

P

A/Z

Cadernos de tradução (Porto Alegre) - 1998 n.4 out

Cadernos de Tradução

Instituto de Letras


UFRGS
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL

Nº 04
Outubro 1998

Cadernos de Tradução
Instituto de Letras

Nº 4 – Outubro de 1998

Cadernos de Tradução

do Instituto de Letras

Diretora: Profa. Maria Cristina Leandro Ferreira

Vice-Diretora: Profa. Sara Viola Rodrigues

Organizadora: Profa. Elsa Maria Nitsche Ortiz

Capa e Editoração: Leandro Bierhals Bezerra - Núcleo de Editoração
Eletrônica do Instituto de Letras

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Letras

Av. Bento Gonçalves, 9500 CEP 91540-000 Porto Alegre-RS

Fone: (051) 3166689 Fax: (051) 3191719

e-mail: iletras@vortex.ufrgs.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
VARIAÇÃO E DEVARIAÇÃO.....	7
Günter Bellmann	
<i>Tradução: Rita Dolores Wolf e Cleo Vilson Altenhofen</i>	
O CONTEXTO CULTURAL DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE DUCADORES.....	21
Jacqueline Jordan Irvine	
<i>Tradução: Iara Regina Brazil</i>	
SOBRE A (DES)CONSTRUÇÃO DAS TEORIAS LINGÜÍSTICAS.....	35
Michel Pêcheux	
<i>Tradução: Faustino Machado da Silva</i>	

APRESENTAÇÃO

Dando continuidade à filosofia da atual direção do Instituto de Letras de possibilitar aos nossos alunos e professores a publicação de traduções aqui realizadas, o presente número dos *Cadernos de Tradução* reúne três textos de especial interesse para o profissional de Letras.

Tais textos não são a emanção de uma única escola de pensamento: "os diversos olhares" permitem ao leitor o acesso a diferentes orientações teórico-metodológicas.

O primeiro texto, "Variação e Devariação", de Günter Bellmann, da Universidade de Mainz (Alemanha), situa-se na área Dialetologia, e foi traduzido por Rita Dolores Wolf, sob orientação do professor Cléo Vilson Altenhofen. Dialetólogo reconhecido, Günter Bellmann é autor de várias obras, entre as quais o "Atlas Lingüístico da Silésia". Coordena atualmente as pesquisas que realizam o Atlas Lingüístico da Renânia Central. Em 1992, na condição de pesquisador-convidado, o professor Bellmann ministrou palestra em nosso Instituto de Letras. Visitou também comunidades bilingües no interior do RS, com vista à orientação da Tese de Doutorado do professor Cléo Altenhofen.

O segundo texto, "O contexto cultural do ensino e da aprendizagem; implicações na formação de educadores", é de autoria de Jacqueline Jordan Irvine, da Universidade de Emory (Georgia, Estados Unidos), e foi traduzido por Iara Regina Brazil, sob a orientação da professora Maria da Graça Gomes Paiva. Doutora em Educação, Jacqueline Irvine esteve recentemente ministrando minicurso e palestra no Instituto de Letras a convite do Núcleo de Apoio Pedagógico RS (NAP-RS/UFRGS).

Encerrando este número dos *Cadernos de Letras*, o texto "Sobre a (des)construção das teorias lingüísticas", de Michel Pêcheux, iniciador da Escola Francesa de Análise do Discurso, é uma reflexão sobre o(s) itinerário(s) das teorias lingüísticas. Leitura obrigatória aos que se dedicam aos discursivos, este texto lapidar foi traduzido por Faustino Machado, sob a orientação das professoras Patrícia Chittoni Ramos e Elsa Maria Nitsche Ortiz.

Cremos que as expectativas favoráveis ensejadas por ocasião do lançamento do 1º número da nossa revista de tradução estão aqui presentes, mostrando mais uma vez que os *Cadernos de Tradução* não são simples prestação de serviços de nosso Instituto à Comunidade, mas uma relação crítica de produção de conhecimento pela Universidade.

Elsa Maria Nitsche Ortiz
Organizadora

Variação e devariação

Günter Bellmann¹

Tradução: Rita Dolores Wolf e Cleo Vilson Altenhofen²

1. VARIAÇÃO E FUNCIONALIZAÇÃO

Variantes de unidades lingüísticas, seja qual for o contexto em que apareçam, i.e. em textos realizados de forma oral ou escrita, têm evocado das mais diversas maneiras uma atenção metacomunicativa, e isso de modo especial nos casos em que podiam remeter, como de costume, a uma norma adequada, e serem interpretadas como desvios desta. Existe a visão de que a redução da variação tenha liberado o caminho para a língua culta e escrita do alemão padrão³, de modo que esta pudesse se formar e se fixar. Na sala de aula, desde muito considera-se uma grande parte das variantes produzidas pelos alunos como erros. Mesmo que a atual lingüística de erros vá muito além da avaliação negativa e da correção, toda variante assim verificada continua sendo para a aula uma expressão estigmatizada de desvio da norma.

Por outro lado, sempre existiu também uma valoração positiva da variação – sob este mesmo termo –, assim por exemplo através da história geral da retórica para a caracterização do método principal desta disciplina, mais precisamente do emprego rebuscado e dosado do aparato de recursos figurativos⁴. A partir daí, talvez também impulsionado pela influência da lingüística do século XIX, inspirada nas ciências naturais (August Schleicher), a atual pesquisa lingüística da variação pôde chegar a uma terminologia própria. E mais do que isso: pode ser observada a transposição de um conceito funcional de variação a partir da retórica para a área das variantes de uso da língua não intencionadas aparentemente, aparentemente sem função e até (também aparentemente) disfuncionais, o que corresponde aproximadamente à visão da sociolingüística atual. Que barbarismos e solecismos

¹ Esteve no Instituto de Letras, na condição de Pesquisador convidado, em 1992, quando ministrou palestra e visitou comunidades bilingües do interior, com vistas à orientação da Tese de Doutorado do Prof. Cleo Vilson Altenhofen sobre o Hunsrückisch falado no Rio Grande do Sul.

² Instituto de Letras – UFRGS.

³ Cf. W. BESCH. *Schriftsprache und Landschaftssprachen im Deutschen. Zur Geschichte ihres Verhältnisses vom 16.-19. Jahrhundert*. Rhein Vjbl. 43 (1979). p. 323-343, especialmente p. 323 "Variantenabbau".

⁴ Cito apenas C. PUDOR. *Der Teutschen Sprache Grundrichtigkeit und Zierlichkeit* (1672). (Documenta Linguistica. Reihe V). Hildesheim/New York, 1975. p.72ss. *Der Teutschen Sprache zierliche Verwechslung. Variatio*. - C. WEISE. *Neu-Erleuteter Politischer Redner*. 1684. Kronberg/Ts., 1974.

deveriam sem dúvida ser evitados e que, no entanto, também, se considere de vez em quando sua utilidade retórica (“interim excusantur”), é um fato que, de qualquer forma, já se encontra prescrito em Quintiliano⁵.

No presente contexto de relações, entende-se por variação a flutuação orientada macro e microsituacionalmente dentro do contínuo lingüístico padrão e subpadrão. O modelo de contínuo do uso da língua corresponde ao comportamento lingüístico da sociedade cada vez mais urbana. Ele tem relação com o modelo de uma gramática comunicativa, cujas “unidades” se representam como variáveis, de uma gramática que, para e sobre a estrutura lingüística, constrói uma segunda estrutura, situada verticalmente. Camadas lingüísticas descontínuas e distintas umas das outras (dialeto - linguagem coloquial - língua padrão) pertencem, assim, ao contínuo como realidade do passado lingüístico e existem de resto meramente como construtos abstraídos pelos pesquisadores.

A variação como um fenômeno típico que acompanha a comunicação através de línguas naturais vale, neste sentido, e com razão, como um objeto de estudo sincrônico da língua. Nas páginas seguintes, no entanto, o problema da variação deverá ser visto como um problema da mudança da língua, portanto antes de tudo histórico.

Não é a formação da variante e muito menos o seu uso que deverão ser considerados, mas muito mais o aspecto oposto da conclusão do estado variativo de uma variante, ou seja, a deviação. A deviação pode manifestar-se basicamente de duas maneiras, a saber:

- através da redução da variação, tendo como resultado a eliminação de variantes,
- ou mesmo o oposto a isso, através do desdobramento de casos de variação no sentido da especialização de sua função, a seguir denominada abreviadamente de funcionalização, com a qual sua diferenciação e modo de se tornar útil é abordada como meio de designação.

Uma funcionalização de variantes concebida desta forma pode levar a escalas múltiplas de diferenciação de funções e, eventualmente, à lexicalização como sua última etapa, conforme já aludimos anteriormente. Com isso já se dá a entender que a variação, assim como os processos de funcionalização potencialmente possíveis de ocorrer, não deve incluir apenas processos fônicos (do ponto de vista da expressão), mas também processos semânticos (que envolvem o conteúdo). Com respeito ao modo de observação do esboço apresentado, vale ainda complementar que a visão não será apenas predominantemente histórica, como foi dito, mas quanto a isso também orientada para o sistema, na medida em que a questão central será, ao invés do uso da língua e de variantes, o poder de mudança sistêmica exercido sobre o léxico da língua, pelo qual os resultados desses tipos de processos se tornam, por sua vez, pontos de referência e de partida de outros usos da língua e de variantes. Deve-se chamar a atenção, aqui, para o potencial da

⁵ M.F. QUINTILIANUS. *Ausbildung des Redners. Zwölf Bücher*. Ed. e trad. H. RAHN. Parte 1. Darmstadt, 1972. p. 60.

variação no sentido exposto da mudança no sistema e para os efeitos recíprocos da variação e mudança de sistema uma na outra. Um breve retrospecto histórico-científico mostra que reflexões desse tipo têm ocupado já a lingüística do século XIX, assim por exemplo Karl Ferdinand Becker, o qual, movido pela noção de organismo de seu tempo, por Wilhelm von Humboldt, a quem ele dedica a sua primeira obra, e, por fim, pela sua própria formação em medicina, escreve no ano de 1827: “Assim como são possíveis modificações (variedades) das formas de organização em outras coisas orgânicas através da natureza mutável das matérias, também são possíveis modificações das formas das palavras na língua através da natureza mutável dos sons dessa língua.”⁶ As reflexões de Becker apontam, por um lado, para o fenômeno duplo da “modificação” (leia-se: variação) e, por outro lado, do nosso caso especial de que “as modificações inicialmente apenas dialetais” se transformam em “expressões de conceitos logicamente distintos”.⁷ Becker trata também do problema cardinal da conservação *versus* dissolução da “identidade da palavra”⁸ envolvido nesta questão e que constitui, ainda hoje, um problema atual de ordem lexicológico-lingüístico-variacional.

Um caso especial, na medida em que se trata aqui, na maior parte, da lexicalização de formas lingüísticas de diferentes fases histórico-lingüísticas, deve constituir a separação de unidades do vocabulário freqüentemente observadas na lexicologia histórica das línguas românicas, separação esta salientada por Friedrich Diez no prefácio de seu Dicionário Etimológico (1853) como sendo um princípio da formação de “formas separadoras” (*scheideformen*),⁹ a qual, a partir daí, permanece consciente e atual na pesquisa germanística: Reinhold Bechstein (1863) introduz o termo “palavra gêmea” (*Zwillingswort*)¹⁰. A isso segue-se a análise feita por Otto Behaghel (1878)¹¹, que aborda o tema em uma dimensão ampla, além de também assentar bases teóricas para o seu estudo. No trecho “diferenciação de significado” dos seus *Princípios*, Hermann Paul (1880) considera detalhadamente as “palavras duplas” (*doppelwörter*), como ele as denomina.¹² Estimulada por Ludwig Tobler, surge em Zurique a Tese de Doutorado de Ella Mensch (1886) sobre as “formas separadoras” (*Scheideformen*) no Moderno Alto Alemão¹³. Walter Henzen (1954) menciona “formas de ruptura” (*Spaltformen*).¹⁴ Devemos a Gunter

⁶ K.F. BECKER. *Organism der Sprache als Einleitung zur deutschen Grammatik*. Frankfurt am Main, 1827. p. 114.

⁷ BECKER. *Organism* (cf. nota 6), p. 118.

⁸ BECKER. *Organism* (cf. nota 6), p. 115.

⁹ F. DIEZ. *Etymologisches Wörterbuch der romanischen Sprachen*. Berlin, [1]1853. p. XIX.

¹⁰ R. BECHSTEIN. *Ein pessimistischer Zug in der Entwicklung der Wortbedeutungen*. In: *Germania* 8 (Wien, 1863). p. 330-354, principalmente p. 337.

¹¹ O. BEHAGHEL. *Die neuhochdeutschen Zwillingswörter*. *Germania* 23 (Wien, 1878). p. 257-292.

¹² H. PAUL. *Prinzipien der Sprachgeschichte*. Halle, 1880. p. 131-144.

¹³ ELLA MENSCH. *Die Scheideformen im Neuhochdeutschen*. Inaugural-Dissertation Zürich. Darmstadt, 1886.

¹⁴ W. HENZEN. *Schriftsprache und Mundarten. Ein Überblick über ihr Verhältnis und ihre Zwischenstufen im Deutschen*. (Bibliotheca Germanica 5) Bern, 1954. p. 206.

Bergmann (1986) a representação mais recente que fala do “vir-a-ser palavra de formas fônicas dialetais” e “formas leximatisadas”¹⁵.

2. FUNCIONALIZAÇÃO E LEXICALIZAÇÃO

2.1. Com o conceito generalizante de funcionalização, conforme foi dito, os diferentes tipos de função condicionados à variação são abordados como um aspecto da mudança lingüística, a saber em nosso caso exclusivamente aquelas relativas ao léxico. Confrontam-se, com as funções denominadas individualmente, os tipos de diferenciação básicos relativos ao material lingüístico, os quais são questionados como constituintes de variáveis lexicais. Se classificarmos ambos os critérios, tipo e função, em lugar de uma classificação aproximadamente completa que, no entanto, não pode ser empreendida aqui, deverão em seguida apenas ser sugeridas as manifestações mais importantes. Os exemplos, na medida do possível, serão retirados do Alemão Central Ocidental (*Westmitteldeutsch*).

2.2. Como tipo constituinte mais sensível à funcionalização, serão citados em primeiro lugar os heterônimos, mais precisamente aqueles com diferenciação areal. Um caso como

Sonnabend^{a1}, *Samstag*^{a2}, *Satertag*^{a3} ‘sábado, último dia útil da semana’¹⁶

mostra que as (co-)heteronímias têm de apresentar como função suplementar, além da sua função de designação denotativa, apenas a complementaridade do fator relativo a sua validade por área (a=areal). Uma funcionalização no sentido de uma mudança lingüística fica, dessa maneira, descartada. Esse quadro se altera nas áreas de fronteira e de outros contatos areais, onde as variantes adotam o *status* de sinônimos, de modo que poderia ocorrer, para as unidades de vocabulário envolvidas, o estado comunicativamente problemático da “polionímia”. Aqui é válida a regra já formulada por Karl Bohnenberger, de acordo com a qual, pelo menos na língua popular, “é usada apenas uma palavra para uma coisa ao mesmo tempo e no mesmo grupo de fala”¹⁷. Essa regra, através da qual se limita a amplitude das possibilidades de variação lexical em um ponto crucial, estabelece a alternativa já mencionada: eliminação ou continuação por meio da funcionalização. O número de exemplos retirados de zonas geolingüísticas que podem ser

¹⁵ G. BERGMANN. *Lautformen als Wörter*. Beiträge zur Erforschung der deutschen Sprache 6 (Leipzig, 1986). p. 229-233.

¹⁶ W. MITZKA/L.E. SCHMITT (org.). *Deutscher Wortatlas*. vol. 16. Gießen, 1968. Mapa 11.

¹⁷ K. BOHNENBERGER. *Grundsätzliches zu den deutschen Ortsnamen*, GRM. 17 (1929). p. 321-341, p. 342.

apresentados para o último processo é grande. Fazem parte aqui também integratos* provenientes de línguas em contato, os quais concorrem com o equivalente endógeno. Cite-se, por exemplo,

Geißel, *Peitsche* ‘chicote do condutor de carroça’

onde se pode constatar, em um determinado ponto, uma conotação negativa em parte para *Geißel*, mas em parte também, no sentido oposto, para *Peitsche*¹⁸. A funcionalização que se segue, afetando o terreno da denotação, e a utilização da polionímia ocorrem quando, como igualmente está documentado, em algumas regiões *Geißel* significa ‘um chicote fabricado manualmente’ ou ‘chicote usado em dia de semana’, significando *Peitsche*, em contrapartida, um ‘chicote comprado’ ou um ‘chicote usado em domingos’¹⁹.

2.3. Foram objeto da funcionalização, no caso discutido há pouco, exemplos que originariamente representavam heteronímias, unidades de vocabulário de qualquer modo completas e independentes. O próximo tipo básico de funcionalização, concernente à sua constituição quanto ao material lingüístico utilizado, baseia-se na variabilidade (original) de morfemas de derivação. Aqui se poderia falar da polionímia parcial das formas de partida. Kurt Bräutigam²⁰ apresenta exemplos deste tipo para a cidade de Mannheim, onde o Reno separa o morfema <-l> e o morfema <-chen> como recurso de formação do diminutivo, onde portanto ambos os morfemas – por exemplo, em *Köpflein* e *Köpfchen* – variam como alomorfes e, a partir daí, puderam levar à funcionalização lexical:

kebl ‘cabecinha’ - *kebše* ‘salto de cabeça na água’

sibl ‘sopinha’ - *e sibše oigebrogd* (idiomático)²¹

šlibl ‘nó’ (no médio alto alemão, *slupf*) - *šlibše* ‘uma moça folgada’

* N.T.: O termo, usado para designar empréstimos perfeitamente integrados à língua receptora, já aparece em BELLMANN, Günter. *Slavoteutonica. Lexikalische Untersuchungen zum slawisch-deutschen Sprachkontakt im Ostmitteldeutschen*. Berlin; New York, de Gruyter, 1971. p. 25. Veja-se também o tratamento dado por ALTENHOFEN, Cléo V. *Hunsrückisch in Rio Grande do Sul. Ein Beitrag zur Beschreibung einer deutschbrasilianischen Dialektvarietät im Kontakt mit dem Portugiesischen*. Stuttgart, Steiner, 1996. p. 115. (Mainzer Studien zur Sprach- und Volksforschung; 21.)

¹⁸ R. MÜLLER. *Die Synonymik von “Peitsche”. Semantische Vorgänge in einem Wortbereich*. (Marburger Beiträge zur Germanistik 14) Marburg, 1966. p. 82. - W. BRÜCKNER (org.). *Frankfurter Wörterbuch*. Frankfurt am Main, 1971-1985. p. 835.

¹⁹ R. MÜLLER. *Synonymik* (cf. nota 16). p. 77.

²⁰ K. BRÄUTIGAM. *Die Mannheimer Mundart*. Inaugural-Dissertation Heidelberg. Heidelberg, 1934. p. 119s.

²¹ As formas dialetais citadas aqui e no texto seguinte, pelo fato de elas obedecerem a sistemas de transcrição muito diferenciados, serão reproduzidas de forma simplificada por motivos de ordem tipográfica. No entanto, não será adotada uma padronização das transcrições.

O material de Bräutigam mostra que, mesmo de variantes dentro do grupo dos diminutivos em <-l>, pode resultar funcionalização:

menl 'posição do coelho protegido' - *menele* 'homenzinho de barro ou bolota'

2.4. A variação lexical deve o seu caráter especial ao fato de que ela não está limitada apenas à variação heteronímica que, assim mesmo, ocorre de forma reduzida (2.2.) e à variação de morfemas que aparece inserida nesta (2.3.), mas que a variação onipresente se agrega a ela e, em certo sentido, à maneira de *portemanteau*, torna disponível uma outra variabilidade interna, de fato muito sutil. Os heterônimos são, assim, vinculados adicionalmente à sua variação a partir do nível fônico. Do mesmo modo, ficam sabidamente excluídos da variação fônica os não-heterônimos, os homônimos existentes entre as unidades do vocabulário. Trata-se, neste caso, globalmente do tipo básico de funcionalização 3 envolvendo material lingüístico. Muitas vezes, ignora-se que os sons não variam por si, mas que eles o fazem sempre apenas como elementos de unidades de vocabulário e que, apenas como tais, eles assumem marcas sociolingüísticas e sociopragmáticas. O efeito variativo dos sons das unidades de vocabulário, da hetero- e homonímia, atua, por essa razão, de forma especialmente sutil e duradoura, porque as marcações variativas de sons não aparecem isoladamente em um dado momento, como os pares de heterônimos, mas porque elas estão incluídas nas associações histórico-etimologicamente explicadas dos grupos que, pela sua incidência, se estabelecem e, por fim, porque elas perpassam o texto falado com as linhas dessas relações, tornando-o comunicativamente interpretável ao ouvinte no que se relaciona ao nível padrão/subpadrão adotado. Essa informação é acrescentada à informação semântica conceitual.

Para a nossa visão geral, comprova-se, a partir de agora, que o potencial de variação fonicamente determinado também está presente, de modo especial, como potencial da especialização de função, na elaboração diferenciada de sistemas lexicais locais e regionais. Unidades de vocabulário funcionalizadas em virtude de uma variação fonética surgem, de um lado, através da estabilização de duas formas lingüísticas da mesma unidade de vocabulário e, de outro, através de sua estabilização semântica diferentemente direcionada e, em geral, ocorrendo simultaneamente. Pares de variantes desse tipo originam-se ou da variação horizontal (areal), ou – mais freqüentemente – da variação vertical (social). Teremos de aceitar que também aqui as variantes originariamente horizontais, portanto variantes de diferentes dialetos, percorrem sucessiva ou simultaneamente um processo de verticalização²² e “sinonimização” que permite que as variantes se tornem elementos do sistema que desencadeia a estabilização do significado.

²² Cf. O REICHMANN et alii. *Zur Vertikalisierung des Varietätenspektrums in der jüngeren Sprachgeschichte des Deutschen*. In: Fs. L. E. Schmitt, Berlin/New York, 1988, p. 150-180.

Verticalização quer dizer ordenação na dimensão padrão-subpadrão, dentro da qual os componentes do conjunto de pares de variantes estabilizados assumem uma posição diferentemente “profunda” (distante do padrão).

Em princípio, há que diferenciar, portanto, entre variantes originariamente autóctones e “heteróctones” e pares de variantes. É igualmente fundamental que se diferencie entre as duas possibilidades de estabilização: a executada desde o início em termos de superfície e aquela que remete à estabilização pontual e subsequente propagação (difusão). De um modo geral, sabemos muito pouco sobre as condições de surgimento, uma vez que os processos de diferenciação e de estabilização apenas excepcionalmente alcançam a língua escrita e padrão e apenas então criam uma situação de comprovação empírica mais favorável, como no caso de *drücken* ‘apertar’ e *drucken* ‘imprimir’. Se é verdade que a língua escrita e padrão, sobreposta como norma de cobertura às demais variedades,^{*} apenas raramente desempenha um papel do lado da emissão do processo de funcionalização, assim também com tanto mais freqüência aparece do lado da recepção, na medida em que essa língua escrita ou padrão, ou uma área do subpadrão próxima a ela (“linguagem coloquial”), determina um dos elementos do par de variantes a ser estabilizado. É justamente o envolvimento de todo o espectro da língua falada, incluindo certa participação também da língua escrita, que torna a funcionalização das variantes fônicas um capítulo importante e um aprendizado sobre as inovações lexicais, através do qual se mostra para quais entidades conceituais de quais ambientes de falantes com quais recursos lingüísticos e também recursos auxiliares podem ser criadas unidades lexicais e unidades substitutivas, em contraste e em oposição a campos de designação (paradigmas onomasiológicos) da língua padrão, escolar e de civilização.

O ponto crucial dessas reflexões consiste no fato de que evidentemente não parece possível nenhuma separação não-contestável entre as funcionalizações que, por assim dizer, ainda se encontram na “ante-sala” da lexicalização completa e as lexicalizações propriamente ditas. Isso depende em parte do conceito de lexicalização que por ora ainda permanece pouco claramente definido. Isso também se deve, por outro lado, ao fato de que o material coletado na maioria dos casos é apresentado com uma formulação muito lacônica ou vaga demais, de modo que conclusões subseqüentes acabam parecendo problemáticas. Para os pares de variantes funcionalizados é válido o paradoxo de que esses casos de fato são muito freqüentes, mas que eles são pouco ou insuficientemente conhecidos da pesquisa. Eles podem ser estabelecidos e descritos apenas pelo dialetólogo que meticulosamente coleta seus dados no local, destacando-se aqui sobretudo os que falam um dialeto como língua materna. Bons observadores, como Kurt Bräutigam para Mannheim, são uma rara exceção. Portanto, no que diz respeito à delimitação de funcionalização e lexicalização, eu por enquanto me atenho à aceitação de que

^{*} N.T.: A metáfora da norma sobreposta/suprajacente “que serve de teto” (*Überdachungsnorm*) é recorrente na literatura germanística. Cf. ALTENHOFEN (1996, p. 123 - cf. nota [*] anterior).

todas as ocorrências que serão tratadas na seção 2.4 são lexicalmente relevantes, i.e. que sua marca semântica não é condicionada apenas pela situação ou pelo contexto.

Com a lista de classes e subclasses de funções que se segue, não se pretende, de modo algum, um levantamento completo e exaustivo.

2.4.1. Variantes na sua origem (fônicas) são funcionalizadas, na medida em que assumem diferentes significados conotativos. A seguir, trataremos em primeiro lugar de conotações com valoração positiva/negativa²³:

No caso de *Vater* 'pai' e *Mutter* 'mãe', o *Rheinisches Wörterbuch* (Dicionário do Dialeto Renano) registra para áreas aparentemente grandes do francônio renano e do Mosela "conforme o uso, dois desenvolvimentos fônicos da palavra, quais sejam α . os legitimados pela pronúncia para o uso vulgar, depreciativo e em RA. Zs., β . o uso determinado pelo Moderno Alto Alemão *Vater* [respectivamente *Mutter*] para o uso honroso, ..." ²⁴; assim p. ex.:

fader 'pai (honorativo)' - *färer, föder* 'pai (depreciativo)'.

Também na região do Palatinado, p. ex. em Pirmasens, a variante *moder*, marcada como arcaica pela sua posição vocálica, é evitada como sendo "ordinária" por uma grande parte dos falantes do dialeto²⁵.

Em Mannheim, distinguem-se os seguintes exemplos, correspondendo a ausência de traço a sua conotação negativa²⁶:

fī 'animais' - *fīs* 'animais (depreciativo)' (N.T.: cf. a forma padrão *Vieh*)

de forma semelhante em Heppenheim²⁷:

fē 'animais' - *fīx* 'animais (pejorativo)' (N.T.: cf. a forma padrão *Vieh*).

²³ Um instrumental detalhado para a descrição dos recursos lingüísticos usados para a valoração subjetiva no *substandard* foi apresentado por Judith SANDHÖFER-SIXEL. *Modalität und gesprochene Sprache. Ausdrucksformen subjektiver Bewertung in einem lokalen Substandard des Westmitteldeutschen*. (Mainzer Studien zur Sprach- und Volksforschung 15) Stuttgart, 1988.

²⁴ J. MÜLLER/H. DITTMAYER. *Rheinisches Wörterbuch*. Vol. 9. Berlin, 1964-1971. Coluna 90s. - J. MÜLLER. *Rheinisches Wörterbuch*. Vol. 5. Berlin, 1941. Coluna 1473ss.

²⁵ H. OTTERSTETTER. *Die Mundart von Pirmasens*. (Studien zur Soziologie einer pfälzischen Stadtmundart). Hektogr. Inaugural-Dissertation. Mainz, 1952. p. 74.

²⁶ K. BRÄUTIGAM. *Mannheim* (cf. nota 20), p. 81.

²⁷ W. SEIBT. *Zur Dialektgeographie der hessischen Bergstraße*. (Gießener Beiträge zur deutschen Philologie 27) Gießen, 1930. p. 22.

O procedimento bastante difundido da formação de expressões de xingamento de pessoas, a partir de metáforizações de nomes de animais etc., pode valer-se da distância histórica e sociológica verificada nos pares de variantes para diferenciar formas. Em termos semânticos, encontramos, com isso, em uma zona de transição entre o significado conotativo e denotativo. O mais tardar aqui devemos contar com o fato de que são usadas especializações de funções para reduzir a polissemia e que elas, pelo menos secundariamente, mostram esse efeito. Exemplos podem ser encontrados em Wilhelm Münch, referentes a Geisenheim²⁸:

esel 'burro' - *isel* 'como palavra' (N.T.: cf. a forma padrão *Esel*);
flēel 'moleque' - *flēxel* 'como palavra' (N.T.: cf. a forma padrão *Flegel*).

Partindo da literatura do dialeto ripuário, Viktor M. Schirmunski reuniu o seguinte²⁹:

ap 'macaco' - *af* 'expressão de xingamento: *du Affe*' (N.T.: cf. a forma padrão *Affe*);
štorę 'cegonha' - *štorek* 'pessoa teimosa' (N.T.: cf. a forma padrão *Storch*).

Como se pode ver, tanto a variante mais próxima do padrão quanto a mais distante pode assumir a função característica (portadora do traço). Dentro da especialização conotadora de funções pode ser acrescentada a da valoração intensivadora. Em relação ao dialeto da cidade de Frankfurt/M., J. J. Oppel (1839-1894) observou um contraste de funções conotativo-intensivador no pronome indefinido negativo³⁰:

ka 'nenhum' (negação) - *kei* 'nenhum (enfático)' (N.T.: cf. a forma padrão *kein*).

²⁸ W. MÜNCH. *Untersuchungen zur mittelhessischen Dialektgeographie (Kreise Rheingau und St. Goarshausen)*. Masch. Inaugural-Dissertation. Marburg, 1923. p. 12. - F. MAURER/R. MULCH, *Südhessisches Wörterbuch*. Vol. 2. Marburg, 1969-1972. p. 787-788: "Manche Orte unterscheiden Bed. 1 und 2 lautlich, ..." (Algumas localidades diferenciam os significados 1 e 2 pela pronúncia, ...).

²⁹ V.M. SCHIRMUNSKI. *Deutsche Mundartkunde. Vergleichende Laut- und Formenlehre der deutschen Mundarten*. (Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Veröffentlichungen des Instituts für deutsche Sprache und Literatur 25) Berlin, 1962. p. 280. - Th. FRINGS. *Sprache und Geschichte*. II. (Mitteldeutsche Studien 17). Halle (Saale), 1956, p. 132. Nesta obra, Frings assinala, ao inverso, a função do palavra para a forma não alterada. De outra maneira o faz R. SCHÜTZEICHEL. *Die Grundlage des westlichen Mitteldeutschen. Studien zur historischen Sprachgeographie*. (Hermaea NF. 10) Tübingen, 1976. p. 293-295, nota de rodapé 746.

³⁰ W. BRÜCKNER (org.). *Frankfurter Wörterbuch* (cf. nota 18), p. 1436.

Uma conotação intensivadora para um par verbal de variantes é comprovada por Ernst Christmann, em Kaulbach³¹:

jamere 'lamentar-se/chorar' - *jēmere* 'gemer de dor' (N.T.: cf. a forma padrão *jammern*).

2.4.2. Variantes (fônicas) espontâneas podem ainda ser funcionalizadas na medida em que são usadas para a diferenciação sutil no que concerne ao sentido denotativo.

2.4.2.1. Isso ocorre para a divisão lexical dos sentidos isolados de uma expressão polissêmica. Por exemplo, em Naunstadt/Ts.³²:

krās 'forma circular' - *kreis* 'unidade administrativa' (N.T.: cf. a forma padrão *Kreis*),

em Waldesch, na região anterior do Hunsrück³³:

khinik 'rei, no jogo de cartas' - *khēnis* e similar 'rei' (N.T.: cf. a forma padrão *König*),

em regiões do francônio renano (Kaulbach)³⁴ e no francônio do Mosela³⁵:

fleš 'abóbora' - *flaš* 'garrafa' (N.T.: cf. a forma padrão *Flasche*),

em Kaulbach³⁶:

deš 'quarto de mulher (ruim, velho)' - *daš* 'bolsa' (N.T.: cf. a forma padrão *Tasche*).

Uma funcionalização do contraste na quantidade [vocálica] (mais exatamente: do contraste [e:]/[ɛ]) no caso de *Krebs* 'câncer' para a diferenciação da

³¹ E. CHRISTMANN. *Der Lautbestand des Rheinfränkischen und sein Wandel in der Mundart von Kaulbach (Pfalz)*. (Veröffentlichungen der Pfälzischen Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften 2) Speyer, 1927. p. 46.

³² F. STROH. *Probleme neuerer Mundartforschung. Beobachtungen und Bemerkungen zu einer Darstellung der Mundart von Naunstadt (Taunus)*. (Gießener Beiträge zur deutschen Philologie 24) Gießen, 1928. p. 61.

³³ H. SCHNATZ. *Studien zur Mundart des Vorderhunsrücks*. Hekt. Inaugural-Dissertation Bonn, 1958. p. 200.

³⁴ E. CHRISTMANN. *Lautbestand* (cf. nota 31), p. 46.

³⁵ A. LEHNERT. *Studien zur Dialektgeographie des Kreises Saarlouis*. (Rheinische Beiträge und Hilfsbücher zur germanischen Philologie und Volkskunde 12) Bonn, 1926. p. 9s.

³⁶ E. CHRISTMANN. *Lautbestand* (cf. nota 31), p. 46.

polissemia 'câncer [animal crustáceo]' - '*Carcinoma*') é, em todo caso, considerada³⁷. Vale observar que tal tendência é aceita para a língua falada padrão.

2.4.2.2. Variantes originais diferenciam dentro de partes-de-relações as designações de partes com referência ao respectivo todo. Em Kassel³⁸:

renge 'casca do pão' - *renne* 'casca da árvore' (N.T.: cf. a forma padrão *Rinde*),

no distrito de Saarlouis³⁹:

šeel 'casca de frutas, batatas' - *šāl* 'casca de ovos, nozes, leguminosas' (N.T.: cf. a forma padrão *Schale*),

em um dialeto da Baviera⁴⁰:

roāv 'aro que envolve as aduelas do barril' - *raifm* 'pneu de automóvel' (N.T.: cf. a forma padrão *Reifen*),

em Naunstadt/Ts.⁴¹, Merzig⁴² e Ottweiler⁴³:

mourer e similar 'fêmea com filhotes' - *moetr* e similar 'mãe' (N.T.: cf. a forma padrão *Mutter*).

2.4.2.3. Variantes originais diferenciam a ligação de uma expressão a uma terminologia técnica. No dialeto de Pfungstadt,⁴⁴ são diferenciados:

masl 'cinzel' - *maisl* 'cinzel' (cf. a forma padrão *Meißel*);

³⁷ Compare Renate BAUDUSCH et alii. *Rat und Auskunft*. Sprachpflege 28 (Leipzig, 1979). p. 109-111, principalmente p. 109.

³⁸ A. GRASSOW. *Wörterbuch der Kasseler Mundart*, ed. e ampl. por P. HEIDELBACH. Kassel, 1952. p. 60.

³⁹ A. LEHNERT. *Studien* (cf. nota 35), p. 11.

⁴⁰ H. SCHEURINGER. *Sprachstabilität und Sprachvariabilität im nördlichen oberösterreichischen Innviertel und im angrenzenden Niederbayern*. (Schriften zur deutschen Sprache in Österreich 9) Wien, 1985. p. 49.

⁴¹ F. STROH. *Probleme* (cf. nota 32), p. 67.

⁴² E. FUCHS. *Die Merziger Mundart. Erster Teil: Vokalismus*. Inaugural-Dissertation Heidelberg. Darmstadt, 1903. p. 51.

⁴³ K. SCHOLL. *Die Mundarten des Kreises Ottweiler. Untersuchungen auf lautphysiologischer und sprachgeschichtlicher Grundlage*. Straßburg, 1913. p. 44.

⁴⁴ H. GRUND. *Die Mundart von Pfungstadt und ihre sprachliche Schichtung*. (Bausteine zur Volkskunde und Religionswissenschaft 13) Bühl in Baden, 1935. p. 88.

onde a primeira forma citada é, de modo geral, “dialeto” (*mundartlich*), e a segunda pertence à linguagem técnica do serralheiro. Uma linguagem técnica diferente ligada à oposição objetiva de velho vs. novo manifesta-se em

wolte ‘disco de arado’ - *walze* ‘cilindro para a construção de estrada de asfalto’ (cf. a forma padrão *Walze*),

levantado para a região do Harz por volta de 1880⁴⁵.

2.4.2.4. Comentário suplementar sobre um termo da vitivinicultura. Eu gostaria ainda de continuar com um exemplo incomum da atual área de trabalho principal do homenageado [do volume original]. Em todos os casos tratados até agora em 2.4., falou-se da funcionalização de variantes fonológicas regulares. Em seu esforço de alcançar uma realização de fala situada acima da ocorrência de fala normal, os usuários da língua também podem, sob determinadas condições, exagerar no preenchimento da norma gramatical variável. São produzidas, assim, hipercorreções⁴⁶. Essas hipercorreções precisam igualmente ser analisadas como variantes. O exemplo a seguir mostra que elas também podem se tornar base da funcionalização.

No jornal local de Mainz, podem ser encontrados anualmente, na época da vindima, ofertas de emprego do tipo “*Lieser und Lieserinnen gesucht von Weingut X und Y*” (“procura-se trabalhadores e trabalhadoras para a colheita de uva na propriedade X ou Y”)⁴⁷. Na palavra composta *Lieserlohn* ‘salário de quem trabalha na colheita da uva’, a expressão aparece ainda em um outro tipo de texto escrito, mais precisamente nos livros de registro exigidos pela fiscalização para controle do pagamento do chamado “salário de outono”. O centro do uso oral de *Lieser* localiza-se nas regiões vinícolas Nierstein e Oppenheim. Por outro lado, na região de Rheinhessen e em partes do Palatinado há variação entre a forma largamente predominante de (*Trauben*)-*Leser* com a forma mais rara de *Liser*, esta última uma contaminação de *Lieser*, parcialmente usual com o esquema da quantidade vocálica, o qual, entre outros aspectos, mantém ou estabelece a vogal breve diante

⁴⁵ E. DAMKÖHLER. *Nordharzer Wörterbuch. Auf Grundlage der Cattenstedter Mundart*. (Forschungen zur Geschichte des Harzgebietes 4) Wernigerode, 1927. p. 221, 229. Aqui, também A. BACH. *Deutsche Mundartforschung. Ihre Wege, Ergebnisse, Aufgaben*. (Germanische Bibliothek. 3. Reihe) Heidelberg, 1950. p. 252.

⁴⁶ J. HERRGEN. *Koronalisierung und Hyperkorrektur. Das palatale Allophon des /CH/-Phonem und seine Variation im Westmitteldeutschen*. (Mainzer Studien zur Sprach- und Volksforschung 9) Stuttgart, 1986. especialmente p. 194-204, “Sprachwandel durch Hyperkorrektur”.

⁴⁷ *Allgemeine Zeitung Mainz*. In der Zeit der Wirtschaftsprosperität und des Arbeitskräftemangels, p. ex. 10/9/1975 p. 21; 13-14/9/1975 p. 29; 25/9/1975 p. 9; até 7/10/1987 p. 22. - Também F. MAURER/R. MULCH/R. MULCH. *Südheßisches Wörterbuch*. Vol. IV. Marburg, 1978-1985. Coluna 302s. sob indicador de leitura I: escrita de leigos *Lieser* para Worms-Dittelsheim.

de -er⁴⁸. *Lieser* é considerado pela população da região uma forma do alemão padrão, mas pelos revisores do jornal uma expressão do dialeto. Para explicar a sua gênese, pode-se aceitar que, ao corrigir para o alemão padrão a equivalência dialetal do Médio Alto Alemão /i/⁴⁹, abaixado e alongado, se tenha adotado o /e/ de *Leser* com hipercorreção, quando não era necessária a correção⁵⁰. *Lieser* é, então, de acordo com as circunstâncias e a época de seu surgimento – ao que tudo indica, no século XIX – uma variante intencional, estabilizada em uma pequena área, como pertencente à língua padrão, especialmente à língua escrita. Esta variante é ou foi, então, confrontada com *Leser*, esta hipoteticamente associada à língua subpadrão. A função consistiria aqui, então, na diferenciação de tipos de texto.

2.5. A especialização das funções das variantes heteronímicas, morfêmicas e fônicas lexicais de unidades do vocabulário leva à lexicalização dessas variantes? Há que responder a questão afirmativamente, o que mostra que está ocorrendo uma nova distribuição, mesmo que de concentração apenas diferenciada, das unidades do vocabulário nos paradigmas (campos) lexicais-onomasiológicos envolvidos. Isso deveria ser pertinente para aqueles exemplos, dentre os apresentados, com relevância denotativa (2.4.2). Em relação às funcionalizações conotativas, a questão não é tão fácil de ser respondida. Aqui, parece colocar-se perifericamente uma atribuição de nuances com traços próprios no que concerne à regra de uma unidade de vocabulário central sem traços semânticos definidos, de modos que se mantêm inalteradas as estruturas básicas.

Em nenhum caso se pode constatar que as classes de funções investigadas estavam correlacionadas com determinados graus de lexicalização. Cada caso de funcionalização precisa ser definido em particular. Determinante para isso seria investigar a competência lexical dos falantes e dos ouvintes. Trata-se de algo diferente do que ocorre, se os lexicógrafos de dialetos, sob a impressão da lematização baseada na língua padrão, e por motivos de orientação portanto de

⁴⁸ Veja-se, por exemplo, K. HELD. *Studien zur Dialektgeographie der hessischen Pfalz*. Handschr. Inaugural-Dissertation. Marburg, 1915. p. 19. Há um alongamento antes de -el e -er: *leser* [simplificado], ‘Traubenleser’, - O BERTRAM. *Die Mundart der mittleren Vorderpfalz*. (Fränkische Forschungen 7) Erlangen, 1937. p. 41, preservação da antiga vogal breve existente diante de -er ou outro contexto.

⁴⁹ Compare-se F. VALENTIN. *Geschichtlich-geographische Untersuchungen zu den Mundarten rings um Mainz*. (Fränkische Forschungen 2) Erlangen, 1934. p. 25 (§ 83). De acordo com Valentin, “as formas com *ī* estão penetrando fortemente” em *šbēle* ‘spielen (brincar, jogar)’, etc. - Os dados lingüísticos coletados para o Atlas Lingüístico da Renânia Central (*Mittelrheinischer Sprachatlas*) confirmam essa afirmação.

⁵⁰ Compare-se também MOGUNTINUS. *Bücher unerwünscht*. *Allgemeine Zeitung Mainz* 4/10/1978, p. 9. Nesse artigo, o escritor de crônicas do jornal vê *Lieser* como uma expressão dialetal e como um caso de redução polissêmica, quando responde a uma interpelação a esse respeito dirigida à redação do jornal.

ordem prática, não consideram os processos inovadores de lexicalização do âmbito do subpadrão.

O contexto cultural do ensino e da aprendizagem: implicações na formação de educadores

Jacqueline Jordan Irvine¹

Tradução: Iara Regina Brazil²

Revisão: Maria da Graça Paiva³

Esta é uma breve conversa que tive com um garoto Afro-Americano e gostaria de compartilhar com vocês. Estava sentada nos degraus de minha igreja, localizada em uma vizinhança pobre de Atlanta, e, enquanto esperava o chaveiro [pois havia trancado o carro e deixado a chave na ignição] um garotinho curioso me reconheceu e pulou de sua bicicleta para olhar mais de perto [o ocorrido]. Por alguns minutos, persuadi-o de que não precisava arrombar meu carro para devolver-me as chaves, e meu novo amigo, John, sentou-se para conversar. Fiz-lhe as perguntas chatas que usualmente os adultos fazem às crianças: “Como se chama?”, “Quantos anos tem?”, “Onde estuda?”, “Qual é o nome de seu professor?”, “O que você quer ser quando crescer?”. Depois de responder rapidamente às primeiras questões, ele estancou na última, e disse: “Eu não quero ser nada”.

“Ora, vamos”, disse eu, “Há muitas coisas maravilhosas e excitantes para se imaginar - ser um professor, um astronauta, um empresário, um mecânico, um policial. É só fechar os olhos e me contar o que você se vê fazendo quando for adulto.” John seguiu minhas instruções, embora hesitante. Fechou os olhos, cruzou os braços e ergueu a cabeça em direção ao céu, como se precisasse de inspiração divina para esta tarefa tão difícil. Após 15 segundos do que pareceu ser um exercício muito doloroso, eu interrompi sua concentração: “O que você vê?”, perguntei, impacientemente. O jovem murmurou: “Dona, eu não vejo nada.” Chocada pela sua resposta, me sentei, sem palavras, enquanto John pulou na bicicleta e foi-se embora.

¹ Dra. Jacqueline Jordan Irvine é Candler Professor of Urban Education na Divisão de Estudos da Educação da Universidade de Emory, Atlanta, Georgia, Estados Unidos. Na área educacional, dirige o projeto CULTURES (Center for Urban Learning/Teaching and Urban Research in Education and Schools). Este texto é a íntegra da palestra proferida pela autora no seminário comemorativo aos 10 anos do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP-RS / UFRGS), ocorrido em maio de 1998.

² Instituto de Letras – UFRGS.

³ Instituto de Letras – UFRGS.

Às vezes, os educadores esquecem que um grande número de pobres, em situação de risco social (at risk children), como John, “não vêem nada” quando lhes pedimos que sonhem e antevejam o futuro. É esse desespero, essa falta de esperança e de excitação antecipada quanto ao futuro que tem me deixado seriamente preocupada com o desempenho escolar das crianças em situação de risco social.

John, este jovem inteligente, ativo e atraente, muito provavelmente não ingressará em nenhuma Universidade nos Estados Unidos. Na verdade, dados estatísticos prevêem que John tem uma maior chance de acabar na cadeia, onde os homens Afro-Americanos representam hoje cinquenta por cento (50%) da população de prisioneiros, embora sejam somente seis por cento (6%) da população total do país. Se tal tendência desoladora continuar, quando John completar 18 anos, mais da metade dos homens Afro-Americanos com a mesma idade, e, inclusive os mais jovens, terão passado algum tempo na prisão. À propósito, se John acabar na prisão, os contribuintes americanos gastarão mais de \$25,000 por ano para seu sustento; poderíamos mandá-lo para a Universidade por muito menos. Se John acabar na prisão, pode ser considerado afortunado, pois tem 1 chance em 21 de ser assassinado. Homicídio é a causa principal da morte de Afro-Americanos entre 15 e 24 anos de idade.

A criança da história inicial era um jovem Afro-Americano dos Estados Unidos, mas poderia perfeitamente ser qualquer criança em situação de risco social de qualquer país, inclusive do Brasil.

Duas explicações distintas para o baixo rendimento dos alunos não regularmente matriculados (fora da grade curricular) e em situação de risco social têm chamado a atenção de pesquisadores e políticos. A primeira, denominada Problemática do Desempenho, postula que o fracasso destes estudantes está relacionado ao seu comportamento, crenças e às percepções que impedem ou reprimem o empenho e desenvolvimento acadêmico. A segunda, a Problemática Cultural, admite a primeira perspectiva, mas sugere que as escolas - não os estudantes - são as principais responsáveis pelo fracasso dos alunos em situação de risco social, já que estas instituições têm rejeitado e renegado suas crenças culturais, valores e percepções.

A PROBLEMÁTICA DO DESEMPENHO: ENFOQUE NOS ESTUDANTES

Alguns pesquisadores (tomarei como exemplos os trabalhos de Fordham & Ogbu, 1986 e Howard & Hammond, 1985) acreditam que o baixo rendimento de crianças pobres, em situação de risco social e não regularmente matriculadas (fora da grade curricular) na escola, é atribuído a problemas relacionados com seus valores e normas culturais, que são opostos aos da escola e da maioria da sociedade.

Fordham & Ogbu (1986) vêem a Problemática do Desempenho como um fenômeno psicológico interativo e complexo, que se manifesta tanto no nível do

desempenho individual, como no grupal. Os autores afirmam que castas minoritárias desenvolvem, como um desafio contrário, identidade social e estrutura cultural de referência opostas. Isto é para mostrar que alguns membros do grupo minoritário internalizam facetas seletivas da mitologia do grupo dominante, notadamente a de que os Afro-Americanos são intelectualmente menos competentes do que os brancos, o que nos leva a crer que a atividade intelectual e o bom desempenho são domínios de brancos. Portanto, obter sucesso acadêmico entre estudantes é um caso de “agir branco”.

Os estudantes Afro-Americanos no trabalho de Fordham & Ogbu identificaram “agir branco” (e, portanto, inaceitável), como: “(1) falar o Inglês padrão; (2) ouvir música e estações de rádio brancas; (3) ir à ópera e ao balé; (4) passar bastante tempo na biblioteca estudando; (5) estudar muito para ter boas notas na escola; e (6) ir ao museu”. Estudantes Afro-Americanos que obtêm sucesso dentro dos limites de tais circunstâncias o fazem “às custas” de seu grupo e de sua posição individual dentro do grupo. Isto é, de acordo com Ogbu, eles devem repudiar sua identidade social e estrutura cultural de referência, já que seus valores iguais de grupo estão em desacordo com uma orientação para um bom desempenho acadêmico.

Howard & Hammond (1985) sugerem, como Ogbu, que a Problemática do Desempenho é uma característica de personalidade desenvolvida entre Afro-Americanos como uma função de seu status único de castas na sociedade. Eles afirmam que os Afro-Americanos têm propensão a evitar o envolvimento intelectual e a competição, já que vêem a atividade intelectual como um privilégio do grupo de comportamento dominante (branco). Eles continuam a argumentar que este comportamento de repúdio tem suas raízes no medo e na dúvida dos Afro-Americanos com relação a sua capacidade de obter sucesso na arena intelectual. A origem deste medo, segundo eles, é parte da legalidade do racismo que supõe que os Afro-Americanos são intelectualmente fracos.

Falta de perspectivas contextuais

Os trabalhos de Fordham & Ogbu, bem como os de Howard & Hammond (como exemplos de perspectiva do desempenho) são contribuições significativas, que nos ajudam a entender porque alguns jovens Afro-Americanos têm se tornado, aparentemente, menos motivados academicamente ou, melhor dito, mais indiferentes academicamente do que os jovens Afro-Americanos de outros tempos. Contudo, suas análises são desprovidas de conhecimento sobre perspectivas contextuais e são desprovidas de relações de tempo, espaço e lugar. A Problemática do Desempenho como uma explicação da falta de sucesso dos estudantes Afro-Americanos na escola omite de sua análise o papel desempenhado por outros segmentos importantes - indivíduos e instituições - que compensa o impacto de influências negativas. Além disso, a perspectiva da Problemática do Desempenho não admite que as experiências próprias de um indivíduo possam contrariar as

percepções da sociedade de sua competência intelectual. Variedades desta natureza fornecem algumas das questões contextuais e situacionais específicas que têm de ser discutidas.

Uma apreciação das dimensões compostas e interativas de classe, região, cenário educacional e tipo familiar com seu conjunto de concomitante variação de valores, reprimindo e/ou elevando expectativas comportamentais é inexistente na postura da Problemática do Desempenho. Há, também, a suposição de que o processo educacional, como o mecanismo da reprodução econômica e cultural, não é questionado por estudantes Afro-Americanos que podem estar conscientes de forma perspicaz da natureza política do processo educacional e entender o entrelaçamento imperfeito dos dois mundos (deles e das escolas). Teóricos críticos têm notado que o comportamento negativo dos estudantes Afro-Americanos é uma forma de resistência política é razoável no contexto de suas limitadas oportunidades ocupacionais e econômicas. O fato é que o processo de orientação para um bom desempenho de grupo é infinitamente mais complexo do que descrito pela perspectiva da Problemática do Desempenho.

A PROBLEMÁTICA CULTURAL: ENFOQUE NAS ESCOLAS

A cultura abrange a história, a língua, os valores, as normas, os rituais e símbolos de qualquer grupo, e são estes comportamentos e conhecimentos compartilhados que representam “a soma total das formas de vida” (Hoopes & Pusch, 1979, p. 2) e a aquisição e integração destes entendimentos são importantes para a sobrevivência do grupo em um determinado ambiente. A Problemática Cultural, com a atenção voltada para as escolas, é diferente da Problemática do Desempenho, na qual o baixo rendimento de alunos em situação de risco social é atribuído a falhas e à insensibilidade do ambiente escolar, e não dos próprios estudantes. A partir daqui, o foco muda de estudantes para escolas, e as crenças culturais, valores e percepções de alunos não regularmente matriculados (fora da grade curricular) não são consideradas como problemáticas permanentes. Por exemplo, nos Estados Unidos, os estudantes de descendência européia, como seus colegas Afro-Americanos, também trazem suas crenças culturais, valores, percepções, comportamento, linguagem verbal e não verbal, visões de mundo, expectativas comunitárias e estilos de aprendizagem para a escola. A diferença entre as experiências escolares e o sucesso dos dois grupos é que a cultura dos Euro-Americanos é mais propensa a compatibilidade com a cultura escolar. Infelizmente, as formas pelas quais as crianças Afro-Americanas fazem e sabem muitas vezes conflitam e são exatamente opostas às formas através das quais a escola faz e sabe. As normas culturais da classe média e os comportamentos da escola, muitas vezes resultam em descontinuidade ou falta de sincronismo cultural entre o estudante, sua comunidade e a escola.

Conflitos culturais são ocorrências freqüentes em escolas que trabalham com estudantes provenientes de diversas culturas (Bennet, 1986; Roberts &

Akinsanya, 1976; Soldier, 1989). Porque a cultura dos estudantes em minoria é diferente e, muitas vezes, mal entendida, ignorada ou desconsiderada, estes estudantes muito provavelmente enfrentam uma descontinuidade cultural nas escolas, resultando em falta de correspondência cultural ou “sincronismo”. Esta falta de sincronismo cultural torna-se evidente em situações instrucionais, quando os professores interpretam mal, denegam e dispensam a linguagem, sugestões não verbais, movimentos físicos, estilos de aprendizagem, abordagens cognitivas e visões de mundo de estudantes não regularmente matriculados (fora da grade curricular).

O que acontece aos estudantes quando sua cultura é rejeitada, ou não é reconhecida, pelas escolas? A psicologia (Lambert, 1989) crê que os estudantes não regularmente matriculados sofrem de desconforto psicológico e baixo rendimento quando percebem que o ambiente escolar é hostil. Quando há desigualdade ou incompatibilidade cultural entre estudantes e escola, o inevitável acontece: falha na comunicação; confrontos entre o aluno, o professor e a família; hostilidade; alienação; diminuição da auto-estima e eventual fracasso escolar (Irvine, 1990).

Áreas críticas de incongruência cultural

As áreas seguintes apresentam-se como dois exemplos nos quais a cultura de estudantes Afro-Americanos é negada, em escolas dos Estados Unidos: linguagem verbal, não verbal e estilo de apresentação pessoal.

Linguagem Verbal

Padron & Knight (1990, p. 177) afirmam que “língua e cultura estão interligadas de forma tão indissolúvel que, não raramente, é difícil considerarmos uma sem a outra”. Não só existem diferenças óbvias na pronúncia, vocabulário, ritmo, velocidade e inflexão dos estudantes Afro-Americanos, mas também, diferenças em suposições relacionadas ao que é falado e ao que não o é; se um interrompe, se difere de outro; pergunta questões diretas ou indiretas (Erickson, 1986). Os estudantes Afro-Americanos, cuja linguagem falada pode não corresponder às exigências da linguagem escrita padrão, enfrentam dificuldades acadêmicas na escola porque sua linguagem não é compatível com a adotada por aquela instituição. A linguagem destes estudantes é a base de sua cultura e serve como “sua declaração de independência” (Mezrow e Wolfe, citados em Abrahams, 1974, p. 210) e arma, para resistir, alienar e intimidar pessoas autoritárias.

Linguagem Não Verbal

A pesquisa de Byers & Byers (1972) nos dá alguma ajuda para que entendamos as implicações culturais e raciais do sincronismo entre professor e

aluno. Eles investigaram a comunicação não verbal filmando a interação entre um professor branco (Euro-Americano), duas Afro-Americanas e duas moças Euro-Americanas (brancas) em uma escola de enfermagem. Descobriram que uma das brancas era mais ativa e conseguia a atenção do professor mais facilmente. Ela olhou para ele 14 vezes, e o professor devolveu o olhar 8 destas vezes. A Afro-Americana, mais iniciante, olhou para ele 35 vezes, mas conseguiu sua atenção em apenas 4 destas. Os pesquisadores concluíram que a moça Afro-Americana, diferentemente de sua colega branca, havia “calculado mal” suas olhadelas. Ela fez movimentos inadequados em momentos cruciais, puxando quando deveria ter empurrado, ou o contrário. A moça em questão, diferentemente da branca, não dividiu com o professor um entendimento implícito de nuances culturais, gestos, oportunidades corretas, deixas verbais e não verbais. Para a criança branca, interagir e aprender com o professor foi produtivo e prazeroso; a Afro-Americana teve uma experiência oposta.

Sessenta e cinco por cento (65%) de toda a comunicação está relacionada à linguagem não verbal (Bowers & Flinders, 1990). A linguagem não verbal inclui proximidade (espaço interpessoal), sinestesia (linguagem corporal), toque (frequência do toque), paralinguagem (altura, tom e ritmo vocal) e comportamento co-verbal (gesto, expressão facial, olhar fixo). Esta área da relação professor - aluno, muitas vezes gera falha na comunicação e eventual conflito nas escolas. Feldman (1989), por exemplo, afirmou que os comportamentos de alunos Afro-Americanos em resposta ao professor diferem dos adotados pelos alunos regularmente matriculados (que seguem a grade curricular). Estes comportamentos (“back-channel”) são os sons curtos e movimentos não verbais que os alunos usam para sinalizar ao professor que estão atentos e ouvindo o que lhes é passado. É mais provável que estudantes Euro-Americanos olhem diretamente para o professor e acenem com a cabeça (acompanhado de resposta verbal, como “sim”). Alguns Afro-Americanos não olham diretamente para o professor, são tomados por desatentos e excluídos da tarefa.

Estilo de Apresentação Pessoal

Estudantes Afro-Americanos do campo e da cidade, ambos provenientes da classe média trabalhadora, tem um jeito de andar, olhar rapidamente e encarar, vestir e cortar o cabelo, rituais de gabolice e amolação, e interações com o gênero oposto que são problemáticas culturais para as escolas.

Os empregados da escola muitas vezes reagem a estes comportamentos e artefatos culturais através da imposição de regras, impossíveis de se impor, e proibições. Infelizmente, ocorre o ciclo vicioso previsível. Estes alunos adolescentes tornam-se mais tenazes nos seus esforços para manter sua identidade e cultura, e professores e administradores são pegos pela proverbial, “situação sem ganhos”.

A explicação cultural, como a perspectiva do desempenho, tem algumas limitações conceituais. Embora esteja claro que a cultura, particularmente a etnia, é uma força poderosa, que influencia a predisposição dos alunos para o aprendizado, é vital que enfatizemos que comportamentos culturais são aprendidos, podendo ser ignorados ou modificados. A cultura não é estática, determinista ou previsível. As pessoas não são meros produtos de suas culturas. Conseqüentemente, esta as afeta de formas diferentes. Hanson (1992, p. 3) afirma que a cultura não é um conjunto preciso de comportamentos prescritos, mas sim “uma estrutura através da qual ações são filtradas ou checadas quando os indivíduos se ocupam de sua vida diária”. Ela acrescenta que a cultura está em desenvolvimento constante, e que, embora alguns estudantes possam compartilhar das mesmas experiências culturais e predisposições, nem todos os membros do grupo comportam-se de formas idênticas ou têm o mesmo grau de identidade com sua cultura.

A força cultural nos indivíduos é mediada por fatores adicionais, como classe social e gênero. O número crescente de várias subculturas étnicas não deve ser subestimado. Valentine (1971), por exemplo, observa que há, pelo menos, 14 subculturas Afro-Americanas, “as quais são, mais ou menos, culturas distintas” (p. 140). Finalmente, um foco singular na explicação cultural para o baixo rendimento escolar dos Afro-Americanos pode gerar estereótipos - características exageradas e imprecisas de um grupo são atribuídas a um indivíduo pertencente àquele grupo.

Minha autobiografia educacional é um testemunho especificamente quanto a estes aspectos. Sou uma não-católica, que frequentou o ensino fundamental em escolas Afro-Americanas, e o ensino médio, em uma escola católica no Alabama (que era administrada por párocos e freiras de origem européia). Esta curiosa mistura de culturas, raças e religiões conflitantes é pertinente e instrutiva, porque ilustra a capacidade de rápida recuperação e adaptação das crianças Afro-Americanas (em sua maioria) para viver em dois mundos, contraditórios e discordantes.

Quando criança, praticava duas religiões - Igreja Metodista Episcopal Afro-Americana (IME) e Catolicismo Romano. Embora não fosse católica, frequentava missas e aulas de catecismo cinco dias por semana na escola; e aulas semanais na Escola Dominical da IME, além de serviços de igreja e reuniões do grupo de jovens da igreja, fora da escola. Assim, com muita graça e fluidez, assisti a confissões particulares católicas e testemunhos públicos metodistas. Admirava o padre branco católico e nosso pastor protestante Afro-Americano. Missas em latim e rezas dos coroinhas não eram problema para mim; nem o eram espíritos e ressurreições. Eu interagia sem embaraço com freiras brancas vestidas em hábitos negros, bem como com guias (indicadores de lugar na igreja) Afro-Americanos em seus uniformes brancos. Estou impressionada por ter lidado tão bem com a bela arte da alternância de códigos culturais (“cultural code switch”) quando criança. Bennet (1990) reforça esta observação, atentando para o fato de que as crianças podem “reter muito de sua cultura original, e ainda assim, serem multiculturais ao

mesmo tempo” (p. 18). Ela explica que, na verdade, as pessoas são capazes de “múltiplas maneiras de perceber, crer, fazer e avaliar, para que possam conformar aqueles aspectos da macrocultura necessários para uma interação social positiva, sem destruir a identificação com sua própria etnia” (p. 18).

Sugeri um modelo que tenta integrar e mediar a aparente incompatibilidade entre a perspectiva individual, ou do desempenho, e a cultural, ou de grupo, como explicações para o baixo rendimento dos Afro-Americanos na escola. O modelo (ver anexo), origina-se com um entendimento do macro nível de análise. No interior de nossa sociedade, existem ideologias (1) e estruturas sociais prescritivas que são baseados em sistemas normativos. Os princípios da política do mérito (que considera as habilidades das pessoas, não sua posição social) e da oportunidade educacional igual para crianças de qualquer raça ou classe, são dois exemplos destes axiomas de “o que deveria ser”. Prescrições são objetivos e padrões que a sociedade usa como critérios para medir o progresso, e como valores para influenciar os jovens.

Estas ideologias são operacionalizadas no nível descritivo ou institucional (2), onde a discrepância entre prescritivo e descritivo torna-se aparente. As escolas têm objetivos prescritivos comuns - com pouca distinção e concretude -, boa noção de cidadania, responsabilidade, alfabetização, desenvolvimento do pensamento crítico e da habilidade em informática. Mas a raça e classe das crianças que freqüentam escolas particulares, na verdade, mediam as práticas observadas, as políticas, os processos e estruturas organizacionais daquela escola. Por exemplo, escolas que inscrevem estudantes provenientes de lares da classe baixa, geralmente têm estruturas mais burocratizadas e são submetidas a um número maior de regras (Anderson, 1975), têm poucos recursos financeiros, têm poucos professores experientes, usam um sistema rígido de vigilância, e suspendem, expulsam, disciplinam mais severamente seus estudantes.

No nível interpessoal (3), as regras de aluno e professor são definidas pela instituição. Ambos recebem mensagens de práticas descritivas e processos sobre os comportamentos e peculiaridades que parecem apropriados à regra. Professores novos aprendem cedo, por exemplo, o quanto de pressão acadêmica é esperado em uma escola particular, o grau até onde a familiaridade com os alunos é tolerada, e o papel que os pais exercem na tomada de decisões relativas à escola. Mensagens públicas e discretas são comunicadas aos estudantes sobre sua habilidade para o sucesso, sua confiabilidade e sua dignidade. As características culturais dos professores (crenças, atitudes, comportamentos, percepções, visões de mundo) - raça, sexo, classe social, socialização do papel exercido pelo sexo prioritário, educação e treinamento -, e as características de personalidade afetam a maneira como este papel é desempenhado. Muitos estudantes da minoria (social), por outro lado, têm um conjunto diferente de características culturais (5). Para as crianças Afro-Americanas, sua raça e cultura muitas vezes atuam como o critério normativo

pelo qual o aluno é inicialmente avaliado por seu professor - não como um indivíduo, mas como um membro de seu respectivo grupo.

O fator do sincronismo cultural (4) medeia a interação do professor e do aluno neste modelo. Quando professores e estudantes (minorias) estão em sintonia culturalmente, pode-se esperar que a comunicação é acentuada, a instrução é efetiva e a influência positiva do professor é maximizada. A presença ou ausência de sincronismo cultural influi na interação das expectativas do professor e do aluno (6), ambas vistas como profecias do esperado e suportando os efeitos da expectativa. Estas expectativas contribuem para retardar o desempenho da minoria dos alunos. Os dados traçados no modelo (8) refletem o fenômeno no qual o rendimento ou não da minoria dos estudantes, reforça as práticas e políticas institucionais que geraram as expectativas do primeiro exemplo.

A relação entre as características culturais dos estudantes e seu desempenho na escola (9) reconhece que algumas características e comportamentos da minoria dos estudantes não são funcionais. É dentro desta estrutura que eu colocaria as contribuições de desempenho individual, posições de pesquisadores como Ogbu, Howard e Hammond (1985). O modelo que apresentei aqui não ignora ou minimiza o papel da pressão negativa do semelhante e a falta de motivação da minoria dos estudantes, mas coloca estas variedades dentro de uma perspectiva mais ampla e contextualizada.

PROMETENDO PRÁTICAS

À esta altura, já deve parecer que estou convencida de que professores e escolas podem influir na reversão do ciclo de desesperança e fracasso escolar entre estudantes provenientes de diversas culturas. Os professores são um exemplo de significado potencial nas vidas de todas as crianças e há, inclusive, uma literatura crescente sobre como professores comuns inspiram, ensinam e motivam estudantes rotulados por outros como “desperdício” ou “dispensável”.

Um local (e acredito que crítico) para intervir no ciclo do fracasso escolar é em faculdades de educação. Com o devido respeito aos movimentos de reforma na formação de educadores, creio que estas faculdades precisam tornar-se, não só intelectualmente rigorosas e mais seletivas, mas também *culturalmente responsivas*.

O que eu quero dizer com o termo *culturalmente responsivo*?

Primeiro, a cultura é um modo de vida dividido pelos membros de uma população (Ogbu, 1988), “planos formadores de sentido, que guiam e ajustam o comportamento” (Davis, 1984, p. 10). Eu, particularmente, gosto da definição de Owens (1987), que afirma que cultura é o que as pessoas julgam importante (valores); o que acham que é verdadeiro (crenças); e como percebem como as coisas são feitas (normas). Uma discussão de valores, crenças e normas nas faculdades de educação pode servir como uma excelente estrutura para a reflexão e análise institucional destas questões relacionadas a cultura e poder.

Valores

Valores são idéias e coisas percebidas como importantes. São associados com discussões sobre o que é certo ou errado, o que deve ser, e quais metas vale à pena se atingir. A faculdade precisa se engajar, em diálogo freqüente e honesto, e debater o multiculturalismo. Este debate deveria ser centrado em perguntas como: "Quais são os objetivos a serem consumados através do multiculturalismo? Quais são os valores do departamento? Da escola? Da universidade? Quais são as visões compartilhadas e agendas comuns? Há áreas de conflito e discordância em potencial?"

Sou compelida pelo argumento publicado por Graff em seu livro recente, *Além das Guerras Culturais (Beyond the Culture Wars)*. O autor acredita que uma resposta produtiva às "guerras culturais" nos Campi das Universidades é desenvolver a noção de "conflito" como o centro e o objeto da agenda comum. A disputa e a concordância em discordar, com o auxílio dos valores comuns - objetivos, língua, suposições -, torna-se a substância de união para uma discussão cultural na comunidade. Esta agenda comum é bem diferente da ilusória e discutida procura por um consenso comum, que muitas vezes descarta pessoas marginalizadas, excluídas e alienadas.

Antes de as faculdades envolverem-se no processo de mudança do currículo e recrutarem uma faculdade e corpo estudantil multiculturais, elas precisam criar uma cultura de compromisso e direcionamento, baseada em um sistema claramente articulado de valores e crenças, sobre os parâmetros das discussões culturais da comunidade. O processo de exame e reflexão será difícil e cansativo, ainda assim, é um precursor crítico para qualquer mudança organizacional positiva. Problemas, frustrações e eventual abandono do multiculturalismo acontecem quando as questões de valores não são indicadas inicialmente, e freqüentemente lembradas. É importante que escolas e universidades prossigam as discussões abertas, em busca de visões e valores compartilhados. Mas valores não são tudo - crenças são igualmente importantes.

Crenças

Crenças são o que as pessoas pensam ser verdade, e elas são, muitas vezes, resistentes à mudança. O que os membros de sua faculdade acham sobre o multiculturalismo na instituição? Garcia & Pugh lembram-nos que o multiculturalismo na formação de professores não será posto em seu lugar de direito na academia, porque, não raramente, a faculdade acredita que o assunto interfere na integridade cultural e é uma mera coqueluche a ser tolerada.

Os estudantes de graduação em educação precisam também confrontar e examinar seu sistema de crenças. Dados do Estudo Norte-Americano de Formação de Professores - Aprendendo a Ensinar (citado em McDiarmid, 1991) revelam que a maioria das crenças dos professores não mudam drasticamente em resposta à

formação de educadores. Na verdade, os professores rejeitam a noção de que gênero, classe e etnia devam ser considerados quando se planejam programas instrucionais. Ao invés disso eles falam sobre as características dos alunos (timidez, falta de motivação) ou atribuem o fracasso dos estudantes à "má atitude", falta de envolvimento dos pais, de domínio do inglês padrão, de disciplina, etc.

Em minha própria pesquisa (Irvine, 1993), descobri que professores experientes tinham crenças muito diferentes sobre o baixo rendimento escolar de três grupos de minoria diversos - estudantes Afro-Americanos, vietnamitas e espanhóis. Os professores no estudo não assumiram nenhuma responsabilidade pessoal pelo baixo rendimento de qualquer dos estudantes minoritários em seu distrito. Eles explicaram o fracasso acadêmico dos estudantes Afro-Americanos como sendo uma função das inadequações de seus pais e deficiências nos traços e características pessoais dos alunos - falta de motivação e disciplina, e baixa auto estima. Para os estudantes vietnamitas e espanhóis, os professores explicaram o baixo rendimento como uma função das dificuldades lingüísticas de alunos e de seus pais. Para os três grupos, particularmente o Afro-Americano e espanhol, os professores não creram que fatores relacionados ao professor e à escola fossem causas importantes do fracasso escolar. Ao invés disto, voltaram sua atenção para as variedades de estudantes e famílias.

Novamente, o que se exige é a descoberta honesta, a descoberta de crenças e percepções, em um esforço para forjar discussões culturais comuns. As normas são partes integrais deste processo.

Normas

Normas são como as pessoas percebem que as coisas são feitas. São caracterizadas pela afirmação: "É a forma como as coisas são feitas por aqui" (Kilmann, 1985, p. 5). Esta característica cultural apresenta o maior desafio para a mudança organizacional. As universidades e faculdades centenárias reverenciam tradições, rituais, processos e procedimentos que são vagarosamente modificados. Isto é verdade, considerando a mudança do currículo, particularmente na área da formação de professores. Simplesmente mexer com os "o quês" do currículo não é suficiente. O necessário é uma avaliação de normas ou da "forma como as coisas são feitas por aqui".

Uma questão relevante sobre isso é: como revisar o currículo para auxiliar os professores a aprender a conectar o conhecimento do conteúdo pedagógico com o conhecimento prévio e as experiências de crianças de culturas variadas? Revisões recentes no currículo para a formação de educadores incluíram: conhecimento de caso sobre prática efetiva, fitas de vídeo, pesquisa, reflexão, provocação, domínio das tecnologias emergentes, exame da experiência (formação) cultural, o estudo do discurso da sala de aula, um entendimento das estruturas sociais, políticas e econômicas, bem como convivência com mentores e professores cooperantes que moldem estas habilidades. Estas são sugestões muito promissoras e positivas, mas

não podem substituir um currículo que proporciona oportunidades para os estudantes de educação para que se envolvam em freqüentes e autênticas situações de experiências culturais escolares com grupos variados (de diversas culturas).

Estes princípios de mudança cultural e institucional pedem novos modelos e paradigmas na profissão, onde os professores possam examinar a interação de contextos e cultura, bem como a influência de sua socialização, experiências anteriores, formação cultural, comportamentos, talentos e preferências de seu magistério. Estas habilidades não podem ser adquiridas somente no interior dos confins de nossas instituições de formação de professores. Precisamos desenvolver modelos reaplicáveis na educação de professores, nos quais os estudantes possam obter o que Sykes chama "multiculturalismo introduzido por valores centrais de ceticismo, tolerância das visões contrárias, amplitude de visão e curiosidade". Devemos começar a entender mais claramente que estes valores centrais são freqüentemente aprendidos quando os professores estão envolvidos no magistério como uma atividade social, onde a relação entre professor e aluno lida com alguma tarefa autêntica, relacionada ao mundo do estudante fora da escola. Esta afirmação sugere que os professores precisam olhar para fora da escola e universidade em busca de discernimento e direção. Precisamos ensinar os professores a "aprenderem a aprender" - investigar os ambientes dos alunos (em casa e em comunidade), buscando compreender as habilidades, preferências, motivações e o conhecimento cultural dos estudantes não regularmente matriculados (fora da grade curricular) e procurando por significados e conexões com a matéria de estudo.

Estudantes de graduação em Educação precisam adquirir uma experiência maior no trabalho com crianças que apresentem dificuldades no processo de aprendizagem, antes de conviver com isto. Estas experiências de imersão cultural deveriam ser componentes indispensáveis dos cursos existentes, e ocorrer em locais fora da escola, como programas educacionais em igrejas culturalmente variadas, centros comunitários e recreativos, acampamentos de verão - após os programas escolares -, e creches. Um cenário fora da escola proporciona ao estudante de graduação em Educação a oportunidade de interagir com alunos e, situação de risco social e suas famílias, sem as restrições inevitavelmente impostas pelas regras, estruturas e comandos da escola tradicional. As experiências de imersão cultural podem ser aliadas com o desenvolvimento das habilidades do diagnóstico cultural, através do qual professores prospectivos aprendem a incorporar a história e artefatos culturais dos estudantes no processo instrucional.

Finalmente, não devemos ser ingênuos a ponto de pensar que professores bem preparados, com atitudes positivas para com os variados estudantes existem isolados da escola para a qual trabalham. Mesmo se as Faculdades de Educação formassem profissionais excepcionais para atender a diversos tipos de alunos, eles não durariam no emprego, se trabalhassem em escolas insensíveis e omissas (inclusive no sentido emocional). Políticas, estruturas e princípios sensíveis e engajados desenvolvem e norteiam professores sensíveis e engajados, e as

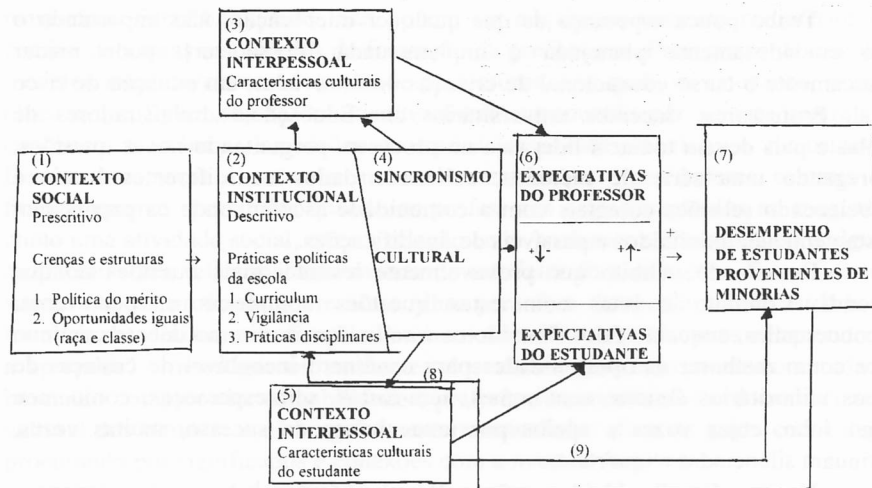
Faculdades de Educação devem auxiliar a transformar escolas em comunidades de aprendizes, onde todos os estudantes são reconhecidos como indivíduos e onde sentem um senso de ligação, intimidade, visibilidade e valor próprio. Os professores precisam ser livres para aumentar sua participação na tomada de decisões, na administração da escola, no desenvolvimento do currículo, no orçamento, na equipe de funcionários e no planejamento de sistemas de incentivo efetivos.

Tenho pouca esperança de que qualquer intervenção, não importando o quão cuidadosamente planejada e implementada [possa ser], pode mudar drasticamente o curso educacional de crianças desmotivadas, em situação de risco social. Professores, docentes universitários em Educação, administradores de escolas e pais devem tomar a liderança no processo, perguntando novas questões, empregando uma série de métodos, coletando dados em diferentes locais e estabelecendo relações colegiais com a comunidade escolar, onde os papéis são, constantemente, indefinidos e passíveis de modificações.

Encerrando, admito que provavelmente levantei mais questões do que respondi. Continuo a lutar com estas questões complexas e, por vezes, desconcertantes, enquanto falo. Convido-os a se unirem a mim no debate contínuo sobre como melhorar as oportunidades para o número incontável de crianças de grupos minoritários étnicos, sem-nomes, sem-rostos, sem-esperanças, como meu amigo John, cujas vozes e apelos por uma chance de sucesso, muitas vezes, continuam silenciadas e ignoradas.

Nem os Estados Unidos, nem o Brasil podem sobreviver com crianças desesperançadas, como John, cujo único sonho é viver até amanhã. À propósito, não esperemos muito - porque a incapacidade de sonhar de meu amigo John pode se tornar um pesadelo para nós todos.

UM MODELO DE PROCESSO PARA O DESEMPENHO DE ESTUDANTES PROVENIENTES DE MINORIAS



Sobre a (des)construção das teorias lingüísticas

Michel Pêcheux

Tradução: Faustino Mahcado daSilva¹

Orientação e Revisão: Elsa Maria Nitsche Ortiz e

Patrícia Chittoni Ramos²

Este texto constitui a versão atualizada de uma comunicação apresentada no seminário do DRLAV³. O título proposto inicialmente era: *Considerações epistemológicas sobre os processos de constituição das teorias lingüísticas*. Cabe dizer que não tratei o assunto...

– primeiramente porque o termo *epistemologia*, suspeito recentemente de terrorismo político-filosófico, hoje veicula a idéia tranquilizadora de uma “intervenção” especializada na criação de anteparos – prevenções filosóficas, desenvolvimento de precauções metodológicas, e mesmo a apresentação de um instrumental conceitual que se pretende adaptado à interpretação e à avaliação formal das teorias. Não tenho possibilidade nem vontade de me dedicar a esse tipo de exercício.

– mas sobretudo porque a expressão *processo de constituição*, aplicado ao espaço das teorias lingüísticas no contexto atual me causa estranhamente o efeito de uma antífrase irônica: daí a idéia, um pouco provocadora, de apresentar algumas observações sobre as *tendências à desconstrução das teorias no campo lingüístico*.

O procedimento utilizado consiste em tentar estabelecer (a respeito de algumas referências: Saussure/os anos 20/os anos 50/o período 1960-1975/o começo dos anos 80), aproximações entre pontos da história epistemológica da disciplina lingüística, e certos traços do processo histórico global no qual essa história se inscreve: a idéia é que essa inscrição pode contribuir para explicar as mudanças de afinidade epistemológica da lingüística, as transformações que afetaram sua rede de alianças teóricas no campo das disciplinas “exatas” e “humanas e sociais”, até a situação atual.

¹ Instituto de Letras – UFRGS.

² Instituto de Letras – UFRGS.

³ Revista de Lingüística - Rua Mousset-Robert, 26, tel 75012, Paris (N. do T.).

1. “E SAUSSURE FICAVA SOZINHO COM SEUS PROBLEMAS ...”
(Benveniste).

Aqui só pode se tratar de uma detecção ultra-esquemática de alguns *pontos sensíveis*, tomados da história epistemológica da linguística⁴.

1.1. No final da conferência que ministrou em Genebra em 22 de fevereiro de 1963, para comemorar o cinquentenário da morte de Ferdinand de Saussure, Emile Benveniste evocava pudicamente a observação nostálgica de Meillet (Saussure, enquanto vivo, não teria “cumprido todo o seu destino”) e concluía:

“Reverso esse meio século passado, podemos dizer que Saussure cumpriu bem o seu destino. Para além da sua vida terrestre, suas idéias brilham mais do que ele poderia imaginar, e esse destino póstumo tornou-se uma espécie de segunda vida, que agora se confunde com o nosso destino” (1966: 45).

A frase de Benveniste é uma alfinetada no corpo acadêmico da ciência linguística dos anos 80; vinte anos depois ela atinge em todo lingüista – porque não existe hoje lingüista que não lhe deva alguma coisa” (Benveniste 1966: 32) – um ponto sensível sob sua insensibilidade, sua aparente falta de atualidade: o ponto inaugural da linguística como disciplina autônoma.

“No que concerne à língua, (Saussure) pressente certas propriedades que não se encontram em nenhuma outra parte. Comparada a qualquer outra coisa, a língua surge sempre como algo diferente. Mas, em que é ela diferente? Considerando essa atividade, a linguagem em que tantos fatores são associados, biológicos, físicos e psíquicos, individuais e sociais, históricos, estéticos, pragmáticos, pergunta-se: onde está propriamente a língua?” (Benveniste 1966: 33).

Por essa questão Saussure se dispunha a *pensar contra seu tempo*, rompendo com uma série de interrogações pré-lingüísticas, sobre a origem da linguagem e suas determinações biológicas, lógicas, sócio-históricas ou filosóficas (cf. os múltiplos projetos de gramáticas universais, os debates sobre a unidade originária das línguas e sua divisão, os projetos da gramática comparada e as querelas sobre a relação entre a língua e “a vida” dos indivíduos e dos povos).

Ora, o que manifesta o atual estado da linguística é que esse ponto inaugural permanece *evanescente* e que a ruptura suposta por ele não é *jamais efetuada*: contra a proclamação triunfante de Benveniste, garantindo que a linguística está hoje constituída em sua identificação teórica com seu bem aventurado fundador e que só lhe resta reconhecer e explorar seu domínio próprio (o próprio da língua, seu *real* no sentido que J. C. Milner confere a esse termo), resulta que o destino da linguística saussuriana *não se cumpriu* (ainda “um destino tão funesto”⁵).

⁴ Para uma apresentação mais ampla de tal tentativa de “acupuntura” no corpo histórico da linguística, cf. Gadet & Pêcheux (1981).

⁵ Trata-se do título de uma obra de F. Raustang, consagrada a uma reflexão acerca da conjuntura lacaniana e pós-lacaniana em psicanálise.

O efeito Saussure não constitui, sob nenhum aspecto, um caminho sem volta: a prova disso é a pequena quantidade de lingüistas para os quais o empreendimento saussuriano representa algo diferente de uma esperança negada, um projeto irrealizado ou mesmo um amor teórico transformado em ódio. O grosso das forças da linguística está nesse momento “contra Saussure” (associado à legislação de um mestre-escola-atrás-de-sua-escrivania), e inveja a sociologia, a lógica, a estética, a pragmática ou a psicologia...

Com efeito, o evento-advento da ciência linguística (que, como todo grande evento surgiu “sobre patas de pomba” (Nietzsche, citado por Benveniste (1966: 45))) não cessou, desde a origem, de se negar através de uma alternância de *diásporas* reais e de *reunificações* enganosas, remetendo, talvez no pensamento do genebrino, à inclinação interna de seu auto-recobrimento⁶.

1.2. A primeira diáspora surge com os anos 20: a linguística saussuriana vai errar do círculo de Moscou (onde é introduzida a partir de 1915, por Jakobson e Karcevski) ao círculo de Praga, depois irá obcecar Viena e Copenhague. Através dessa dispersão produz-se uma espécie de *difração epistemológica* que distribui, de um lugar a outro, diferentes interpretações sociologistas, logicistas ou psicologistas das intuições saussurianas: em Moscou, os primórdios do formalismo estrutural, mas também o início de uma sociologia da linguagem, de inspiração plekhanoviana; em Praga, a fundação da fonologia e o desenvolvimento de investigações abertas à escrita literária, mas também o contato com o psicologismo das teorias da Gestalt; em Copenhague, por último, o projeto explícito de construir uma lógica semiótica do signo.

1.3. Os anos 50 dão a aparência de uma reunificação, na qual a teoria saussuriana teria finalmente atingido seu regime de cruzeiro: a “segunda vida” de Saussure parece se confundir com a da linguística enquanto disciplina acima de qualquer suspeita: do funcionalismo de Martinet às teorias behavioristas da comunicação, o pensamento de Saussure se estende até o estruturalismo distribucional de Bloomfield: “Talvez seja útil situar nesse ponto de vista uma das escolas estruturalistas, a mais caracterizada nacionalmente, a escola americana, na medida em que ela invoca Bloomfield. Não é muito conhecido o fato de que Bloomfield tenha feito uma exposição bastante elogiosa do *Curso de linguística geral*, na qual, atribuindo mérito a Saussure pela distinção entre *língua* e *fala*, concluía: ‘he given us the theoretical basis for a science of human speech’ (Modern language, Journal, 1924: 8). Por mais diferente que tenha se tornado a linguística americana, ela nem por isso deixa de manter um vínculo com Saussure” (Benveniste, 1966: 43).

⁶ “Saussure pensa perder sua reputação de estudioso por ter acreditado reconhecer anagramas”, observa Milner (1982: 336).

Efetivamente, de Bloomfield a Harris, e deste aos primeiros trabalhos de Chomsky, a herança do estruturalismo saussuriano parecia encaminhar-se para suas melhores condições de realização no nível sintático através da espetacular reprise, dos fundamentos teóricos que Saussure havia formulado no plano fonológico e morfológico; o momento “galileano” da ruptura (cf. Haroche & Henry & Pêcheux, 1971) parecia desembocar (sob a forma de um projeto de construção formal da sintaxe) na refusão matemática “newtoniana”, transformação diante da qual o behaviorismo funcionalista balançava progressivamente em um desequilíbrio irremediável.

1.4. Ora, essa unidade acadêmica da lingüística pós-saussuriana iria de novo fragmentar-se no início dos anos 60, sob o efeito de dois processos *a priori* independentes, desenrolando-se contudo simultaneamente, em uma quinzena de anos:

- o desenvolvimento da hegemonia *teórica* da Gramática Gerativo-Transformacional (GGT), face às posições *institucionais* assumidas no período anterior pelas diferentes tendências funcionalistas (protegidas ou não pelo rótulo do estruturalismo lingüístico, elas continuaram muito amplamente a “manter o terreno”, nos Estados Unidos e Europa):

- O surgimento, na França, de uma nova corrente filosófica, epistemológica e politicamente bastante heterogênea, mas que constituiu seu espaço pela referência a três nomes próprios fundadores e à (re)-leitura de suas obras: Marx, Freud e... Saussure.

A própria designação dessa nova corrente como *estruturalismo* manifesta a posição-chave que o novo materialismo da estrutura atribuía à lingüística enquanto “ciência-piloto”.

A (re)-leitura de Saussure foi um dos agentes principais do movimento. O desafio lingüístico não era pequeno: tratava-se de separar a lingüística do funcionalismo sóciopsicologista, apoiando-se notadamente nos trabalhos de Jakobson e de Benveniste.

Do ponto de vista filosófico, disso resultou sobretudo a produção de uma impressionante série de filosofemas (tais como as noções de significativo, de estrutura combinatória, de sistema sincrônico de diferenças destituídas de termos positivos, de distribuição de posições, funções e lugares, de causalidade estrutural presente na série de seus efeitos etc...). Os trabalhos de Lévi-Strauss, Lacan, Althusser, Foucault, Derrida... materializaram, sob diversas formas, os efeitos desse novo dispositivo filosófico.

No terreno próprio da linguagem, em sua relação com a língua, o texto e a fala, o efeito desse *retorno às fontes* se distribuiu, com conseqüências diversas, entre uma reflexão “semiológica” sobre o espaço literário (Barthes, Kristeva...) e também a constituição de posições originais no campo institucional das próprias pesquisas lingüísticas: entre essas posições, a de A. Culioli, referindo-se à lógica de

Frege (cf. especialmente em Culioli, 1968) para confrontar as tradições lingüísticas francesas (Tessnière, Guillaume, Benveniste...) aos novos desafios da GGT, desembocando na elaboração de uma teoria formal da gramática capaz de *construir* os fenômenos enunciativos (ao invés de constatá-los, de comentá-los indefinidamente); e aquela posição de J. C. Milner, fazendo uma reflexão singular próxima da GGT, ao dedicar-se a discernir aquilo que, do interior dessa teoria, resiste ao seu desvio epistemológico interno, a essa opacificação do fato inconsciente da “*lalangue*”⁷ sob a construção racional da gramática de uma língua.

Nessa série de efeitos se inscreve também a emergência problemática daquilo que se convencionou chamar de *análise de discurso de tipo francês*, engajado inicialmente pelos trabalhos de J. Dubois: essa disciplina transversal em formação foi marcada fortemente pela conjuntura epistemológica que acaba de ser evocada.

O paralelismo dos dois eventos (a GGT nos Estados Unidos e na Europa/ o estruturalismo filosófico na França) durou toda a década dos anos 60, até a metade da seguinte. Ele explica, sem dúvida, por um lado, a resistência dos lingüistas franceses no que concerne ao chomskismo: por um entrecruzamento de razões contraditórias, a GGT quase não ultrapassou em nosso país o nível de uma vulgarização universitária de superfície, acompanhada por um misterioso funcionamento de seita de iniciados⁸.

As tentativas para inscrever o conceito de *transformação* no espaço do movimento estruturalista permaneceram, salvo exceções, na fase do jogo de palavras filosófico, aliás, de que Lacan teve a felicidade de “apontar” que o famoso enunciado “Colorless green ideas sleep furiously”⁹ constituía através

da aparência absurda de sua semântica literária, uma definição bastante boa dos processos inconscientes. Face à subversão teórica da Tríplice Aliança estruturalista (Marx - Freud - Saussure), que envolvia a antropologia, a história, a política, a

⁷ Em *O Amour de la Langue*, J. C. Milner reelabora esse termo lacaniano através de uma reflexão sobre o estatuto da disciplina lingüística, tomada “anfibiologicamente” entre as representações inscriteveis na “ciência dos símbolos possíveis, ou seja, a lógica” e a insistência na língua do “ponto de poesia” como efeito do inconsciente. *La Langue Introuvable* se apóia na reflexão de Milner para trabalhar contra as idéias recebidas, esse fato inaugural da GGT: a primeira teoria sintática a supor uma continuidade do gramatical e do agramatical, na medida em que ele *constrói* o gramatical diversamente do que gera uma relação de erro, desvio ou salto anormal. Mostra-se na mesma ocasião que Chomsky e os chomskianos não cessaram de esconder essa desconcertante descoberta, e que atingiram seus objetivos...

⁸ Inversamente, os efeitos do estruturalismo francês nos Estados Unidos, na Alemanha, na Inglaterra, praticamente não ultrapassaram, durante todo esse período, o círculo universitário dos departamentos de francês e de filosofia, bem como de alguns grupos políticos de esquerda, advertidos – às vezes de maneira extremamente precisa – da existência das teorias “parisienses”. Por razões bastante evidentes a “recepção” foi desde o início consideravelmente mais ampla e mais política em países como Itália e na América Latina.

⁹ Sabe-se que esse exemplo canônico da GGT foi declarado “agramatical” a partir da teoria proposta em *Aspects*, embora na *Structure syntaxique* Chomski tivesse mostrado-se mais prudente (sobre esse ponto, cf. Gadet & Pêcheux, 1981: 168-9).

escrita literária e a poesia nos âmbitos da lingüística e da psicanálise, as minuciosas argumentações da GGT não tinham peso...

Por sua vez, as aplicações psicolingüísticas que delas se autorizavam (as experiências cercando com um cronômetro as transformações das árvores sintáticas no cérebro dos “sujeitos”...) constituíam um exemplo – caricaturalmente behaviorista – dessas mitologias empiristas com as quais o “materialismo estrutural” tinha resolvido romper em todos os campos.

Enfim, os diferentes funcionalismos sociopsicologistas, inscritos na linha das “sociologias da linguagem”, tinham conservado posições bastante sólidas para fornecer argumentos políticos a um antichomskysmo “de esquerda”, não hesitando em associar o estruturalismo, Saussure e Chomsky no mesmo ódio teórico.

1.5. O início dos anos 80 veio marcado por uma nova virada no regime das pesquisas lingüísticas. Ao longo dos últimos anos, diversos sinais se multiplicaram, manifestando simultaneamente o fim do materialismo estrutural à moda francesa (decomposto através de suas últimas repercussões contraditórias) e do chomskysmo como ele se desenvolveu nos últimos quinze anos (cf. Grünig, 1981).

Trata-se de algo mais do que uma coincidência? Essa simultaneidade entre o esgotamento do efeito-Saussure, pelo qual a lingüística perdeu progressivamente suas aparências de ciência-piloto no campo das Ciências Humanas e Sociais, e o bloqueio das pesquisas teóricas empreendidas pela GGT (essencialmente no domínio da sintaxe) justifica, em todo o caso, entre os lingüistas, a formação de um amplo consenso anti-saussuriano e anti-chomskysmo, repousando sobre a idéia (simples, mas eficaz!) de que a lingüística formal – e a pesquisa sobre os formalistas sintáticos em particular – é falaciosa e inútil, e que é mais do que urgente ocupar-se de *outra coisa*.

O fato de que o itinerário próprio à GGT tenha podido contribuir, sobre a base de um certo *recobrimento interno* da especificidade dos fatos sintáticos, deslocar cada vez mais o ponto de reflexão em direção à semântica e à lógica, depois, em direção à pragmática, constitui apenas uma prova suplementar diante desse consenso: a homenagem forçada do vício formalista às virtudes de um pensamento “aberto ao exterior”!

Sem interrogar mais a relação real entre Saussure e Chomsky – essa relação continua uma discussão fundamental da lingüística – não se pode deixar de sublinhar que eles ao menos partilharam a mesma preocupação obsedante de determinar “onde está o caráter próprio da língua”, embora essa obsessão pareça hoje embarçar mais de um lingüista. O amor pela língua tinha levado Saussure a recusar “os quadros e as noções que ele vê empregados em todos os lugares porque lhe parecem estranhos à natureza própria da língua (Benveniste 1966: 39). Não seria, ao contrário, um certo constrangimento (uma aversão inconsciente?) em relação ao *caráter próprio da língua* que hoje leva muitos lingüistas a se

precipitarem em direção aos quadros e às noções que vêm empregar em todos os lugares?

Não está se reconstituindo um novo consenso sobre a base de uma unidade negativa, desembocando em uma nova diáspora intelectual, que tende a remergulhar a lingüística em questões de biologia, de lógica e de psicologia (individual ou social)?

Como se as condições de autonomia epistemológica da lingüística enquanto ciência se achassem mais uma vez comprometidas historicamente... como se, novamente, Saussure ficasse sozinho com seus problemas!

2. “QUE ESTRANHO DESTINO, O DAS IDÉIAS...” (AINDA BENVENISTE!).

Estranha, com efeito, essa *série de retornos* que marca a história das idéias lingüísticas, através de suas relações com outras ciências (constituindo seu ambiente específico, seu “exterior” epistemológico) e também através da inserção em um processo mais vasto, ultrapassando a cena dos puros acontecimentos científicos.

Esse “estranho destino” contradiz ao mesmo tempo a concepção, de aparência racionalista, que supõe um desenvolvimento autônomo, retilíneo e cumulativo de um núcleo de conhecimentos do objeto língua, e a visão cética (oportunista ou pragmática) que reduziria a história da lingüística ao choque de algumas individualidades ou à oscilação arbitrária dos modos intelectuais: é preciso mesmo supor que essa disciplina está, de um modo que lhe é próprio, *exposta do seu próprio interior* aos efeitos complexos do processo histórico e político de conjunto que constitui o espaço no qual sua história se produz.

Mas, ao tentar pensar assim a lingüística “fora dela mesma” (cf. Gadet & Pêcheux, 1980) na história, não se arrisca perder de vista o *real próprio*, o qual se acaba de sustentar que ela discute?

As posições argumentadas em *La Langue Introuvable* constituem uma tentativa de contornar essa aporia, ao mostrar que a questão do “próprio” da lingüística (da especificidade do seu real) é indissociável daquela que faz parte das opções de apoio através das quais se constitui e se transforma a rede de suas alianças.

Aventurar hipóteses (do tipo que são apresentadas abaixo) concernentes às determinações históricas que vêm “assinar” as sucessivas redes de afinidades da lingüística – dos anos 50 ao período atual – é, então, igualmente (não há porque dissimular) tomar posição acerca do real próprio à lingüística enquanto *real da língua*. As três proposições que seguem se limitam a evocar, ainda que de um modo necessariamente ultra-rápido e alusivo, feixes de índices históricos, pontos sensíveis nos quais se entrecruzam diferentes níveis.

2.1. O MOMENTO DE UNIFICAÇÃO APARENTE DA LINGÜÍSTICA DOS ANOS 50, sob a forma dominante do funcionalismo, coincide com a retomada do

desenvolvimento industrial de pós-guerra, que necessita da elaboração e da difusão de novos procedimentos tecnológicos nas esferas da produção, da formação profissional, da educação e saúde.

O problema das “comunicações” (que iria se tornar, por deslocamento metafórico, o tema principal das *ideologias do consenso*, foi de início um quebra-cabeça-cabeça para os engenheiros da telefonia: a teoria da informação (Shannon e Weaver) se constitui nesse terreno, em que o *emissor* e o *receptor* são instrumentos antes de serem os sujeitos falantes que os utilizam.

Simultaneamente, os trabalhos de von Neuman confrontam os modelos matemáticos, neuropsicológicos e econômicos da comunicação (ou seja, a transmissão de informação entre parceiros) e desembocam, em associação com Morgenstern, na “teoria dos jogos” (querendo-se uma teoria geral das *interações*, concebidas como troca de informações) (cf. Plon, 1976). A noção de *homeostasia* emerge, assim, enquanto categoria interdisciplinar, visando a dar conta, em termos de circuitos de informação, das regulações comportamentais suscetíveis de caracterizar tanto uma máquina quanto um animal ou um grupo social: a *psicologia behaviorista* (skinneriana e pavloviana) adota o esquema da “caixa preta” como modelo adequado a suas teorias da aprendizagem (enquanto regulação instrumental do jogo das “entradas” e das “saídas” que estruturam o comportamento – e em particular o “comportamento verbal” –); a *cibernética* empreende a construção de mecanismos auto-regulados¹⁰ (o homeostato de Ashby, o percéptron de Seymour Papert e as tartarugas eletrônicas de Grey Walter...) simulando diversos tipos de comportamentos “normais” ou “patológicos”; as *ciências matemáticas* desenvolvem ao mesmo tempo modelos estatísticos e probabilistas destinados a tratar as “mensagens” enquanto fluxo de informação, e teorias formais (derivadas dos trabalhos de Turing) que autorizam a programação de cálculos lógicos (nos primeiros computadores a válvula que carecem de inúmeros andares de um prédio para efetuar aquilo que um microprocessador condensa hoje em alguns mm³!): surgem no horizonte os projetos iniciais de *tradução automática* — que iam se chocar contra a estrutura não-markoviana da sintaxe —, e as primeiras tentativas de *simulação da inteligência* (a noção de inteligência artificial aparece em 1956) visando à construção de dispositivos capazes de raciocinar¹¹.

Sob esse encadeamento de aproximações interdisciplinares que marcou a conjuntura dos anos 50 transparece, em estado embrionário, uma visão utópica de “domínio do mundo”, associada a esse humanismo político das boas intenções que,

¹⁰ O *homeostato* é um mecanismo de retroalimentação que permite alcançar e/ou manter um estado de equilíbrio dinâmico (o termostato, por ex.). Em computação, *percéptron* é uma máquina em estrutura de rede, destinada a simular inteligência artificial, proposta pelo psicólogo Frank Rosenblatt, em 1958. A linguagem LOGO de programação, que encerra uma filosofia de educação no uso do computador, pode ser empregada em laboratórios LOGO para crianças. Uma *tartaruga*, serve, aí, como cursor que indica direção e ângulo em programas para execução de gráficos. (N. do T.).

¹¹ Sobre a demonstração automática de teoremas matemáticos, em particular Newell e Simon.

por exemplo, a UNESCO, desde sua criação em 1946, empenhou-se em difundir: a idéia de uma regulação psicobiocibernética dos comportamentos humanos, individuais e sociais, através da ergonomia, medicina e — sobretudo — educação, aparece como a repercussão última do *esquema funcional da comunicação lingüística*, projetado em um ambiente “científico” em função das afinidades eletivas que acabam de ser evocadas. Essa visão sistêmico-funcional não dispunha na época das condições (biológicas, neurofisiológicas, cibernéticas e informáticas) necessárias à sua realização, mas o projeto estava traçado; quanto ao setor das disciplinas filosóficas e literárias (dominado pela fenomenologia e humanismo existencial), não tinha outra relação com o mencionado projeto que não fosse a não-relação da ignorância distante, a ironia estetizante e a reivindicação dos direitos do “verdadeiro”, do “autêntico”, e mesmo do “poético”... face à Ciência.

Apesar dos esforços excepcionais de lingüistas como Jakobson para unir os dois extremos da corrente e fazer valer o estatuto poético da linguagem humana, baseando a argumentação no próprio terreno do funcionalismo¹², a lingüística dos anos 50 continuou presa nesse fantasma interdisciplinar da comunicação como *regulação funcional controlada*: ela o tinha indiretamente autorizado por antecipação, senão suscitado, ao designar-se ela própria como “funcionalista”.

2.2. O PERÍODO DE 1960-1975 SE CARACTERIZA, AO MENOS NO QUE CONCERNE À FRANÇA E A UMA PARTE DO ESPAÇO DAS CULTURAS LATINAS, POR UMA REESTRUTURAÇÃO GLOBAL da rede de afinidades disciplinares ao redor da lingüística. Foi evocado acima que essa reestruturação, surgida muito bruscamente, tinha-se organizado através do evento estruturalista que marcou o fim da hegemonia filosófica da fenomenologia e do existencialismo (Husserl, Heidegger, Sartre...) e redistribuíra completamente as relações entre as “ciências” e as “letras”: o surgimento da antropologia estrutural, a renovação da epistemologia e da história das ciências, a refusão anti-psicologista do campo psicanalítico, o surgimento de novas formas de experimentação na escrita literária e o relançamento da teoria marxista traduziam simultaneamente essa *virada de conjuntura*, perturbando o sistema das alianças estabelecidas ao redor da lingüística, que aparecia a partir de então como a garantia já parcialmente realizada de uma *Ciência formal do Significante*.

Conceitos tais como os de metáfora, metonímia, cadeia significativa, efeito de sentido etc... estavam em via de se tornarem a base teórica comum de iniciativas de construção crítica, mexendo tanto com as evidências literárias da autenticidade vivenciada quanto com as certezas científicas do positivismo biopsicofuncional.

¹² O ideal de Roman Jakobson foi integrar o todo da lingüística (senão tudo na lingüística). J. C. Milner (“A Roman Jakobson, ou le bonheur par la symétrie”, em Milner 1982: 329-337) mostra que nesse desejo da Enciclopédia “trata-se exatamente de outra coisa que não uma vontade de planificação — mesmo se, sob o peso das tecnologias limítrofes, Jakobson pôde, longe da Europa, parecer às vezes ceder nesse aspecto” (p. 335).

“Fundamental foi o desafio intelectual, político e pessoal que surgiu quando as três teorias (psicanalítica, marxista, lingüístico-antropológica) coincidiram, pelo menos por um lapso de tempo bastante breve (Turkle, 1982: 10): o efeito subversivo desse desafio intelectual envolvia a promessa de uma *revolução cultural* recolocando em discussão as evidências da ordem humana como ordem estritamente biossocial. Restituir alguma coisa do trabalho específico da letra, do símbolo, do traço, era começar a abrir uma fenda no bloco compacto das pedagogias, das tecnologias (industriais e biomédicas), dos humanismos moralizantes ou religiosos: era colocar em questão esse bloco, essa *articulação dual do biológico com o social*, de onde o simbólico é excluído, e esse famoso “sujeito psicológico”, surdo ao significativo, que funde a referida articulação (como a glândula pineal cartesiana harmoniza no homem a substância pensante e a estendida. Designar essa fenda como efeito irredutível da ordem simbólica, era aplicar um golpe contra o narcisismo (individual e coletivo) da consciência humana, que não cessa de renegociar sua “articulação” entre o nada da inconsciência biológica e a gestão contratual do *si* (como mestre/escravo de seus gestos, palavras e pensamentos, em sua relação com o outro-si).

Em resumo: a revolução cultural estruturalista não cessou de fazer pesar uma suspeição bastante explícita sobre o registro do *psicológico* (e sobre as *psicologias* — do comportamento, do eu ou do “sujeito epistêmico” — que se pretendem ser a teoria do mesmo). Essa suspeição não é, portanto, engendrada pela raiva da humanidade atribuída freqüentemente ao estruturalismo; ela traduz o reconhecimento de um fato estrutural próprio à ordem humana: o da *castração simbólica*¹³.

No contexto político da França dos anos 60, o efeito subversivo estruturalista sobrepujou rapidamente o quadro universitário da “produção teórica” e das revistas literárias especializadas; a teoria e a literatura tornavam-se lugares de intervenção ideológica, suscetíveis de afetar, por sua vez, o conjunto do campo sociopolítico: quarenta anos depois do engajamento dos formalistas russos ao movimento revolucionário de outubro, a mesma questão ressurgia (sob novas formas) de um *trabalho do significativo no registro político*, visando a uma outra maneira de *perceber a política*¹⁴.

¹³ Assim como a psicanálise subverte a noção de um eu voluntarista e unitário, sua história foi a de uma idéia subversiva engajada em uma luta contra a normalização. E a tensão entre uma concepção do eu “centrada” e uma outra, “descentrada”, esteve quase sempre no coração da batalha. O conflito entre Lacan e os psicólogos do eu levou essa luta a seu ponto de incandescência. Lacan mobilizou, recorreu ao apoio de duas outras tradições de pensamento, independentes da psicanálise, mas ligadas, como ela, a uma noção descentrada do eu; certamente refiro-me ao estruturalismo e ao marxismo.” (Turkle, 1982: 9).

¹⁴ Nas primeiras páginas de *Lire le Capital*, L. Althusser tocava explicitamente essa questão política, nos termos seguintes: “É a partir de Freud que começamos a suspeitar do que escutar, assim como falar (e calar-se) quer dizer; que esse “quer-dizer” do falar e do escutar revela, sob a inocência da palavra e da escuta, a profundidade determinável de um duplo fundo, o “quer-dizer” do discurso do inconsciente

Sabe-se como, ao longo do decênio que se seguiu após maio de 1968, essa repetição da “cena primitiva” revolucionária dos anos 20 ruiu progressivamente: o fim do “lacanismo”, a “crise do marxismo” e a irrupção da “nova filosofia” marcaram a nova virada da ideologia francesa. As evidências induzidas pelo que se poderia chamar de a *revolução cultural abortada* dos anos 60 vêm afetar o dispositivo intelectual das Ciências Humanas e Sociais; o esgotamento dos efeitos do movimento estruturalista acarreta para a disciplina que deu seu nome a esse movimento, uma reconfiguração de seu dispositivo de sustentações epistemológicas.

2.3. O PARADOXO DESSE COMEÇO DOS ANOS 80, é que o desmonte do estruturalismo político francês¹⁵ (que, todavia, continua a produzir efeitos, notadamente no espaço latino-americano), coincide com um *crescimento da recepção* dos trabalhos de Lacan, Barthes, Derrida e Foucault no domínio anglo-saxão, tanto na Inglaterra e Alemanha quanto nos Estados Unidos. Assim, por um estranho efeito de oscilação, no momento preciso em que a América descobre o estruturalismo¹⁶, a intelectualidade francesa “vira a página”, desenvolvendo um ressentimento maciço com relação às teorias, suspeitas de terem pretendido falar *em nome das massas*, produzindo-se uma longa série de gestos simbólicos ineficazes e de performativos políticos malsucedidos. Esse ressentimento é um efeito de massa vindo “de baixo”: uma espécie de contragolpe ideológico que obriga a refletir e que não poderia ser confundido com o covarde consolo de numerosos intelectuais que *reagem* ao descobrir, mais tarde, que “a Teoria” os havia “intimidado”!

A grande força dessa revisão crítica é a de colocar impiedosamente em questão os orgulhos teóricos no nível em que o estruturalismo político havia pretendido construir sua relação com o Estado (e, singularmente, com o Partido-Estado da revolução!), e de obrigar os olhares a se voltarem em direção ao que se passa realmente “em baixo”, nos espaços infraestatais que constituem o ordinário das massas, lá onde, de modo particularmente vivo em época de crise econômica, circula a linguagem da urgência: “O homem, ao longo dos milênios, continuou a ser o que era para Aristóteles: um animal vivo, além de capaz de uma existência política; o homem moderno é um animal em cuja política sua vida como ser vivo é

— esse duplo fundo do qual a lingüística moderna, nos mecanismos da linguagem, pensa os efeitos e as condições formais”. (p. 14-15).

¹⁵ O termo “estruturalismo político” designa aqui, essencialmente, o relançamento althusseriano da teoria marxista, mas não pretende localizar ao mesmo tempo o *político*; o movimento estruturalista contribuiu, em seu conjunto, com a ampliação do político: se “tudo é político”, as questões *explicitamente* políticas (em particular aquelas que se formulam no espaço das estratégias de conquista ou de manutenção do poder de Estado) devem ceder em seus privilégios.

¹⁶ Vinte anos de defasagem entre o fenômeno e sua “recepção” nos Estados Unidos: o tempo em que a origem do fenômeno cessa de se mover, para se tornar um objeto intelectual consumível? Já foi esse o caso da fenomenologia husserliana e o existencialismo, “recebidos” nos Estados Unidos a partir dos anos 60.

posta em questão” (Foucault, 1976: 188).

Em história, sociologia e mesmo nos estudos literários, aparece cada vez mais explicitamente o cuidado de se colocar em condição de ouvir esse discurso, freqüentemente silencioso, da urgência nas decisões dos mecanismos da sobrevivência: trata-se, além da leitura dos Grandes Textos (da Ciência, do Direito e do Estado) de se colocar à escuta das circulações cotidianas tomadas no comum do sentido (cf., por exemplo, de Certeau, 1980).

Simultaneamente, o risco que comporta esse mesmo movimento é bastante evidente: é aquele que consiste em seguir a linha de maior inclinação ideológica e em conceber esse registro do ordinário do sentido como um *fato de natureza psicobiológica*, anterior a toda ordem simbólica e independente dela.

É nessa tendência que, em nome da superação de Freud, Saussure e do estruturalismo, engaja-se hoje na França uma parte da inteligência “moderna” das ciências humanas e sociais no momento em que (colaborando aí, entre outros fatores, a recepção dos estruturalismos), uma — pequena — fenda se entreabre no behaviorismo funcional da ideologia científica internacionalmente dominante. Sob a pressão de uma espécie de populismo da urgência, a aspiração por pedagogias e tecnologias eficazes renasce, contornando o fato estrutural da castração simbólica, e restabelecendo o bloco biossocial do animal-humanidade.

Bem entendido, com o ressurgimento triunfante da glândula pineal psicológica: “No começo dos anos 60, Alain Resnais, com *O ano passado em Marienbad* articulava um filme sobre metáforas tais como espelhos no interior de espelhos e a manipulação simbólico-matemática de fósforos. O título desse filme se tornou sinônimo de uma concepção do homem que valorizava a complexidade do simbólico e não a simplicidade do instinto. Vinte anos mais tarde, em *Meu tio da América*, a metáfora central é aquela do rato de laboratório de comportamento pré-programado, condicionado e condicionável. Nesse filme, a “voz da autoridade” é a do biólogo Henri Laborit. A versão da sociobiologia que ele apresenta não apenas rejeita o simbólico em favor de uma causalidade mais biológica, mas vai além e desemboca em uma teoria análoga à psicologia do eu: com um esforço consciente, podemos utilizar nosso conhecimento dos processos instintivos com o propósito de dominá-los. O círculo se fecha novamente, retornamos ao voluntarismo. E esse não passa de um pequeno exemplo, entre outros (Turkle, 1982: 11).

Assim, por um “estranho destino das idéias”, 1980 repetiria 1950, como 1960 tinha repetido 1920? Com efeito, a idéia de um simples giro histórico, reconduzindo hoje a configuração epistemológica dos anos 50, é profundamente inadequada: a evolução tecnológica acelerada, nos domínios da eletrônica, da informática e da cibernética, sustentada pela emergência de novas “demandas sociais” (da robótica aos bancos de dados), os recentes progressos da pesquisa biomédica — em particular da genética e da neurofisiologia —, a reorientação “cognitivista” da psicologia experimental (a passagem tranqüila de Skinner a Piaget) e seu embasamento nos progressos “sofisticados” da lógica formal,

contribuem para estruturar, mediante troca de “modelos” entre os especialistas do cérebro, os teóricos dos sistemas e os construtores de robôs, um *espaço bem mais coerente do que em 1950*, e no qual as fantasias de domínio biossocial podem se dar livre curso, ao superar o nível embrionário dos projetos utópicos.

Ainda mais que a pressão populista da urgência, que acaba de ser evocada, fornece na ocasião uma base ideológica e uma justificativa “democrática” às fantasias em questão¹⁷. Se for acrescentado que, por sua vez, a pesquisa filosófica francesa parece finalmente levar a sério a existência do empirismo lógico, do qual ela sempre se mantinha distanciada (de Bergson a Sartre e além, na esquerda marxista, a ignorância substituíu o argumento!) pode-se avaliar a que ponto a situação mudou: junto aos programas de pesquisa interdisciplinares, em inteligência artificial e no processamento da informação, um novo sistema de alianças está se formando, no qual uma certa concepção da lingüística é convidada a assumir seu lugar, com a única condição que aceite tratar o simbólico como um sinal e a linguagem como um instrumento lógico. Quer dizer, no fundo, sob condição de que a lingüística reconheça a psicologia como nova ciência-piloto do setor, epistemológica e politicamente acima de qualquer suspeita.

Ora, uma tal concepção da lingüística existe; ela até se fortaleceu bastante entre inúmeros lingüistas, a partir do momento em que a epistemologia chomskyana explicitou seus pressupostos iniciais, sustentando que a língua é um “órgão mental” e que, conseqüentemente, a lingüística é um ramo da psicologia (ver, acerca desse ponto, J. C. Milner, “Linguistique, biologie, psychologie”, em Milner, 1982: 302-317.).

Que disso resulte para a pesquisa lingüística uma forclusão tendencial da ordem simbólica (no sentido em que o materialismo estrutural se dedicou a construir seu conceito), é claro que isso não tira o sono de muita gente!¹⁸. Além disso, é preciso reconhecer que o evento estruturalista, por diferentes razões já evocadas, surtiu poucos ou nulos efeitos sobre o desenvolvimento efetivo da lingüística posterior a 1960, e da GGT, em particular. Apesar da redistribuição das alianças teóricas, privilegiando a referência às ciências matemáticas em relação à física e à biologia, e contornando, no interior mesmo das ciências matemáticas, o que se pode chamar de “as ciências matemáticas de serviço” (as estatísticas qualitativas, por exemplo) para se aproximarem das *escritas algébricas, lógicas ou topológicas*, as “lógicas do significante” inspiradas pelo materialismo estrutural quase não tiveram influência sobre a evolução da teoria sintática gerativo-transformacional, cada vez mais derivando em direção a uma interpretação psicológica da semântica, da enunciação e da pragmática: como se tratasse sempre de

¹⁷ Justificaria elucidar as relações complexas entre o reducionismo cientista (tratando o sujeito humano como o animal mais complexo), as ideologias do cotidiano prático e as diversas raízes históricas do populismo, cuja reemergência atual constitui uma jogada política maior.

¹⁸ Sobre a existência do simbólico como lugar de uma divisão entre a lingüística e a psicologia, ver, igualmente, Gadet & Haroche & Henry & Pêcheux (a ser publicado).

“restabelecer na plenitude de seus direitos e deveres a um sujeito senhor de si mesmo ou pelo menos responsável por sua opções. Assim, o universo pode girar sob a música das esferas, nas mãos do gênero humano, restabelecido do inqualificável ferimento que poderia constituir a suposição de que a língua, ou alguma coisa dela, lhe escapa” (Milner, 1982: 126-7).

3. “A LINGUAGEM É JUSTAMENTE O QUE HÁ DE MAIS PARADOXAL NO MUNDO, E INFELIZES SÃO AQUELES QUE NÃO PERCEBEM ISSO” (AINDA BENVENISTE!).

Falar de uma tendência à “desconstrução das teorias lingüísticas” supõe adotar um certo ponto de vista, do tipo daquele que aqui se sustenta.

Se, ao contrário, considera-se que o episódio estruturalista essencialmente desviou a pesquisa lingüística de seus objetivos (particularmente na França), é *agora* que a disciplina se acha em plena fase de expansão e construção: o incidente está encerrado, retornou-se ao bom caminho...mais um esforço para atingir o nível internacional do positivismo biopsicofuncional.

Porém, mesmo desse ponto de vista, diversos “roteiros” epistemológicos se revelam possíveis, segundo a relação pressuposta entre o *biológico* e o *social*: a lingüística tem escolha entre a fragmentação e a integração.

3.1. Em resumo, o roteiro da fragmentação implica a dissociação institucional entre uma lingüística do cérebro e uma lingüística social.

As conexões atuais da biologia — com a psicologia experimental (através da neurobiologia, neurofisiologia, psicofisiologia e etologia, a análise e a síntese da voz, a psicolingüística e as construções de lógica natural), com a inteligência artificial (cibernética, robótica, estudos do “diálogo homem-máquina”, análise de cenas) e com as ciências do processamento da informação — tendem a formar um espaço de acolhimento para uma lingüística do cérebro, segundo a qual o sistema nervoso humano, munido de suas “entradas” (auditivas e visuais) e suas “saídas” (fonatórias e gestuais), representa o *hardware* — a base material — de um sistema multifuncional, no interior do qual as línguas naturais constituiriam uma *classe de aplicativos*, entre outros. Essa posição extremista, que não deixa de receber apoios ativos na Universidade e no CNRS¹⁹, levaria normalmente a incorporar a lingüística do cérebro ao setor das Ciências da Vida, deixando para os diferentes segmentos das

descrições lingüísticas de campo, das sociolingüísticas e das sociologias da linguagem toda liberdade de se consagrar ao estudo dos aspectos lingüísticos do “tecido social” no espaço das ciências humanas e sociais.

¹⁹ Centro Nacional de Pesquisas Científicas (N. do T.).

3.2. Mas as repercussões previsíveis de uma tal dissociação, colocando a lingüística social em posição dominada e marginal, tornam finalmente esse primeiro roteiro bem pouco plausível: a idéia de uma integração da lingüística social e da lingüística do cérebro em uma teoria biossocial de funções de comunicação pode seduzir mais por sua aparência de compromisso epistemológico; basta, para isso, supor, como toda a tradição funcionalista aí sugere, a presença maravilhosa, no entrecruzamento do espaço sociopolítico e do universo das máquinas de retroação, da “glândula pineal psicológica”, ou seja, do sujeito dono de si-mesmo e responsável por suas escolhas, adaptado a um mundo biossocial normal²⁰.

Os desenvolvimentos atuais das teorias pragmáticas rumo a uma sociologia das interações, supondo atos de linguagem indiretos, cálculos de inferência e a colocação em jogo de máximas de apreciação e de ação, não se inscrevem massivamente nessa tendência?

— Por que você voltou tão tarde ontem à noite?” perguntou Maggie brutalmente.

— Fui ao boliche”, respondeu Scott Robertson, seu marido, indiferente à provocação.

Maggie retomou, pérfida: “Eu pensava que você tinha horror ao boliche...”

— Quando acompanhado, não...”

— E eu, eu não sou companhia?

Scott se defendeu indolentemente:

— Não é a mesma coisa.

— É claro, porque você não pode encontrar mulheres em casa!”

A cena doméstica teria sido das mais clássicas se essa americana ciumenta não tivesse a fisionomia fria de um terminal de computador, e ainda por cima, mudo.

Maggie é um programa de computador que faz o papel de uma esposa azeda e preocupada em dominar seu suposto marido...²¹

Da análise das trocas verbais suscitadas pelo rito da refeição no restaurante, até à transformação das fábulas de La Fontaine em roteiros actanciais (cf. Sabah & Rady & Soquier & Berthelin, 1981), o projeto de uma incorporação das “funções de comunicação” em uma sêmio-lógica interacional deve ser levado bastante a sério: ele já se acha em processo.

²⁰ Para se situar entre as máquinas eletrônicas e os mecanismos sociais, há sempre o recurso à norma comportamental como critério definicional: em um universo de brinquedos que não correspondem mais à definição clássica do objeto (posto que eles “falam” e simulam “emoções”), as crianças são obrigadas a traçar novas fronteiras para definir sua identidade: “as pessoas, são aquelas que vão ao restaurante e que têm uma família”, acabou respondendo uma menina americana em uma recente enquête sociológica do MIT.

²¹ Extraído de “L’intelligence artificielle est déjà née”, seção “Sciences” do n° 2-8 de abril de 1982, da revista *l’Express*, p. 101.

3.3. A consequência bastante evidente dessas duas hipóteses que acabam de ser evocadas é que — seja qual for a relação entre a lingüística do cérebro e a social — a própria idéia de se interrogar sobre o estatuto da ordem simbólica e da castração como fato estrutural parece aqui estritamente incongruente. Essa incongruência assinala o lugar deixado em uma tal perspectiva para uma reflexão que pretende continuar a fazer valer, no espaço da pesquisa lingüística, o jogo mallarmeano dos significantes, a incidência inconsciente do *Witz*²² e de tudo aquilo que, da língua, escapa ao sujeito falante: o lugar de um entreato engraçado na seriedade da ciência, o de uma espécie de *domingo poético pensante*.

O registro do literário e do poético voltaria a ser aquilo que aos olhos de alguns jamais deixou de ser, apesar dos trabalhos de Jakobson, Benveniste, Barthes, Kristeva e alguns outros: um luxo aristocrático para o tempo de paz, que deve saber esvanecer-se diante da pressão lógica da urgência.

Que “o próprio da língua” possa assim tornar-se um objeto residual da pesquisa lingüística dá um sentido preciso à noção de desconstrução teórica tal como desenvolvida aqui.

Ninguém sonha em negar que existem diversas séries de *universos discursivos logicamente estabilizados*, inscritos no espaço das ciências matemáticas e das ciências naturais, naquele das tecnologias industriais e biomédicas, e na esfera social dos dispositivos de gestão-controle administrativos. É claro que a construção histórica de tais universos só foi possível com o apoio de algumas propriedades das línguas naturais, autorizando operações de esquematização, dicotomização, cálculo lógico, etc..., permitindo a manipulação de metalínguas aptas a representar, de maneira não ambígua, o conjunto dos “estados de coisa” possíveis, inerentes ao micromundo suposto por uma tal manipulação: em tais universos discursivos, toda ambigüidade comporta, com efeito, um risco “mortal”, e é precisamente a existência desses múltiplos espaços da urgência (envolvendo um funcionamento de pedagogias de todos os tipos) que garante massivamente o apoio atual da reflexão lingüística sobre os conceitos lógicos, semânticos e pragmáticos, importados dessa série de universos.

Porém — salvo se for considerada a funcionalidade biossocial como um fato universalmente realizado — é imperioso reconhecer que toda língua natural é também, e antes de tudo, a condição de existência de *universos discursivos não estabilizados logicamente*, próprios ao espaço sócio-histórico dos rituais ideológicos, discursivos filosóficos, enunciados políticos, expressão cultural e estética. Nessa segunda categoria de universos discursivos, a ambigüidade e o equívoco constituem um fato estrutural incontornável: o jogo das diferenças, alterações e contradições não pode ser aí concebido como o amolecimento de um núcleo duro lógico: “A heterogeneidade constitutiva” da língua não se confunde com a manipulação ostentatória da “heterogeneidade mostrada” (cf. a respeito os trabalhos de J. Authier sobre esse ponto, particularmente Authier-Revuz, 1982).

²² Chiste (cf. teoria freudiana) (N. do T.).

Desde então: não ceder nesses dois artigos (de “fé arrazoada”) que enuncia J. C. Milner:

“— nada que existe na poesia é estranho à língua

— nenhuma língua pode ser pensada completamente, se não tiver aí integrada a possibilidade de sua poesia” (J. C. Milner, “A Roman Jakobson, ou le bonheur par la symétrie”, em Milner, 1982: 336)

impõe à pesquisa construir processos (modos de interrogação de dados e formas de raciocínio) capazes de abordar explicitamente o *fato lingüístico do equívoco como fato estrutural implicado pela ordem simbólica*, ou seja, de trabalhar no ponto em que cessa a consistência da representação lógica inscrita no espaço dos mundos normais”.

O objeto da lingüística (o próprio da língua) surge assim atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e aquele das transformações do sentido, que escapa a toda norma atribuível *a priori*, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomado na repetição indefinida das interpelações²³.

A fronteira entre os dois espaços é difícil de determinar, ainda mais que existe toda uma zona intermediária de processos discursivos (dependente do jurídico, do administrativo e das convenções da vida cotidiana) que oscilam ao redor dessa fronteira: o que assegura sua eficácia é precisamente a possibilidade que oferecem de especular com as aparências lógicas, para “fazer pensar” melhor os deslizamentos do sentido.

²³ Essa divisão repercute em nível da vontade política; no primeiro espaço, o desenvolvimento das novas tecnologias (informática, engenharia biomédica, telecomunicações) constitui um dos maiores trunfos da estratégia econômica governamental para sair da crise: com a restrição de um controle dos efeitos neotaylorianos dessa “revolução tecnológica”, os objetivos são politicamente claros e socialmente pouco contestáveis. Porém, com referência ao segundo espaço, emerge também, face ao “imperialismo financeiro e cultural” das grandes indústrias da comunicação, a vontade política de uma resistência à uniformização dos modos de vida, das formas de pensamento e de expressão (cf. a recente declaração do ministro J. Lang na UNESCO e, em outro plano, a decisão de criar um Colégio Internacional de Filosofia).

Em cada um desses dois espaços a vontade política tem excelentes razões; mas não se trata de mundos separados, como mostra, por exemplo, a questão do processamento dos “dados textuais”, que constitui um dos casos-limites em que está envolvida a lingüística. Se o contato inevitável entre os dois espaços dever-se-ia consolidar através de uma “transferência tecnológica” dos conceitos, programas, metalínguas lógicas e procedimentos do primeiro espaço em direção ao segundo, que lugar sobriaria à incontornável ambigüidade das línguas naturais, aos limites de transparência de todo pensamento, ao surgimento do sentido como evento imprevisível e não-reproduzível?

Aceitar o desafio implica em não ceder no tocante ao “próprio da língua” — propiciando-se, se for o caso, os meios para se confrontar com tecnologias provenientes do primeiro espaço, para conseguir reorientá-las, para arriscar, nesse campo também, novos caminhos que resistam à inclinação natural da transferência tecnológica dominante. Contentar-me-ei em evocar o caso que conheço melhor: aquele da construção de algoritmos informatizados, no campo da análise de discurso. Haveria, sem dúvida, muitos outros exemplos.

3.4. Esse caráter oscilante e paradoxal do registro ordinário do sentido, em que os dois espaços se interpenetram, parece ter escapado completamente à intuição filosófica do movimento estruturalista: designar imediatamente “a sociedade”, “a ideologia”, as formas do “empirismo prático”, etc... como o ponto cego de uma pura reprodução do sentido, era ao mesmo tempo validar a idéia de que o momento de sua transformação no jogo dos deslocamentos simbólicos é um *momento excepcional* — o momento heróico solitário do teórico ou do poético (Marx/Mallarmé) como trabalho *extraordinário* do significante.

Essa concepção aristocrática, atribuindo-se de fato o monopólio do segundo espaço (aquele das discursividades não estabilizadas logicamente) permanecia presa, mesmo através de sua reviravolta “proletária”, na velha certeza elitista que reza que as classes dominadas jamais inventam nada, porque elas estão por demais absorvidas pelas lógicas do cotidiano: em suma, os proletários, as massas, o povo... teriam uma tal necessidade vital de universos logicamente estabilizados que os jogos da ordem simbólica não lhes concernem!

Nesse ponto preciso, a posição teórico-poética do movimento estruturalista é insuportável. Por não terem discernido em que o humor e o traço poético não são o repouso do pensamento, mas que pertencem à competência fundamental da inteligência política e teórica, ela havia cedido antecipadamente diante do argumento populista da urgência, visto que implicitamente partilhava com ele o pressuposto essencial.

Sabe-se que as diversas correntes estruturalistas negligenciaram quase completamente as pesquisas anglo-saxônicas sobre a linguagem comum, os problemas desencadeados pela análise das conversações e, em geral, dos eventos discursivos “cotidianos”, sob pretexto de que os teóricos que os abordaram (na linha dos trabalhos de J. L. Austin) não cessaram de manifestar uma notável indiferença a tudo o que se refere ao registro do inconsciente. Mas nada prova que se trate aí de uma implicação necessária: pesquisas recentes testemunham brilhantemente até o contrário — por exemplo, o trabalho de Shoshana Felman (1980), que aborda de frente as relações entre a teoria dos atos de linguagem e a psicanálise, de Freud a Lacan. As perspectivas abertas à reflexão lingüística pela releitura pós-estruturalista de Wittgenstein vão no mesmo sentido: aquele de uma desconstrução das evidências do sujeito psicológico, no campo em que elas estão melhor instaladas.

Evocar, como se fez aqui, o risco de uma “des-construção das teorias lingüísticas” não visa portanto a fazer planar uma suspeição geral sobre o fato que hoje muitos lingüistas concentram seus esforços na pragmática e na enunciação (com que direito, aliás, uma tal suspeição?), mas somente a interrogar a modalidade dominante sob a qual se desenvolve esse novo interesse: se em tais matérias o lingüista cede de antemão tudo à psicologia do sujeito senhor de si e responsável por suas escolhas, o que resta do *real da língua* enquanto ele “faz irrupção pelo real de uma falta” (Milner, 1982: 337)?

O que é, então, esse objeto, que Saussure erige sobre a tábula rasa de todas as noções recebidas? Tocamos, aqui, no que existe de primordial na doutrina saussuriana... esse princípio é que a *linguagem*, sob qualquer ponto de vista que se possa estudá-la, *é sempre um objeto duplo*... (Benveniste, 1966: 40).

Princípio simétrico de dualidade ou desdobramento equívoco assimetrizante, a noção de *duplo* oscila entre a “felicidade pela simetria”, para a qual tendeu Jakobson, e o drama da beância sob cada palavra, que não cessou de perseguir Benveniste. J. C. Milner caracteriza essa oscilação no caso da enunciação:

“Lá, onde Benveniste via como os estigmas na língua daquilo que lhe é radicalmente outro — pronomes pessoais, tempos verbais, performativos — Jakobson constrói uma teoria dos “embriantes”, pela qual tudo se constitui em quadro simétrico, dedutível de uma propriedade previsível. É suficiente para isso que em lugar da subjetividade que Benveniste institui como uma beância não simetrizável na língua se coloque o termo *mensagem*, tomado em uma oposição regular ao termo código (Milner, 1982: 336).

E é aí que Milner, aproximando Benveniste de Saussure, comenta esse assombro, já evocado, que se apodera do genebrino face a suas próprias descobertas:

“Ainda mais singularmente, Saussure pensou perder sua reputação de estudioso por ter acreditado reconhecer anagramas. Jakobson os encontra e os adapta de tal modo que aí nada se lê além das vias elegantes de uma razão poética” (Milner, 1982: 336).

Entre a *simetria* (através da qual o outro aparece como o reflexo do mesmo, via uma regra de conversão) e o *equívoco* (no qual a identidade do mesmo se perturba, altera-se do interior), o paradoxo da língua atinge a ordem da regra duas vezes: pelo jogo nas regras e pelo jogo sobre as regras.²⁴

Pensar a língua como simples *jogo nas regras* arrisca sempre recobrir o próprio espaço daquilo que regra o real da língua, substituindo-lhe regras (bio-) lógicas de engendramento das arborescências sintáticas, restringidas pela semântica de “sistemas de conhecimentos” (discursivamente estabilizados em relações temáticas e em formas lógicas), ou das *regras de jogos de linguagem translingüísticas* a partir das quais o registro social do programático e do enunciativo escaparia presumidamente ao “próprio da língua”, desmascarando assim o estatuto fictício desse último.

Tentar pensar a língua como espaço de regras intrinsecamente capazes de jogo, como *jogo sobre as regras*, é supor na língua uma ordem de regra que não

²⁴ Retomo aqui as formulações de F. Gadet, inscritas numa reflexão sobre a língua como espaço de regras atravessado por falhas. Cf., por exemplo, “fraudar a língua” (Gadet, 1981: 117- 126) onde ela propõe conceber a regra “como comportando em seu próprio princípio um espaço de jogo: no sentido de um jogo de criança ou de sociedade, mas pode ser também do jogo de um músculo ou do jogo de um mecanismo” (p. 214).

é nem lógica nem social: é levantar a hipótese de que a sintaxe como espaço especificamente lingüístico não é nem uma máquina lógica (um sistema formal autônomo, exterior ao lexical, ao semântico, ao pragmático e ao enunciativo) nem uma construção fictícia de natureza metalingüística (reduzível a efeitos de poder inscritos em um domínio que supostamente governa o discurso escrito).

Nessa perspectiva, a sintaxe seria, ao contrário, aquilo que atinge melhor ao próprio da língua enquanto ordem simbólica, na condição de dessimetrizar o corpo das regras sintáticas ao construir aí os efeitos discursivos que o atravessam, os jogos internos desses “espelhamentos” léxico-sintáticos através dos quais toda construção sintática é capaz de deixar aparecer uma outra, no momento mesmo em que uma palavra se introduz sob uma outra²⁵.

Ao invés de celebrar ou chorar a volatilização do real da língua, tratar-se-ia então de pensá-la como um corpo atravessado por falhas, ou seja, submetido à irrupção interna da falta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ALTHUSSER, L. *Lire Le Capital*. Paris: Maspero. 1965.
- AUTHIER-REVUZ J. *Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours*. DRLAV, *Revue de linguistique* 26 (1982) 91-151.
- BENVENISTE, E. *Saussure après un demi-siècle*. In: B', R', *Problèmes de Linguistique Générale*. - Paris: Gallimard, 1966.
- CERTEAU, M. de, *L'invention du quotidien*: UGE 1980 (: 10/18.1365).
- CULIOLI, A. *La formalisation en linguistique*. *Cahiers pour l'analyse* 9 (1968) 106-117.
- FELMAN, A. *Le scandale du corps parlant, Don Juan avec Austin ou la séduction en deux langues*. Paris: Seuil, 1980.
- FOUCAULT, M. *La volonté de savoir*. Paris: Gallimard, 1976.
- GADET, F. *Tricher la langue*. In: *Matérialités discursives*. Ed. B. Conein et alii. Lille: PUL 1981, p. 117-126.
- GADET, F. & HAROCHE, Cl & HENRY, P. & PÊCHEUX, M. *Note sur la question du langage et du symbolisme en psychologie*. (*Fundamenta Scientiae*).
- GADET, F. & PÊCHEUX, M. *La langue introuvable*. Paris: Maspero, 1981.

²⁵ A noção de “espelhamento” léxico-sintático foi introduzida em análise de discurso por J. M. Marandin. Cf. “Linguistique et algorithmes textuels”, comunicação no Colóquio Internacional de Informática e Ciências Humanas, Liège, novembro de 1981.

- GADET, F. & PÊCHEUX, M. *La linguistique hors d'ell-même; l'histoire, absolument*. - *L'histoire des sciences humaines, pourquoi et comment?* Nanterre, 1980 (Mimeo: 1981).
- GRUNIG, B.-N. *La clôture chomskyenne*. Paris: Centro de Pesquisas da Universidade de Paris VIII 1981. = DRLAV. *Revue de linguistique* 24.
- HAROCHE, Cl. & HENRY, P. & PÊCHEUX, M. *La linguistique et la coupure saussurienne: langue, langue, discours*. - *Langages* 24 (1971), p. 93-106.
- MARANDIN, J. M. *Linguistique et algorithmes textuels*. (Colóquio Internacional de Informática e Ciências Humanas, Liège, 1981.).
- MILNER, J. C. *L'amour de la langue*. Paris: Seuil, 1976.
- MILNER, J. C. *Ordres et raisons de langue*. Paris: Seuil, 1982.
- PLON, M. *La théorie des jeux: une politique imaginaire*. Paris: Maspero, 1976.
- SABAH, G. & RADY, M. & SOQUIER, L. & BERTHELIN, J. B. *Un système modulaire de compréhension d'histoires racontées en français*. - *T. A. Informations* 22, 2 (1981), p. 3-33.
- TURKLE, S. *La France freudienne*. Paris: Grasset, 1982.

CADERNOS DE TRADUÇÃO, N. 4,
1998, Ex. 2

ESTE LIVRO DEVE SER DEVOLVIDO NA
ÚLTIMA DATA CARIMBADA

7-6-04			
14h.			
29-9-04			
12-30			
22/9/04 até 16-6-2005			
27/03 até 20:15			
07/10 até 15:28			

Instituto de Letras
Universidade Federal do Rio Grande do Sul



UFRGS

SABi



05583776

Impressão:



GRÁFICA
UFRGS