois, presta-se, entendemos, a ser lugar de exercícios que pretendam corrigir possíveis entorses do pensamento e da expressão.

A linguagem, porém faz-se presente não apenas nas atividades humanas de ordem racional. Por isso, o desconhecimento das diferentes funções que pode exercer a nossa linguagem, torna difícil estabelecer os objetivos para a aula de língua materna, e faz com que se percam de vista os traços organizadores de uma metodologia de ensino. Sobre isso cabe lembrar ainda que:

1. Quanto à fixação de objetivos, per

manecemos apenas com os que se relacionam ao que Popper chama de funções superiores (descritiva e argumentativa): capacitar o aluno ao pensamento lógico e desenvolver a capacidade argumentativa, em termos de coerência, profundidade e clareza. Não caberia, evidentemente, colocar como objetivo da atividade que estamos propondo, o desenvolvimento do gosto pela leitura, nem tampouco a capacidade de usar a linguagem com função poética, porquanto o nosso trabalho é de caráter essencialmente racional/lógico. Não negamos, porém, a validade, embora com outras finalidades, do uso do texto literário.

2. A função argumentativa pressupõe a descritiva. Por isso, quando se fixa o objetivo ligado à função argumentativa, está implícito o relacionado à descrição.

Se, nos tempos atuais, fica caracterizado o privilégio de uma cultura tecnológica, preparar o aluno para a vida (ou para sobreviver, ou para criticar este tipo de vida) significa dar-lhe condições elementares de participação consciente de um processo cultural.

Os reclamos em torno da crise acima citada e conseqüente incapacidade de participação cultural, talvez esqueçam de dizer que ela sempre houve para determinada faixa da população, e que, só agora, se torna crucial porque atinge praticamente todos os níveis da sociedade.

de. A predominância de certas linguagens não-verbais, a sua presença na escola, o desconhecimento das funções da linguagem e a conseqüente marginalização da palavra organizada em sintagmas transfasais, levam o problema a um número tão grande de indivíduos que põem a perigo a última instância em que o homem talvez ainda possa construir uma atitude para si: o lugar em que se estabelece a interação entre a mente e o universo cultural por ela produzido. Não se trata de postular nem a salvação, nem a destruição do mundo 3 de Popper, mas de manter abertas as possibilidades de com ele manter o frágil e constante processo de interação crítica.

"Sugiro que algum dia teremos de revolucionar a psicologia encarando a mente humana como um órgão para interagir com os objetos do terceiro mundo; para compreendê-los, contribuir para eles, participar deles; e para levá-los a relacionar-se com o primeiro mundo." (POPPER, K. 1975, p.153).

Popper sempre lembra que o maior benefício que pode ser feito a uma teoria é submetê-la ao mais rigoroso teste crítico, à procura quase obsessiva de possíveis falhas. Como tal, suas idéias (e as deste trabalho também) não devem receber o apoio incondicional, mas um enfoque crítico tão denso quanto possível.

Quanto à idéia do inatismo, caberia'

pôr que talvez seja inato no homem uma faculdade para estabelecer categorias, teorias antecipadoras ou idéias apriorísticas. Nisto todos os pensadores citados neste trabalho talvez concordem. Há, porém, um ponto capital em que ocorrem divergências: esta faculdade inata tem a estrutura lógica por natureza ou tal semelhança é produto da ação do "mundo 3"? Não há como negar que o homem nasce sem falar uma língua específica, nem aprende a falar sem determinados estímulos. Na nossa posição, divergimos de Piaget, dando, ao contrário deste, maior importância à linguagem no desenvolvimento desta faculdade humana de organizar o mundo para dar-lhe um sentido. Aceitamos as proposições de Bernstein e Popper, o que, porém, não deve dar a impressão de que pretendemos usá-las como verdades. O aprendizado de uma língua, segundo nossa concepção, representa todo um condicionamento ao simbolismo. Veja-se, por exemplo, a situação da criança que aprende o uso da função puramente relacional (sem significado) dos pronomes. É o momento, para alguns estruturalistas, em que o animal passa a última fase da humanização, vale dizer, de programação simbólica. E além disso, se o homem tem por natureza tendência a estabelecer categorias classificatórias, elas são, quanto ao significado, estruturadas pelo sistema cultural. Assim, se Chomsky propõe resolver a análise do

significado com a hipótese do inatismo, isto só ocorre aparentemente, porque, de fato, se desvia do problema que aflige as ciências humanas. Significar a realidade através da linguagem seria um gesto nascido da relação do homem com o "mundo 3" de Popper? A ordem e as possibilidades seriam determinadas pela linguagem e a intenção partiria do homem? Seria este o lugar em que se deveria instalar uma semântica? O homem criativo de Chomsky não se resume a mero executor de regras assimiladas intuitivamente a partir da linguagem? Teria Foucault razão quando diz que não existe a criatividade, apenas determinado número de possibilidades de significar, tudo controlado pelo discurso?

Estas são algumas das perguntas que devem ser feitas à teoria evolucionista de Popper, pois na base delas está localizada talvez a problemática das ciências humanas. Como o presente trabalho foi construído, em grande parte, sobre a teoria a que fizemos as perguntas, elas tomam um caráter de quase-auto-interrogação. Serão necessárias linguagens que organizem tentativas de respostas. E as que se prestam a esta tarefa (a descritiva e a argumentativa) só o são porque são passíveis de teste, isto é, são objetivas, são verificáveis.

Com tal perspectiva, ficam, assim, aninhadas algumas direções para estudo do texto,

na tentativa de abrir novas perspectivas educacionais em torno do problema que envolve a linguagem.

Para uso do texto literário, em função de suas características que descrevemos no início deste trabalho (capítulo II), talvez se pudesse dizer que sua linguagem não é adotável como modelo, porquanto é criação pessoal, nem se presta a ser lugar de teste de verdades.

Além disso, a linguagem poética, só se desvelará, em todas as suas dimensões, ao leitor que tem condições de perceber o alcance da ruptura, seja em relação à situação do homem no mundo, seja em relação a um determinado tipo de linguagem convencional.

Isto dispõe o uso do texto literário para um momento posterior ao do texto lógico, o que, parece-nos, poderia abrir perspectivas importantes nas atividades educacionais.

Se uma Linguística Transfrasal ou Textual ainda suscita restrições na maioria dos círculos linguísticos, não se deve esquecer que os esforços para dar-lhe bases teóricas poderão contribuir para abrir novos horizontes para as ciências humanas em geral, embora ampliem as dimensões do objeto e o número de problemas da ciência da linguagem.

E a Linguística Aplicada ao texto vai revelar-nos que a interpretação será, então,

de fato, a preparação da redação. O ato de redigir sempre será secundário em relação ao ato de conhecer, primeiro o que é um texto e, segundo, o assunto sobre que se produzirá um texto. E, por isso, o uso do texto, intensificado em todas as disciplinas da escola, e não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, usados critérios e metodologias adequados a uma interpretação, deve abrir amplas possibilidades de melhorar a produção de linguagem dos alunos, o que lhes permitiria o acesso à sua condição de homens na concepção popperiana, mantendo este constante processo de interação entre o mundo da linguagem e a razão crítica.

▽ ▽ ▽ ▽ ▽

▽ ▽ ▽

▽

BIBLIOGRAFIA

- ARANGUREN, J.L. - COMUNICAÇÃO HUMANA. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.
- ASTOR, W.G. - "Thought and semantics: an analysis of the Theories of Lado and Chafe", in LANGUAGES AND LINGUISTICS: WORKING PAPERS, number 6, Washington, Georgetown Univ. Press, 1972:7-14
- BARTHES, R. - O PRAZER DO TEXTO. Lisboa, Edições 70, 1974.
- BERNSTEIN, B. - "Comunicação Verbal, Código e Socialização", COMUNICAÇÃO E INDÚSTRIA CULTURAL (Cohn. ed.), São Paulo, Nacional, 1975: 83-104.
- BOURDIEU, P. - A ECONOMIA DAS TROCAS SIMBÓLICAS. São Paulo, Perspectiva, 1974.
- BOYLE, D.G. - LANGUAGES AND THINKING IN HUMAN DEVELOPMENT. London, Hutchinson Univ. Library, 1971.
- BUTCHER, H.J. - A INTELIGÊNCIA HUMANA. São Paulo, Perspectiva, 1972.
- CAGNIN, A.L. - OS QUADRINHOS. São Paulo, Ática, 1975.
- CÂMARA, J.M. - PRINCÍPIOS DE LINGÜÍSTICA GERAL. Rio de Janeiro, Acadêmica, 1959.
- CARPENTER, E. - "As Novas Linguagens", in REVOLUÇÃO NA COMUNICAÇÃO, Rio de Janeiro, Zahar, 1971, (2a.ed.) 197-217.
- CARROL, J.B. - O ESTUDO DA LINGUAGEM. Petrópolis,

- CASSIRER, E. - ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA. São Paulo, Mestre Jou, 1972.
- CHAUCHARD, P. - A LINGUAGEM E O PENSAMENTO. São Paulo, DEL, 1967, 2a. ed.
- CHOMSKY, N. - LINGUAGEM E PENSAMENTO. Petrópolis, Vozes, 1971.
- CIRNE, M. - A LINGUAGEM DOS QUADRINHOS: Petrópolis - Vozes, 1973, (3a.Ed.).
- DUROT, O. + TODOROV, T. - DICIONÁRIO DAS CIÊNCIAS DE LINGUAGEM. Lisboa, D.Quixote, 1974 (2a. ed.).
- DURAND, J. - "Retórica e Imagem Publicitária", in A ANÁLISE DAS IMAGENS. Col. Novas Perspectivas em Comunicação, nº 8, Petrópolis, Vozes, 1973: 19-60.
- FROMM, E. - O MEDO À LIBERDADE. Rio de Janeiro, Zahar, 1974 (9a. ed).
- FOUCAULT, M. - A ARQUEOLOGIA DO SABER. Petrópolis, Vozes, 1972.
- A ORDEM DO DISCURSO. Ijuí, FIDENE, 1973
- GARCIA, O.M. - COMUNICAÇÃO EM PROSA MODERNA. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1969 (2a. ed).
- GLUCKSBERG, S. - PSICOLOGIA DOS PROCESSOS SIMBÓLICOS. Rio de Janeiro, José Olímpio, 1971.
- GREIMAS, A.J. - SEMÂNTICA ESTRUTURAL. São Paulo, Cultrix, 1975.
- HAYAKAWA, S.I. - A LINGUAGEM NO PENSAMENTO E NA AÇÃO. São Paulo, Pioneira, 1972 (2a.ed.).

- HORKHEIMER, M. +
ADORNO, T.W. - "Excertos", in REVISTA TB, col. Comunicação nº 2, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1970: 53-63.
- JAKOBSON, R. - LINGÜÍSTICA E COMUNICAÇÃO. São Paulo, Cultrix, 1975 (8a. ed.).
- KATZ, C.S. et. ali - DICIONÁRIO BÁSICO DE COMUNICAÇÃO. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975 (2a. ed.).
- LANGACKER, R.W. - A LINGUAGEM E SUA ESTRUTURA. Petrópolis, Vozes, 1972.
- LEONTIEV, A. - LINGUAGEM E RAZÃO HUMANA. Lisboa, Pre sença s.d.
- LEVI-STRAUSS, C. - O PENSAMENTO SELVAGEM. São Paulo, Nacional, 1970.
- LOPES, E. - FUNDAMENTOS DA LINGÜÍSTICA CONTEMPORÂNEA. São Paulo, Cultrix, 1976.
- "Texto e Contexto", in REVISTA CULTURA VOZES, nº 3, Petrópolis, Vozes, 1975: 187-196.
- MARCUSCHI, L.A. - LINGUAGEM E CLASSES SOCIAIS. Porto Alegre, Movimento, 1975.
- MARIN, L. - "A Descrição da Imagem: a Propósito de uma Paisagem de Poussin", in A ANÁLISE DAS IMAGENS. Col. Novas Perspectivas em Comunicação, nº 8, Petrópolis, Vozes, 1973: 82-121.
- MATINET, A. - ELEMENTOS DE LINGÜÍSTICA GERAL. Lisboa, Sa da Costa, 1964.
- MASCARENHAS, E. - "As Origens Psicológicas da Criatividade e da Loucura" in PSICANÁLISE DO IMAGINÁRIO. Col. Conscientia 4, Petrópolis, Vozes, 1976: 112-133.

- MENYUK, P. - AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM. São Paulo, Pioneira, 1975.
- METZ, C. - A SIGNIFICAÇÃO NO CINEMA. São Paulo, Perspectiva, 1972.
- "Além da Analogia, a Imagem", in A ANÁLISE DAS IMAGENS. Col. Novas Perspectivas em Comunicação, nº 8, Petrópolis, Vozes, 1973: 7-18.
- "As Semióticas ou Sêmias", in CINEMA. ESTUDOS DE SEMIÓTICA. Col. Novas Perspectivas em Comunicação, nº 7, Petrópolis, Vozes, 1973: 32-47.
- OGDEN, C.K. e
RICHARDS, I.A. - O SIGNIFICADO DE SIGNIFICADO. Rio de Janeiro, Zahar, 1972.
- OOMEN, U. - "New Models and Methods in Text Analyses", in LANGUAGES AND LINGUISTICS: WORKING PAPERS. number 24, Washington, Georgetown Univ. Press, 1971: 211-225.
- PENINOU, G. - "Física e Metafísica da Imagem Publicitária", in A ANÁLISE DAS IMAGENS. Col. Novas Perspectivas em Comunicação, nº 8, Petrópolis, Vozes, 1973: 60-81.
- PIAGET, J. - A LINGUAGEM E O PENSAMENTO DA CRIANÇA. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1959.
- POPPER, K.R. - CONHECIMENTO OBJETIVO. Belo Horizonte, Itatiaia-EDUSP, 1975.
- PRADO, J.P. - TV: QUEM VÊ QUEM. Rio de Janeiro, Eldorado, Tijuca, 1973.
- SAPIR, E. - A LINGUAGEM (INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA FALA). Rio de Janeiro, Acadêmica,

1971, (2a. ed.).

VOESE, I.

- O IMPASSE DA CRÍTICA LITERÁRIA. Porto Alegre, Movimento, 1976.
- "A Linguagem da Propaganda e o Ensino da Língua Materna no 2º Grau", in SIGNO nº 2, Santa Cruz do Sul, APESC, 1976; 5-16.

Y Y Y Y Y Y

Y