

ROBERTO GOMES CAMACHO

**CONFLITO ENTRE NORMA E DIVERSIDADE DIALETAL
NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA**

Tese apresentada ao Instituto de Letras,
Ciências Sociais e Educação da Univer-
sidade Estadual Paulista "Júlio de Mes-
quita Filho" - campus de Araraquara, para
obtenção do grau de Doutor em Letras
(Área de Linguística).

Orientador: Prof. Dr. Telmo Correia Arrais



ARARAQUARA

1984

327

AGRADECIMENTOS

Ao Telmo, pela acolhida constante e cordial do amigo, pela confiança estimuladora e proficiência segura do Orientador;

À Tíeko, pelo apoio que me deu, auxiliando a aparar as arestas de meu estilo canhestro e pelo incentivo de sempre;

À Cleone e à Lúcia, pelas sugestões oportunas, que muito contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho;

À Márcia, pelo desprendimento e senso profissional com que pôs tudo no papel;

À Idalina, secretária do Departamento, pelo auxílio indireto, que me economizou o tempo precioso;

Aos Colegas do IBILCE, pelo apoio e pela amizade que muito me estimularam;

À Direção e aos Professores do Colégio Santo André e da E.E. de 1º Grau "Prof. Adair Fogaça", que não pouparam esforços para facilitar a minha tarefa;

meu sincero reconhecimento.

Meu mais caro débito devo consigná-lo aos jovens anônimos que, pacientemente, transformaram sua competência lingüística, às vezes precária, em dados empíricos, de que, apenas eventualmente, sou o maior beneficiário; tenho esperança de que possam ser eles os principais destinatários deste esforço de pesquisa.

DEDICATÓRIA

À Mária e à Camila, minha esposa e filha,
que pacientemente partilharam a atenção sã
a elas devida, humildemente ofereço este
trabalho.

I N D I C E

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
1. A natureza do objeto da Lingüística	12
2. Um esboço da evolução do método	16
3. A revolução descritivista: o estruturalismo e o gerativismo	29
4. Análise crítica da lingüística contemporânea	52
5. Enfoque teórico e delimitação do campo	84
* CAPÍTULO II: PREMISSAS PARA UMA ABORDAGEM SOCIAL DA LINGUAGEM	103
CAPÍTULO III: VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E NORMA PRESCRITIVA	113
* 1. A variação lingüística	113
2. O conceito de norma	122
CAPÍTULO IV: IDEOLOGIA E REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA: RELAÇÕES COM A NORMA LINGÜÍSTICA	137
1. Conceito de ideologia	137
2. A realidade educacional no Brasil	143
3. A norma como instrumento ideológico	153
CAPÍTULO V: A IDEOLOGIA DA DEFICIÊNCIA VERBAL E O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA	160
CAPÍTULO VI: ABORDAGEM EMPÍRICA DA RELAÇÃO ENTRE NORMA PEDAGÓGICA E DIVERSIDADE DIALETAL	192
1. Objetivos da investigação empírica	192
2. Técnicas e procedimentos adotados	203
3. Identificação dos desvios da pronúncia padrão	213
4. Caracterização do universo da investigação empírica	226

CAPÍTULO VII: A INTERFERÊNCIA DE FATORES SOCIAIS NA AQUISIÇÃO	
DE PADRÕES DE PRESTÍGIO	235
1. Uma visão do conjunto	235
2. Discrepância na aquisição de valores sociais vinculados à variação lingüística	239
3. A aquisição da norma pedagógica confirma a desigualdade social	258
4. Discriminação auditiva: uma neutralidade aparente	267
CONSIDERAÇÕES FINAIS	274
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	298
APÊNDICE	307

INTRODUÇÃO

A experiência demonstra, sempre sabiamente, que não é possível alimentar mais a ilusão de que se dispõe, no Brasil, de um sistema educacional aberto e igual para todos. Quem quer que esteja direta ou indiretamente vinculado ao processo de instrução formal tem consciência de que os fatos concretos, com os quais diariamente convive, contradizem, com uma realidade irrecusável, o discurso idealista dos textos oficiais.

Mais do que nunca, o conflito entre realidade e discurso ideológico tem sido objeto de análise e discussão nos mais diversos âmbitos científicos para os quais essa relação tem pertinência. É freqüente, hoje, deparar-se com a denúncia de que o sistema de ensino desempenha, especialmente no Brasil, uma dupla função ideológica: discrimina a população de baixa renda a que deve servir e dissimula o quanto possível esse papel infame.

L.A. Cunha (1975) entende que a função discriminatória se desenvolve segundo três tipos distintos de desempenho. No mais rudimentar, o sistema educacional simplesmente exclui grandes parcelas da população sócio-economicamente desfavorecida. Um tipo já mais elaborado destina a diferentes ramos do sistema a população que logra obter acesso ao ensino: enquanto a classe trabalhadora recebe uma instrução profissionalizante que a converte em reservatório de mão de obra qualificada para os setores industrial e comercial, os jovens oriundos das camadas média e alta adquirem uma formação geral, preparatória aos cursos superiores de especialização profissional e intelectual. O terceiro modelo desempenha a função discriminatória através da implantação de um sistema de ensino unificado e homogêneo, igual para todos, embora apresente distintos padrões de ensino e de qualidade, em conformidade com as desigualdades sociais da população escolar. Segundo este modelo, os conteúdos curriculares desvalorizam ou ignoram as experiências culturais adquiridas pelos representantes da camada desfavorecida em seu próprio contexto social. Resulta disso o famigerado epíteto "baixo nível" com que alguns saudosistas rotulam as crianças marginalizadas, pouco cientes de que a

perseguição de índices maciços de alfabetização, nas duas últimas décadas, propiciou uma abertura considerável do sistema escolar às classes de baixa renda, sem, contudo, fornecer-lhes meios adequados de adaptação.

Embora esses modelos representem três estágios da evolução histórica do sistema de ensino nos países capitalistas, os dados disponíveis acerca da escola brasileira permitem classificá-la como um tipo híbrido, no qual coexistem os dois primeiros. Todavia, os textos legais pretendem representá-la oficialmente conforme o terceiro, isto é, como um sistema de ensino universal, gratuito e obrigatório nos oito primeiros anos. Ora, é justamente este modelo que melhor permite à escola desempenhar a função discriminatória referida, porque, na mesma medida em que o faz, melhor dissimula esse papel. Diferenças de escolaridade costumam ser, assim, atribuídas tanto a carências individuais, como "falta de dom", "falta de potencial", quanto a carências coletivas, adquiridas em virtude de um ambiente social empobrecido.

A distância existente entre o processo seletivo da escola e a ideologia veiculada pelo discurso oficial pode ser comprovada através de evidências empíricas irrefutáveis. De cada cem crianças em condições adequadas para ingressar na primeira série, não se matriculam mais que 35. Em virtude de reprovação e de evasão, apenas 40,1% do contingente que ingressa nessa série logram passar para a seguinte. Esse processo afunilador prossegue seu curso, embora menos intensamente, nas séries seguintes; ainda assim, a proporção dos que conseguem atingir a quarta série, em relação ao total de matrículas na primeira, não ultrapassa 8,6% (cf. Cunha, 1975, p. 142). Acrescente-se um outro ingrediente nessa composição: os índices de exclusão e de fracasso escolar não se distribuem equitativamente pelos diferentes estratos sociais. São mais elevados na zona rural que na urbana; mais elevados na camada de baixa renda, que nos estratos de renda média e alta.

Esse quadro de surpreendente gravidade levou-me a refletir sobre a questão mais condizente com minha formação lingüística: em que grau o processo de ensino da língua portuguesa contribui para o agravamento ou a simples manutenção da situação marginal a que estão sujeitos os membros da camada desfavorecida? Numerosos são os aspectos a que conduz a resposta a essa indagação. Nesse âmbito, porém, nenhum outro me pareceu mais relevante que a relação conflitante que se estabelece entre a cultu

ra imposta como referencial exclusivo (por sinal, não só no domínio do ensino da língua), e as experiências trazidas pelo jovem proveniente das classes marginalizadas. Por essa razão, este deve experimentar a desagradável sensação de rejeitado num contexto que lhe é completamente estranho. Enfocando essa relação de um ângulo estritamente lingüístico, delinea-se o conflito no âmbito da polarização entre a língua ensinada pela escola, como o referencial exclusivo de qualidade denominado variedade padrão, e o dialeto social que o aprendiz domina de acordo com sua origem sócio-econômica e cultural.

O ensino da língua materna acaba por constituir-se, assim, no lugar privilegiado da manifestação da ideologia dominante. Como instrumento de veiculação do saber, a escola se define oficialmente como um lugar neutro, que veicula uma cultura universal a jovens que trata como se fossem iguais entre si. Estes são, entretanto, dotados de desigualdades profundas, diante do aprendizado, em virtude das disparidades culturais, provocadas pela distância que separa as classes desfavorecidas dos valores promovidos pelo sistema educacional. Nos limites da diversidade cultural, inclui-se a língua, sob a forma de uma grande heterogeneidade dialetal. Como a modalidade exigida pela instituição escolar equivale a uma variedade rigidamente estabelecida, mais próxima das camadas média e alta, as demais variedades, especialmente as empregadas pelos representantes das classes baixas, são consideradas realizações imperfeitas do modelo adotado e, como tal, devem ser reprimidas. Esse modelo é imposto coercitivamente sob a condição de um padrão neutro e universal, procedimento que o vincula às demais manifestações de caráter ideológico.

Adotando como procedimento didático a dicotomia *correto x incorreto*, a pedagogia da língua estimula a relação de conflito, ao procurar eliminar as intuições lingüísticas que o jovem marginalizado já possui, substituindo-as pelas formas da variedade padrão. Tal procedimento estigmatiza formas discursivas complexas e eficazes que os alunos manipulam com desenvoltura no intercâmbio verbal que estabelecem com seus pares. A escola bloqueia a competência comunicativa do aluno, a única que este possui, para ensinar-lhe uma outra que poucos serão capazes de empregar eficientemente. Cria-se no aluno um sentimento de aversão à língua portuguesa que lhe causará danos irreversíveis na capacidade de comunicação oral e escrita. A imagem que tem pa

ra si do aprendizado da língua equivale a de um modelo a que se deve reagir segundo expectativas pré-estabelecidas: tudo quanto fala e escreve é tudo quanto a escola deseja que se fale e se escreva.

O que se oculta fundamentalmente sob o véu obscuro da imposição exclusivista da variedade padrão é o desconhecimento cabal, pelo sistema de ensino, da diversidade dialetal e, por extensão, dos meios mais adequados para enfrentá-la eficazmente em sala de aula. A razão dessa ignorância reside no conceito que têm para si os agentes do trabalho pedagógico a respeito da própria natureza da linguagem. O conceito de língua da maioria absoluta dos educadores reduz-se a um objeto homogêneo e ideal que só pode fornecer um modelo fixo e rígido de uso; numa palavra, uma norma.

Se se procura saber que contribuição deu a linguística para mudar essa concepção, a resposta não ultrapassará a linha do já desgastado critério de cientificidade, através do qual se opõem linguística e gramática normativa, sobre a base da dicotomia descritivismo/prescritivismo. A própria concepção de linguagem, desenvolvida pelos linguistas, não tem um sentido diametralmente oposto ao da concepção compartilhada pelos agentes do ensino. Embora seja preciso ressaltar que a rápida propagação de diferentes correntes teóricas, nem sempre bem assimiladas, tenha tornado extremamente vaga e imprecisa ao próprio linguista a identificação da natureza de seu objeto de estudo, é possível afirmar, sem risco de erro, que no âmbito das correntes de maior penetração, a idéia de língua corresponde ao mesmo fenômeno homogêneo, fechado em si mesmo, e desligado do contexto social, que propõe para si como objetivo didático a pedagogia da língua.

São, com efeito, as reflexões de Saussure acerca da natureza da linguagem que propiciaram condições favoráveis ao recorte epistemológico de que resultou uma drástica redução do fenômeno linguístico. Este, em si mesmo complexo e variado, redundou no conceito de *língua* enquanto sistema de relações internas. Ao observador suficientemente distante, essa operação epistemológica, de que todos os linguistas são herdeiros, criou, ao mesmo tempo, um objeto de estudos e um método de abordagem, de tal forma que nem um nem outro se acham vinculados a injunções de ordem histórico-social.

Chomsky opôs-se às limitações impostas pelo método estruturalista, substituindo o objeto de estudos, até então con

sagrado, por um sistema de regras subjacentes ao desempenho verbal efetivo, que denominou *competência*, deslocando a ênfase dos subsistemas fonológico e morfológico para as estruturas sintáticas. Com base numa perspectiva racionalista, o gerativismo procurou identificar a competência lingüística com uma das capacidades cognitivas inatas do homem e que lhe permite entender e reproduzir estruturas frasais que não tenha ouvido anteriormente. Essa criatividade inerente, que subjaz ao processo de aquisição da linguagem, consiste numa das características universais da espécie humana e conduz, conseqüentemente, a um princípio de igualdade: qualquer que seja a origem social ou étnica, todos os indivíduos se acham dotados de idêntica capacidade de adquirir um sistema verbal de comunicação. Nem por isso, entretanto, a natureza do objeto de estudo da lingüística alterou-se substancialmente, quanto a suas relações com o contexto histórico-social. Uma vez que, para Chomsky, o falante-ouvinte equivale a um sujeito ideal, as relações sociais presentes em todo ato de interlocução foram destinadas, nos limites da teoria gerativista, a ocupar uma posição secundária, acessória, destituída de maior importância, no âmbito do conceito de *desempenho*.

No interior das fronteiras impostas por esses dois marcos na história da lingüística contemporânea, surgiram as técnicas de aplicação do conhecimento teórico ao ensino de línguas estrangeiras e, menos intensamente, ao ensino da língua materna. Por conseguinte, os métodos audiovisuais consagram largamente o emprego de exercícios estruturais e transformacionais, como estratégias pedagógicas. No âmbito da metalinguagem classificatória, uma nova terminologia, sem sempre adequada, passou a ser aplicada em substituição a alguns redutos da tradição normativa. No entanto, verifica-se que, em nenhum momento, se procurou esclarecer a natureza da relação entre a variedade lingüística ensinada na escola e a competência comunicativa concreta dos alunos. Além disso, o conceito de linguagem que os lingüistas criaram para si não difere, em todos os aspectos, do que se formou ao longo da tradição ortodoxa das gramáticas normativas, sempre identificado com um modelo ideal que se sobrepõe à natureza complexa e heterogênea dos fatos lingüísticos.

A desafortunada coincidência entre a concepção dos lingüistas e o modelo dos gramáticos reflete, na realidade, duas faces da mesma moeda, cujo valor de troca é, em última instância, a ideologia dominante, sempre implícita na elaboração intelectual. Ao lingüista cabe denunciar tanto o conceito normativo

quanto o científico de linguagem, mas já não é possível fazê-lo enfocando a interação verbal através de um perfil idealista. Seu papel, como cientista, consiste em determinar a relação entre as manifestações concretas, reais, da linguagem e a organização social que as engloba e lhes dá sentido.

Algumas tendências mais recentes têm intentado superar as limitações do modelo epistemológico criado pelas correntes estruturalista e gerativista. Buscando soluções alternativas no contexto social para explicar fatos lingüísticos, tendências como a Sociolingüística, a Pragmática, a Análise do Discurso têm procurado reintroduzir a questão teórica da natureza e da extensão do objeto da lingüística, ao mesmo tempo que propõem um novo enfoque metodológico.

Não reconhecendo barreiras entre língua e fala, a sociolingüística busca superar o idealismo homogeneizante das correntes mais consagradas da lingüística contemporânea. A heterogeneidade formal não é um aspecto secundário na estrutura dos sistemas verbais; é, pelo contrário, uma propriedade inerente e funcional. A capacidade de selecionar num inventário de formas alternativas, segundo a natureza das circunstâncias reais de interação social, é um dos atributos mais relevantes da competência comunicativa de cada falante. A solução alternativa proposta pelos sociolingüistas se fundamenta na concepção de que o sistema lingüístico é o conjunto das unidades de fato empregadas por indivíduos em processo real de interlocução. Visto por esse ângulo, fatores não só estritamente lingüísticos participam substancialmente das regras de seleção verbal.

Um dos aspectos mais privilegiados pela teoria sociolingüística, propiciado justamente por essa mudança de enfoque, é o esclarecimento da relação entre língua padrão, tal como é veiculada pelo ensino, e a competência comunicativa real do aprendiz. Sendo eminentemente social, tal relação se localiza nos limites externos da lingüística ortodoxa. O rompimento com os princípios herdados das duas correntes mais consagradas permitiu aos sociolingüistas abordar a questão do ensino da língua materna, com base numa oposição entre o modelo da *deficiência verbal*, subjacente a toda gramática de teor normativo, e o modelo da *diferença verbal*, subjacente, por sua vez, a uma concepção epistemológica que vê a linguagem como um sistema de estruturas heterogêneas, correspondentes a uma diversidade de fatores sociais. Para os adeptos do normativismo é verdadeira a premissa de que a função da escola é compensar carências culturais, gera

das pela exposição do educando a um contexto social amesquinhado pela pobreza, substituindo, portanto, o dialeto de origem por uma variedade culta. Já a visão relativista estabelece como verdadeira para si a premissa de que variações na expressão verbal equivalem tão somente a formas alternativas, cuja seleção depende exclusivamente das condições sociais de produção lingüística. Por conseguinte, a variação de formas não se fundamenta em dicotomias do tipo *culto x vulgar*, *correto x incorreto*, mas numa relação de adequação entre alternância verbal e condições de emprego, à qual os indivíduos podem demonstrar maior ou menor sensibilidade. À escola, especificamente à pedagogia da língua, cumpre despertar a consciência do educando para esse princípio.

Embora não tenha inovado radicalmente ao propor a hipótese da diferença verbal; a sociolingüística abordou em bases mais concretas a relação entre teoria da linguagem e o ensino da língua materna. Uma contribuição básica foi a demonstração de que formas dialetais sócio-culturalmente estigmatizadas operam com estruturas lingüísticas tão complexas e eficazes quanto as formas prestigiadas. O passo seguinte foi comprovar que a língua padrão não é um modelo universal, já que não passa de uma dessas variedades dialetais. Trata-se, tão somente, da variedade socialmente valorizada, nem por isso lingüisticamente superior a suas alternativas, e cujo emprego se restringe a situações formais de intercurso verbal. No âmbito do ensino, tal variedade se torna um modelo coercitivo, como o restante do conjunto de valores culturais arbitrariamente selecionados.

Na base do conflito entre a língua padrão e a variedade dialetal da criança culturalmente marginalizada, acha-se o próprio processo de aquisição da linguagem, uma vez que nele se incluem mecanismos de valorização que permitem ao emissor adquirir concomitantemente a capacidade de adaptar-se lingüística-mente às circunstâncias reais de interação social. Na realidade, o desenvolvimento da sensibilidade ao valor social da linguagem é um dos aspectos mais relevantes do processo humano de socialização, através do qual um ser essencialmente biológico adquire uma identidade cultural específica. William Labov (1964-a) entende que, relativamente ao domínio da linguagem, essa transformação ocorre como um verdadeiro processo de aculturação, na medida em que a criança se amolda gradualmente à imagem e semelhança da norma adulta de prestígio. Os principais agentes do processo de socialização são, segundo Basil Bernstein (1971), a família, os grupos de pares em geral, a escola e o trabalho. No estágio em

que se acha exposto especialmente à influência da família e de seus grupos de pares, com os quais estabelece relações lúdicas, a criança poderá não ter desenvolvido plenamente a sensibilidade às formas de expressão verbal. Mesmo porque a fase em que a percepção da diferença lingüística e do valor social de que são impregnadas essas variantes, desenvolve-se predominantemente a partir do início da adolescência, quando a principal área de influência é a escola. Segue-se que esta desempenha uma importante função de agente, não apenas socializador, mas sobretudo acultuador, na medida em que deveria reforçar nos membros da camada desfavorecida os valores sociais prestigiados pela comunidade adulta. Aculturador porque é desejável que o trabalho pedagógico promova um processo de transformação relativamente aos jovens representantes da camada desfavorecida, despertando neles a consciência para os valores sociais vinculados à expressão verbal.

A imposição exclusivista de uma norma prescritiva, combinada com um sentimento de intolerância para com o dialeto de origem dos membros da camada desfavorecida, consistem, a meu ver, nos ingredientes fundamentais de uma receita infalível, cujo resultado é a rejeição à língua e o desenvolvimento nesses jovens de uma grave sensação de insegurança lingüística. Já para os representantes das camadas média e alta, o prejuízo é menor, uma vez que se acham mais habituados, desde a primeira infância, à modalidade lingüística imposta e exigida pelo ensino. A escola, para eles, é uma extensão do processo de socialização iniciado pela família. A finalidade fundamental deste trabalho é transformar essa hipótese sobre a relação entre norma e diversidade dialetal numa tese, isto é, comprovar através de evidência empírica que a desigualdade sócio-econômica interfere no processo de aquisição de valores sociais de prestígio vinculados à expressão verbal, sem que haja contribuição do sistema de ensino para neutralizar esse fenômeno. Mostrar que a escola reforça a desigualdade equivale a comprovar que a imposição de um critério prescritivo como recurso didático exclusivo consiste na principal deficiência do processo de ensino da língua materna.

O procedimento empírico que adoto para viabilizar a comprovação dessa hipótese de trabalho é, fundamentalmente, o exame do conhecimento que possuem dois grupos de adolescentes, representando classes sócio-economicamente opostas, de valor social vinculado a um inventário de variantes fonológicas, rejeitadas pela população adulta escolarizada como verdadeiros desvios

da norma pedagógica. Inclui-se também, como técnica secundária, a competência desses jovens em discriminar auditivamente formas alternativas do inventário, outra habilidade fundamental para a aquisição progressiva do padrão de prestígio. Tais habilidades não são, entretanto, sistematicamente exercitadas pelo ensino, que se dedica exclusivamente a desenvolver no educando a aquisição de um padrão verbal profundamente seletivo, com base no critério de correção. Por essa razão, examina-se, em acréscimo, a habilidade dos jovens selecionados na indicação da forma culta, segundo o critério prescritivista empregado pela pedagogia da língua portuguesa.

Uma questão pertinente que se coloca naturalmente se refere ao aspecto da língua em que me baseio para investigar a interferência social na desigualdade verbal: a abordagem do componente fonológico e não, por exemplo, o morfossintático, considerando sobretudo os problemas de estruturação lógica, frequentemente assinalados por professores de língua portuguesa. Para justificar tal escolha faço uma pequena digressão. Entendem Genouvrier e Peytard (1974) que a situação de uma criança em fase pré-escolar é a de quem não conhece realmente sua língua, já que possui apenas a competência oral. Como, para eles, pedagogia é sinônimo de descoberta, o ensino da língua só se inicia como atividade pedagógica quando assume para o aluno um aspecto novo, o que se dá com o aprendizado da modalidade escrita. O domínio da representação gráfica adquire o caráter de iniciação de que se reveste toda ação pedagógica e é esse aspecto que explica, em grande parte, por que se privilegia tanto a grafia, ao mesmo tempo que se negligencia a modalidade oral da linguagem. Esta, entretanto, acha-se tão presente que, sem seu recurso, não seria possível ao aprendiz dominar a habilidade de leitura e a de redação. Por conseguinte, a desatenção ao aspecto oral como um todo produz a extrema negligência com que são tratadas as formas divergentes do padrão adotado e, conseqüentemente, o descaso a que o ensino submete a relação de adequação entre formas alternativas de pronúncia e a diversidade nas condições sociais de enunciação lingüística. Em vista disso, é extremamente conveniente abordar a questão a partir de uma perspectiva segundo a qual a sensibilidade social para variantes de expressão oral é um fator privilegiado.

Para formalizar essa proposta de trabalho, desenvolvo, inicialmente, no capítulo I, uma investigação crítica das linhas ideológicas que atuam como substrato das correntes mais

consagradas da lingüística contemporânea, sem deixar de mencionar, de passagem, o processo histórico anterior que remonta a uma fase pré-científica da teoria da linguagem e se encaminha para a inauguração, com Bopp, no século XIX, do primeiro paradigma da lingüística, enquanto disciplina científica. Tal revisão histórica tem a finalidade não só de explicitar formalmente o enfoque teórico de um trabalho acadêmico, mas especialmente de refletir sobre a relação entre ciência e realidade social, por um lado, e, por outro, sobre a natureza do objeto da lingüística.

No capítulo II, retomo, segundo uma perspectiva sociolingüística, alguns princípios gerais desenvolvidos ao longo da constituição do método lingüístico, radicalizando-os em favor da posição metodológica adotada, especialmente no âmbito da relação entre língua e ensino. Opondo-se diametralmente a uma série de preconceitos subjacentes à concepção normativa da linguagem, esses princípios desempenham, para esta investigação, a função de verdadeiras premissas, na medida em que orientam a posição relativista que assumo acerca da diversidade dos fatos lingüísticos.

No capítulo III, abordo a relação entre diversidade e padronização lingüística, dando especial atenção ao enfoque sociolingüístico da variação e à identificação dos diversos sentidos do conceito de norma, sobretudo o prescritivista, aplicado na pedagogia da língua materna.

O conceito de norma lingüística retorna à discussão no capítulo IV, segundo um enfoque que esclarece sua função de instrumento ideológico, na qualidade de padrão prescritivo. Com base num conceito operacional de ideologia, abordo o papel discriminatório exercido pela escola brasileira, através do processo de exclusão das camadas desfavorecidas, em razão do qual o sistema de ensino pode ser identificado como instrumento de manutenção das desigualdades sociais.

No capítulo V, apresento uma postura crítica em face do conceito de privação verbal aplicado aos membros da classe baixa e implícito na atividade pedagógica desenvolvida no domínio da linguagem. Fica caracterizada como preconceito social a estigmatização dos dialetos empregados pelos representantes da camada menos favorecida, processo que se erige não apenas como premissa para um ensino compensatório da variedade padrão, mas também como fundamento teórico para trabalhos científicos.

O capítulo VI é uma descrição mais detalhada do objetivo que pretendi imprimir à investigação empírica, assim como

um relato criterioso dos procedimentos e técnicas adotados para a viabilização da tarefa a que me propus. Já a apresentação dos dados coletados, paralelamente à sua descrição e interpretação, está confinada ao capítulo VII.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. A natureza do objeto da Lingüística

Um dos princípios que têm caracterizado a lingüística contemporânea como uma disciplina científica consiste no fato de que é necessário estabelecer uma seleção dentre os elementos da realidade que se pretende descrever. O argumento retórico comumente empregado para assegurar a aplicação desse postulado fundamenta-se na antítese de que toda descrição, através da qual a ciência apreende e explica a natureza, é necessariamente finita, ao passo que qualquer objeto de estudo é suscetível de se apresentar infinitamente complexo.

Essa característica da natureza parece revelar-se sobretudo mais complexa nos fenômenos da linguagem do que em outros fatos da realidade, de tal forma que acaba tornando-se discutível a delimitação de um objeto específico para seu estudo. Saussure, no início do século, já notava essa propriedade dos fenômenos lingüísticos, isolando e enfatizando tal dificuldade, ao afirmar: "Outras ciências trabalham com objetos dados previamente e que se podem considerar, em seguida, de vários pontos de vista; em nosso campo nada de semelhante ocorre. (...) Bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, (...) é o ponto de vista que cria o objeto" (Saussure, 1977, p. 15).

Fundamentado nessa premissa saussuriana, Martinet, expoente de uma escola estruturalista que ele mesmo prefere denominar funcionalista, estabelece seu próprio objeto, através da determinação prévia de um ponto de vista, condição única de se tratar um fenômeno complexo da natureza da linguagem. Nesse caso, o recorte epistemológico que permite analisar o fato real apreende apenas um aspecto dele, exatamente o que é abrangido pelo foco de interesse e que, assim delimitado, acaba por constituir o próprio objeto da lingüística (cf. Martinet, 1972, p. 30).

Dessa forma, embora a linguagem seja suscetível de ser validamente descrita pelo físico, pelo fisiologista, pelo psicólogo e por outros investigadores das mais diversas áreas de estudo, é possível isolar e distinguir das demais uma abordagem propriamente lingüística, com base num ponto de vista bem definido, aprioristicamente projetado sobre os fatos da linguagem. O estabelecimento de tal ponto de vista permitiu, por um lado, delimitar o objeto da lingüística e, ao mesmo tempo, auxiliar a distingui-la de outras áreas do conhecimento, tornando-a uma ciência autônoma. Por outro lado, no entanto, acabou por focalizar apenas um aspecto da realidade, na medida em que privilegia, dentre outras tão importantes, a função cognitiva da linguagem. No estruturalismo europeu, o critério metodológico que permite a delimitação de um objeto de escrutínio científico é, na essência, o princípio da pertinência. Com efeito, assegura Mounin que "a lingüística actual chegou — por si mesma — à conclusão de que a qualquer descrição científica deve corresponder a escolha de um ponto de vista determinado, coerente, e que não se altere durante a pesquisa (...). Diz-se que determinado traço descritivo é *pertinente* (...) se couber no ponto de vista escolhido por essa ciência" (Mounin, 1972-a, p. 90). O critério do que é ou não é um fato suscetível de ser enquadrado no objeto da lingüística consiste em "reconhecer que só são pertinentes para si os traços que contribuem para garantir uma função de comunicação — precisamente porque se julgou esta função de comunicação como a função primária e central da linguagem considerada como tal, tendo sido o ponto de vista escolhido como específico pela descrição lingüística" (id. ib., p. 91).

A posição de Chomsky, que em outros aspectos revolucionou a teoria estruturalista no que tange à delimitação do objeto, em nada difere da posição saussuriana, embora a natureza dele já não seja a mesma. Seu método decorre da idealização do objeto de estudo, que se impõe a qualquer área da ciência que se ocupe de fenômenos empíricos complexos. "A teoria lingüística tem antes de mais como objecto um falante-ouvinte ideal, situado numa comunidade lingüística completamente homogênea, que conhece a sua língua perfeitamente, e que, ao aplicar o seu conhecimento da língua numa performance efectiva, não é afectado por condições gramaticalmente irrelevantes tais como limitações de memória, distrações, desvios de atenção e de interesse, e erros (casuais ou característicos)" (Chomsky, 1975, p. 83). Concorda explicitamente com o critério saussuriano de deli

mitação dos fenômenos lingüísticos abordáveis e que culminou na dicotomia *língua/fala*, ao afirmar que a idealização do objeto coincide com a "posição dos fundadores da moderna lingüística geral, e nenhuma razão convincente foi alguma vez proposta para a modificar" (Chomsky, 1975, p. 83).

E, com efeito, se considerarmos Saussure um dos fundadores da lingüística moderna, verificamos que, na tentativa de constituir um objeto de estudo bem delimitado e definido para a lingüística, uma de suas preocupações fundamentais, ele o idealiza ao mesmo tempo em que o cria. A *língua* saussuriana é, em última análise, uma essência e representa exatamente a subordinação do objeto ao ponto de vista, a uma determinada perspectiva metodológica. Ao distinguir a língua da fala, separa Saussure o que é geral e social do que é particular e exclusivamente individual. Essa nítida idealização, que se vai completar com a noção de sistema, como um conjunto de elementos inter-relacionados, cria um objeto científico. Separando, ademais, o que é essencial do que é acessório e acidental na fala, os chamados fatores externos, cria Saussure um objeto de estudo especificamente lingüístico.

Uma e outra prática científica, no interior da lingüística, arregimentou muitos adeptos e, no que tange ao estruturalismo, quase a unanimidade dos profissionais da área aderiu ao paradigma científico que ele propunha, fato esse particularmente verdadeiro no que concerne à comunidade brasileira de investigadores da linguagem. No fim da década de 60 e início da posterior, nem se discutiam correntes e tendências. O estruturalismo era a lingüística e, assim, no momento em que esta foi introduzida nos currículos dos cursos de Letras, convencionou-se introduzir os alunos nos parâmetros teóricos e metodológicos da corrente estruturalista de origem européia, difundindo-se, inclusive, a aplicação dos conhecimentos recém-adquiridos ao estudo da literatura.

Assentada a poeira, já se levanta outra. A lingüística, mesmo no Brasil, está muito longe de um consenso profissional. Enquanto um processo de instabilidade contínua ronda o gerativismo, a ponto dessa tendência não servir de paradigma para a resolução dos problemas que a natureza social da linguagem propõe, o estruturalismo, embora constitua uma doutrina estável, acaba deixando a desejar, principalmente em virtude das constantes críticas infligidas pelos gerativistas ao seu parâme

tro conceitual e metodológico, expondo, em muitas ocasiões, suas insuficiências.

Muitas críticas e posteriores soluções aplicáveis a problemas relacionados ao objeto da lingüística — uma coisa praticamente impalpável a que chamarei *linguagem*, evitando, desde já, denominações saturadas como *língua* e *competência* — decorrem da parcialidade imposta ao objeto em razão da idealização do mesmo, que, em última análise, é um subproduto do princípio segundo o qual, em Lingüística, é o ponto de vista que cria o objeto. Por mais coerente e objetiva que venha a ser uma teoria fundamentada em tal princípio, o resultado de sua aplicação como critério epistemológico pode vir a ser ilusório e frustrante, em face do conjunto global da realidade empírica que se pretende abordar. Por pressupor uma seleção prévia, a perspectiva do cientista não só não é neutra, como ele acredita ser, mas também resulta necessariamente parcial.

Assim, por um lado, não é neutra, porque tal seleção, produzida a partir de um enfoque pré-determinado, transforma em objeto de estudo o aspecto do real que a posição ideológica do investigador lhe indica como tal. E, por outro lado, não é imparcial, porque apenas um aspecto do real é selecionado, ou mesmo uma de suas partes, remetendo-se a outra área do conhecimento o que é excluído sob a rubrica do secundário, do supérfluo, do acessório (cf. Possenti, 1979, p. 10).

Duas coisas são fundamentais para a teoria da linguagem, dois aspectos da mesma questão: a delimitação do objeto da lingüística e a definição de sua natureza. Ambos os problemas são de difícil solução. Tendo em vista que o fenômeno lingüístico se entrecruza com outros fenômenos sociais, de forma que se influenciam reciprocamente, a área de estudos da lingüística necessariamente confina, no interior das ciências humanas, com áreas afins do conhecimento, como a sociologia, a psicologia, a antropologia, a filosofia, etc.

Até o presente, a lingüística não foi capaz de formar consenso, entre os profissionais que a integram, em questões fundamentais como a natureza e a extensão de seu objeto de estudos, bem como os métodos e as técnicas para a sua abordagem. Essas questões acham-se associadas a outro problema de âmbito mais abrangente, representado pelo acirrado debate ideológico que dirige a atividade científica em determinada época, como o que se faz entre correntes geradas no interior do paradigma gerativista — como a Semântica Gerativa e a Gramática de Casos

em relação à própria Gramática Gerativa Transformacional, na concepção chomskiana, assim como entre os adeptos desta última e os estruturalistas remanescentes. Inserem-se, nesse quadro, outras tendências, algumas muito recentes que o complicam ainda mais, como a Sociolinguística, a Análise do Discurso, a Pragmática, a Teoria dos Atos de Fala, algumas das quais muito relacionadas entre si, embora independentes.

Uma questão ainda mais grave é se a linguística atingiu seu grau de maturidade científica ou não. Qualquer que seja a resposta (e acredito que seja positiva), o resultado de uma análise de seu panorama atual é de um estado de crise.

2. Um esboço da evolução do método

Proponho-me a elaborar, inicialmente neste capítulo, uma análise crítica da linguística contemporânea, em suas tendências mais gerais e uniformes em relação ao consenso de seus praticantes, com o duplo objetivo de contribuir para o esclarecimento da questão de seu objeto, sua natureza e sua extensão e estabelecer meu próprio enfoque teórico. Para fazê-lo, é conveniente efetivar tal análise, colocando a linguística em perspectiva histórica. Aplicarei, para tanto, os princípios desenvolvidos por Kuhn (1975), a respeito da evolução da atividade científica e tentarei demonstrar que, na realidade, a linguística é uma ciência madura, mas que, em seu estágio atual de desenvolvimento, acha-se imersa em crise de princípios e métodos.

Uma das idéias mais inovadoras desenvolvidas por Kuhn, 1975, a respeito da natureza da ciência, é seu modo de ver o progresso científico, não como um processo cumulativo de conhecimentos, tal como transparece nos manuais de divulgação, através dos quais as novas gerações se iniciam em seu ofício. O progresso científico não consiste numa empreitada cumulativa. Pelo contrário, a períodos de estabilidade sucedem épocas convulsas, marcadas por inesperadas rupturas, semelhantes a golpes de estado, que estremecem a vida política. Nos períodos estáveis, a ciência é governada por um esquema teórico determinado, trabalha dentro de uma tradição de idéias e crenças e se desenvolve sob o controle de objetivos, métodos técnicas e instrumentos

de abordagem que operam como um paradigma. Por este termo, Kuhn pretende referir-se a "realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes da ciência" (Kuhn, 1975, p. 13). Paradigmas surgem da contribuição do gênio de um cientista, cujas realizações sem precedentes atraem um grupo duradouro de partidários, ao mesmo tempo que os afasta de outras atividades dissimilares. Tais realizações apresentam a abertura suficiente para permitir que o grupo de praticantes possa resolver toda espécie de problemas que porventura surgir.

As realizações que apresentam essas duas características constituem *paradigmas*, conceito estritamente associado ao de *ciência normal*. Por este último, Kuhn pretende sugerir que "alguns exemplos aceitos na prática científica real — exemplos que incluem, ao mesmo tempo, lei, teoria, aplicação e instrumentação — proporcionam modelos dos quais brotam as tradições coerentes e específicas da pesquisa científica" (Kuhn, 1975, p. 30).

Um importante índice de maturidade no desenvolvimento de qualquer disciplina científica é justamente a aquisição de um paradigma e do tipo mais esotérico de pesquisa que ele permite difundir. As regras de um paradigma, que consistem essencialmente em aspectos reguladores da atividade científica (problemas pertinentes, soluções mais plausíveis, métodos de abordagem e modelos de representação formal, etc.), não são jamais explicitamente formuladas e por isso não são jamais reconhecidas como regras; são, pelo contrário, implícitos geralmente aceitos pelos praticantes da ciência normal e transmitidos aos iniciantes na atividade científica, através de exercícios de solução de certos problemas, contidos nos manuais de divulgação.

A atividade científica, no período de ciência normal, equivale à atividade de "resolução de quebra-cabeças", entendido esse termo a partir de um critério implícito na própria noção de paradigma — a de que todo problema possui uma solução. É nesse sentido que, ao adquirir um paradigma, uma comunidade científica "adquire igualmente um critério para a escolha de problemas que, enquanto o paradigma for aceito, podemos considerar como dotados de uma solução possível" (Kuhn, 1975, p. 60).

É esse tipo de problema, definido por analogia a quebra-cabeça, que constitui o único que a comunidade admite como autêntico problema, encorajando seus membros a empreender

sua resolução. Outros problemas, ainda que pertinentes dentro da atividade anterior à aquisição de um paradigma, passam a ser rejeitados como metafísicos ou como parte de outra disciplina. "Assim, um paradigma pode até mesmo afastar uma comunidade da queles problemas sociais relevantes que não são redutíveis à forma de quebra-cabeça, pois não podem ser enunciados nos termos compatíveis com os instrumentos e conceitos proporcionados pelo paradigma" (Kuhn, 1975, p. 60).

A esses períodos de estabilidade que, na concepção kuhniana de evolução da ciência, são denominados por *ciência normal*, sucedem períodos de *ciência extraordinária*, em que teorias divergentes competem entre si para virem a tornar-se paradigmas. O surgimento desses períodos é provocado pela introdução de anomalias no paradigma vigente. A anomalia consiste no reconhecimento de que, de alguma maneira, a natureza violou as expectativas paradigmáticas que governam a ciência normal. Detectado o ponto em que teoria e dados não se ajustam, intensifica-se a investigação em torno dele, até que se logre obter a assimilação da anomalia, através de ajustes na teoria paradigmática. No entanto, se uma anomalia persistir por muito tempo e os cientistas adquirem consciência crescente dela, o paradigma entra em crise e é aí que a atividade de pesquisa passa por um período de ciência extraordinária, de que pode resultar uma revolução. "Quando, (...) uma anomalia parece ser algo mais do que um novo quebra-cabeça da ciência normal, é sinal de que se iniciou a transição para a crise e para a ciência extraordinária. A própria anomalia passa a ser comumente reconhecida como tal pelos cientistas. Um número cada vez maior de cientistas eminentes do setor passa a dedicar-lhe uma atenção sempre maior. Se a anomalia continua resistindo à análise (o que geralmente não acontece), muitos cientistas podem passar a considerar sua resolução como o objeto de estudo específico de sua disciplina" (Kuhn, 1975, pp. 113-4).

A crise é o prenúncio da emergência de novas teorias, episódios precedidos por um período de insegurança profissional acentuada, gerada pelo fracasso constante da ciência normal em solucionar quebra-cabeças. A forma pela qual os cientistas respondem à crise, é, inicialmente, opor resistência a ela. Ainda que comecem a considerar outras alternativas, não renun-

ciam ao paradigma que os conduziu à crise.¹

O período de ciência extraordinária é, assim marcado por um obscurecimento do paradigma e o conseqüente relaxamento das regras que orientam a pesquisa normal. As crises que marcam o período de ciência extraordinária podem ter três formas alternativas de resolução: 1. O paradigma em questão é capaz de resolver a anomalia que provocou a crise, havendo, conseqüentemente, um retorno à situação anterior de ciência normal. 2. O problema pode ser postergado, por não haver solução plausível para ele com os instrumentos disponíveis, pelos praticantes da ciência. 3. A crise pode provocar a emergência de um novo candidato a paradigma e a transição de um para outro, após uma competição acirrada, provoca o que Kuhn denomina *revolução*. (cf. pp. 115-6).

Tal transição não consiste num processo meramente cumulativo. Não se trata de uma rearticulação do paradigma em crise; trata-se de uma modificação na concepção da área de estudos, de seus métodos e de seus objetivos, de tal forma radical que a tradição "que emerge de uma revolução científica é não somente incompatível, mas muitas vezes verdadeiramente incomensurável com aquela que a precedeu" (Kuhn, 1975, p. 138). Outra característica importante dos paradigmas é a diferença na forma de ver o mundo. Numa analogia simplista, Kuhn demonstra essa tese argumentando que "aquilo que antes da revolução aparece como um pato no mundo do cientista transforma-se posteriormente num coelho" (Kuhn, 1975, p. 146). Defrontado com o mesmo conjunto anterior de dados o cientista passa a vê-lo totalmente transformado em muitos de seus detalhes.

¹ É inovadora, no pensamento de Kuhn, a idéia de que a rejeição de uma teoria paradigmática não consiste em seu falseamento através da comparação entre teoria e realidade. "Decidir rejeitar um paradigma", afirma o autor, "é sempre decidir simultaneamente aceitar outro e o juízo que conduz a essa decisão envolve a comparação de *ambos* os paradigmas com a natureza, bem como sua comparação mútua" (Kuhn, 1975, p. 108), pois rejeitar um paradigma sem substituí-lo por outro equivale a rejeitar a própria ciência. O processo de verificação sobre se uma teoria é adequada ou não aos dados não consiste nunca, segundo Kuhn, em simplesmente comparar um único paradigma com a natureza. Ao invés disso, o teste representa parte da competição entre dois paradigmas rivais que lutam pela adesão da comunidade científica. (cf. Kuhn, 1975, p. 186).

Tendo feito esse esboço rápido dos principais conceitos envolvidos na teoria kuhniana a respeito da evolução científica, passemos a ver como a mesma se aplica à história da lingüística.

Pode-se dizer que, se a lingüística atingiu seu estágio de maturidade científica, fê-lo somente nos últimos cem anos. Desde a antigüidade clássica até o início do século XIX, a pesquisa lingüística foi marcada por dois atributos que não a caracterizam como uma disciplina científica, mas como uma disciplina meramente auxiliar, de vez que, enquanto conjunto normativo de usos, seu valor é secundariamente pedagógico e, enquanto crítica textual, não passa de mero acessório em relação a estudos literários e etnológicos. Segundo Percival (1976), o primeiro paradigma foi desencadeado pelas investigações dos filólogos comparatistas, no início do século XIX, sucedendo, com o advento dos neogramáticos e a sua concepção rigorosa de lei fonética, a primeira revolução na lingüística.²

Procurarei examinar brevemente toda a história da lingüística, detendo-me um pouco mais no panorama atual, que mais interessa a esta revisão crítica. Não deixarei, porém, de procurar aplicar os princípios teóricos de Kuhn à fase anterior à lingüística estruturalista, iniciada por Saussure. Para tanto, restringir-me-ei à história da lingüística desenvolvida por Câmara Jr. (1975-a), utilizando a eficiente classificação de tipos de abordagem lingüística que elaborou de modo simples, mas penetrante, especialmente considerando a compatibilidade entre sua tipologia e a concepção kuhniana de história da ciência.

Hã, assim, para Câmara Jr., algumas condições que determinam o estudo da linguagem. A condição mais decisiva foi provavelmente a invenção da escrita que "fez com que os homens percebam a existência das formas lingüísticas, à medida em que eles tentam reduzir os sons da linguagem à modalidade escrita convencional" (1975-a, p. 9). É uma nova atitude que permite ao homem deter-se com atenção não só na maneira como se fala, como

² Koerner (1974) prefere ver na lingüística evolucionista de Schleicher um verdadeiro paradigma; nesse caso, a posição dos neogramáticos teria significado uma rearticulação do paradigma schleicheriano. De acordo com o ponto de vista de Câmara Jr. (1975-a), prefiro, como se verá, tratar a teoria de Schleicher como uma rearticulação do paradigma da lingüística histórico-comparativa, inaugurado por Bopp.

também no próprio mecanismo da linguagem. Esse novo clima social criado em torno da linguagem e seu estudo pôde desenvolver-se através do impacto de fatores sociais e culturais.

O primeiro desses fatores é a diferenciação de classes sociais. As classes superiores dão-se conta do fato de que a linguagem é, como outras formas de comportamento, um reflexo da estrutura social da comunidade. Assim consciente, o setor dominante procura preservar os traços lingüísticos que o opõem às outras classes, considerando-os como corretos. Um estudo da linguagem é o que surge da necessidade de conservar a linguagem da classe dominante através de uma visão normativa. Sob essa perspectiva, o estudo da linguagem chama-se tradicionalmente *gramática* e Câmara Jr. o rotula *estudo do certo e errado*.

O segundo fator que determina o tipo de abordagem lingüística consiste no contraste de uma comunidade com similares estrangeiras. A busca da compreensão lingüística provoca um esforço em dominar essas línguas estrangeiras. Desse esforço resulta um segundo tipo de abordagem que Câmara Jr. denomina *estudo da língua estrangeira*.

O estímulo para essas duas abordagens é a diferença: diferença no modo de falar das classes sociais e diferença no modo de falar de membros de distintas comunidades; ambas consistem em diferenças observadas num eixo sincrônico. Se, todavia, a especulação se volta à diferença entre uma forma atual e formas escritas do passado, derivada da necessidade de se compreender, muitas vezes decifrar, textos antigos em língua arcaica, estaremos diante de um terceiro fator condicionante para o estabelecimento do estudo da linguagem, do qual deriva o *estudo filológico da linguagem*. Nesse estudo, a linguagem é encarada de modo mais consciente do que ocorre nas atividades acima citadas. "Esta situação é mais profunda quando nos deparamos com textos literários do passado. Devemos compreender os traços lingüísticos obsoletos a fim de captar a mensagem artística" (Câmara Jr., 1975-a, p. 11).

Um quarto fator surge da necessidade de fazer da linguagem instrumento para o raciocínio filosófico. Trata-se de disciplinar o pensamento através do disciplinamento da linguagem. Desse estudo híbrido, ao mesmo tempo filosófico e lingüístico, resulta o *estudo lógico da linguagem*. "Esse tipo de estudo", afirma Câmara Jr., "combina-se com o *estudo do certo e errado* e empresta um colorido científico à orientação lingüística das classes superiores" (1975-a, p. 11).

Como a linguagem é uma criação social baseada numa predisposição biológica, a curiosidade científica pode conduzir ao estudo das características biológicas do homem que servem de instrumento à manifestação lingüística. Desse fator resulta o *estudo biológico da linguagem*.

Do conceito de sociedade humana como fenômeno histórico surge um novo ponto de vista sobre a linguagem, manifestação cultural das mais específicas da sociedade humana. Resulta desse ponto de vista o *estudo histórico da linguagem*, que, não obstante algumas semelhanças, não coincide com a abordagem filológica anteriormente mencionada. Segundo Câmara Jr., "a abordagem filológica está consciente de que há um contraste entre os traços lingüísticos do presente e os do passado. O contraste é, porém, visto de um modo estático. "A" é conhecido como diferente de "B", mas "A" não é visto como causa de "B" ou "B" como consequência de "A" (1975-a, p. 12).

Considerando que todo fenômeno social, além de se inscrever num processo histórico, possui também uma função social atual, estamos às voltas com um novo fator determinante para a abordagem da linguagem. Trata-se do que Câmara Jr. denomina *estudo descritivo da linguagem*.

Desses sete tipos de abordagem do fenômeno lingüístico, apenas estes dois últimos consistem no estudo científico da linguagem. Em ambos, preocupa-se com a linguagem em si, considerada como um traço cultural da sociedade, de modo que se tenta chegar à sua natureza, explicando seu desenvolvimento quer através do tempo, quer pelo funcionamento real na comunidade. Dessa forma, a lingüística propriamente dita, enquanto visão científica da linguagem, restringe-se a essas duas abordagens. O estudo normativo, o estudo da língua estrangeira, o estudo filológico consistem no que Câmara Jr. considera pré-lingüístico e que é possível associar com a fase pré-paradigmática dentro da concepção kuhniana para a evolução científica, acrescentando-se, todavia, que a fase pré-científica da lingüística deve incluir também os estudos que Câmara Jr. considera *paralingüísticos*, que concernem às abordagens *biológica* e *filosófica*.

Em termos cronológicos, é possível considerar que a fase pré-paradigmática da lingüística, em que a linguagem em si mesma nem sempre corresponde a um objeto científico, vai do século IV a.C. até o século XIX, quando do advento da gramática comparativa do indo-europeu, cujo marco principal consiste na publicação de *Sistema de Conjugação do Sânscrito*, em 1816, pelo

alemão Franz Bopp. Nessa obra, Bopp estabelece comparação entre os verbos do sânscrito, do grego, do latim, do persa e das línguas germânicas, reconhecendo, em consequência, a existência de uma grande família de línguas abrangendo a Europa e a Ásia. I-naugura o primeiro paradigma da Lingüística, no sentido de que procurou investigar a origem da linguagem em bases lingüísticas e não em bases filosóficas ou normativas, como era comum entre seus predecessores. Segundo Câmara Jr., Bopp pode ser considerado o fundador da lingüística indo-européia e, indiretamente, o fundador de um caminho para o desenvolvimento de um dos aspectos da ciência da linguagem que ele intitulou *estudo histórico*. Até então, a abordagem da linguagem se restringia a estudos "pré-lingüísticos" e "paralingüísticos".

A principal abordagem lingüística na Grécia Antiga foi essencialmente paralingüística, na medida em que se desenvolveu sob a égide da filosofia e da abordagem pré-lingüística do *certo e errado*. Todavia, no período helenístico, em Alexandria, a filologia consistia na principal tarefa lingüística, tendo como objetivo a explicação dos textos dos antigos poetas, principalmente Homero. A cultura romana aplicou ao latim o tipo de estudos lingüísticos criados pelos gregos, com atenção especial para a abordagem normativa, em face da expansão do império: a tarefa principal da abordagem normativa era manter o latim clássico contra as forças opostas da fala plebéia e dos dialetos falados nas províncias, constituídas de populações heterogêneas.

Na Idade Média, com o surgimento dos idiomas próprios das várias nações que constituíam o Império Romano no passado, esse esforço em manter a norma do latim erudito, em face das línguas populares, aumentou no sentido de caracterizar o latim clássico como língua universal de cultura. Tal esforço fez com que se enfatizasse a abordagem pré-lingüística do *certo e errado*.

Nesse mesmo período não deixou de haver especulações filosóficas a respeito da linguagem, relacionadas especialmente com a lógica. Subjacente às gramáticas filosóficas da Idade Média, havia a idéia de uma estrutura gramatical universal, válida para todas as línguas vernáculas, baseadas no latim. O ponto culminante da orientação lógica na análise gramatical foi alcançado com a elaboração da *Gramática de Port-Royal* de Arnauld e Lancelot, uma das obras que influenciaram a moderna gramática gerativa transformacional. Esse tipo de gramática decor

reu da já insistente preocupação com as línguas vernáculas da Europa e conseqüente alienação do latim a um segundo plano. Tal abordagem combina a orientação lógica e a atitude normativa e alguns dos tratados podem ser incluídos na classe dos "estudos de língua estrangeira", pois tinham como objetivo ensinar uma da língua moderna a estrangeiros. O principal impulso para a elaboração do método histórico foi a descoberta do sânscrito e da cultura hindu por pesquisadores europeus, no início do século XIX. A difusão da cultura hindu, principalmente a filosofia e a religião, se deveu a dois fatores de natureza política e ideológica; política, no sentido de que resultou da dominação inglesa da Índia; ideológica, no sentido de que a descoberta da cultura hindu fortaleceu e estimulou o pensamento romântico na Europa, como um movimento que se opunha fundamentalmente à tradição cultural greco-latina. É sintomático, por conseguinte, que o primeiro estudo que chamou a atenção dos europeus para a Índia foi uma série de preleções do filósofo alemão Friedrich Schlegel, publicada no início do século XIX (*Sobre a língua e a filosofia dos hindus*). Schlegel sugeriu a idéia de que haveria relação e origem comum entre o sânscrito e as línguas européias como o grego, o latim, e o alemão e, embora não fosse um lingüista, foi um pioneiro no emprego do termo "gramática comparativa", contribuindo muito para a difusão do estudo histórico da linguagem. Tal visão combinou-se com o estudo histórico comparativo de Rask sobre o escandinavo e com os estudos do irmão de Friedrich, August Schlegel, um dos fundadores da filosofia sânscrita na Europa e veio a desaguar no famoso trabalho de Franz Bopp, concernente ao estudo comparativo dos verbos em sânscrito, grego, latim, persa e as línguas germânicas. Nesse estudo, Bopp tinha como objetivo descobrir a origem da linguagem, não com base em premissas filosóficas, mas em premissas lingüísticas, procurando discutir as formas lingüísticas através da comparação e do arranjo histórico delas. Por esse método, pretendia chegar hipoteticamente a uma língua original da humanidade. Deu importância primordial à morfologia, desenvolvendo a idéia de flexão que, em Friedrich Schlegel estava embrionária, dando pouca atenção à fonética, que seria a pedra de toque do movimento neogramático.

De acordo com Câmara Jr., Bopp, apesar dos precursos que teve, pode ser considerado o verdadeiro fundador da lingüística indo-européia, de natureza histórico-comparativa, decisiva para o estabelecimento da lingüística como ciência, o primeiro paradigma, em termos kuhnianos.

A principal rearticulação do paradigma boppiano

se deu com a concepção que August Schleicher tinha a respeito da língua. Sob a égide do pensamento filosófico de Hegel, segundo o qual as ciências humanas, entre as quais se inclui a História, não podem ser submetidas à influência de leis imutáveis e gerais, tal como os fenômenos da natureza, Schleicher, um estudioso de botânica, pretendeu dar ao estudo da linguagem um *status* de rigor científico, segundo a formulação de leis imutáveis de desenvolvimento, extraíndo a linguagem do âmbito das ciências humanas e colocando-a no âmbito das ciências naturais.

Schleicher inovou os estudos lingüísticos em três aspectos que, embora de modo inexato, tiveram grande aceitação: 1. a língua é um organismo natural e, como tal, deve ser estudada; 2. a língua em suas mudanças tem uma evolução natural no sentido darwiniano, e não é um aspecto da história; 3. a língua depende dos traços físicos dos pensamentos e órgãos da fala dos homens e é um traço social destes (Cf. Câmara Jr., 1975-a, p.51). Embora tal visão possa parecer significar que sua abordagem se apresenta como um novo paradigma, prefiro considerá-la como uma rearticulação do paradigma comparativista, considerando o ponto de vista de Câmara Jr., segundo o qual, "ao lado dessas idéias sobre a linguagem, Schleicher, como um especialista em gramática comparativa, representa o ponto culminante da primeira fase daquele estudo, que vimos ter sido iniciado por Bopp" (Câmara Jr., 1975-a, p.51).³

Na década de 70, as soluções encontradas pela gramática comparativa do indo-europeu, especialmente em sua expressão culminante — as idéias estabelecidas por Schleicher e seus

³ Aplicando o conceito kuhniano de paradigma na história da lingüística, Koerner (1974) identifica três paradigmas, no período entre a metade do século XIX e os dias presentes, ligados aos nomes de Schleicher, Saussure e Chomsky. Sua interpretação leva em consideração que é comum na história das conquistas científicas o obscurecimento de mudanças paradigmáticas e, particularmente, o historiador da lingüística pode ser prejudicado, se ele confia, sem muito espírito crítico, nas considerações sobre a história da lingüística, apresentadas por Delbrück, Thomsen, Meillet ou Perdersen. Esses investigadores são extremamente parciais a favor da teoria neogramática em cujo paradigma eles próprios trabalharam e, especificamente contra Schleicher, enquanto um considerável número de obras publicadas por oponentes da posição neogramática assinalou uma dependência direta das idéias dos neogramáticos em relação à teoria lingüística de Schleicher (cf. p. 124).

seguidores — passaram a não mais satisfazer os lingüístas, que submeteram a uma revisão o paradigma até então estabelecido.

Uma consequência importante da rearticulação do paradigma histórico-comparativo foi o obscurecimento da noção de que as mudanças fonéticas tinham uma regularidade interna. "A lingüística", diz Câmara Jr., "fez uma associação desta regularidade com as leis naturais que a física moderna estabeleceu regulando os fenômenos físicos e a evolução física do universo" (1975-a, p.71). A crença de Schleicher, segundo a qual a lingüística era uma ciência natural, foi reforçada sob a inspiração de leis fonéticas. Todavia, a evolução da própria fonética como ciência biológica auxiliar da lingüística levou à hipótese de que os sons vocais evoluíam segundo um processo fisiológico que explicava a regularidade dessas mudanças e as leis que a determinam. Foi o alemão Wilhelm Scherer que enunciou mais explicitamente a regra da regularidade fonética: "as mudanças fonéticas que podemos observar na história documentada das línguas procedem de acordo com as leis fixas que não sofrem qualquer distúrbio salvo em concordância com outras leis" (apud Câmara Jr., 1975-a, p.72). Estava lançada a concepção básica que orientou o surgimento do segundo paradigma do período científico da lingüística: o movimento neogramático.

Em seu livro *A Respeito da História da Língua Alemã* (1868), Scherer não somente defendia a existência de leis fixas na evolução fonética, mas também reconhecia a importância da fonética para o estudo histórico da linguagem e reprovava a orientação filosófica de Schleicher, apelando para a experiência como a única fonte verdadeira do conhecimento lingüístico. Além desse verdadeiro programa revolucionário, lança a hipótese da *analogia*, que viria a tornar-se um dos princípios fundamentais da teoria neogramática para explicar as contradições às leis fonéticas regulares. Os principais representantes do movimento neogramático foram Karl Brugmann, Hermann Osthoff, Berthold Delbrück, Jacob Wackernagel e Hermann Paul.

É possível detectar esse período de reajuste do paradigma histórico comparativo em sua última expressão, que é a teoria schleicheriana, como um período de ciência extraordinária, de vez que as anomalias existentes começam a violar, em termos kuhnianos, as expectativas paradigmáticas que regiam a ciência normal. Pode-se dizer que a emergência da teoria de Scherer acaba por significar o fracasso da ciência normal, identificada aqui como o paradigma de Schleicher e faz surgir a cri

se como a insuficiência do paradigma anterior em solucionar os quebra-cabeças existentes.

Segundo Kuhn, um dos sintomas mais significativos da emergência de uma teoria provocadora de crise no paradigma da ciência normal é a própria resistência a ela. A resistência à inovação está presente nas próprias características do paradigma que rege o período estável da ciência normal: um paradigma requer "a construção de um equipamento elaborado, o desenvolvimento de um vocabulário e técnicas esotéricas, além de um refinamento de conceitos que se assemelham cada vez menos com os protótipos habituais do senso comum" (Kuhn, 1975, p. 91). É essa profissionalização que conduz a uma restrição da visão do investigador e a uma resistência à mudança do paradigma. A principal resistência contra a revolução desencadeada pelas idéias apenas lançadas por Scherer, prontamente adotadas e modeladas por um grupo significativo de pesquisadores, foi a atitude de Georg Curtius em relação às posições defendidas por Brugmann. Ambos eram redatores da revista *Estudos sobre a Gramática Grega e Latina*, na qual Brugmann inseriu, durante um período em que Curtius se ausentava, um artigo intitulado "A Soante Nasal na Primitiva Língua Indo-Germânica", em que defendia a existência de nasais como núcleo silábico, no proto indo-europeu. A idéia de uma nasal no núcleo silábico, sem o apoio de uma vogal, não foi aceita por Curtius, que se eximiu de qualquer responsabilidade pela publicação do artigo. Em consequência dessa briga pessoal, Brugmann deixou de colaborar na revista, criando uma própria, intitulada *Investigações Morfológicas*, em co-autoria com Hermann Osthoff. No primeiro volume dessa revista, publicado em 1878, Brugmann delineou o movimento dos neogramáticos em um prefácio, no qual cunhou a expressão *junggrammatische Richtung* (movimento dos jovens gramáticos) para firmar a posição de seu grupo em relação a Curtius. Tinha uma intenção humorística que não foi perfeitamente entendida, tendo, em consequência, vindo a designar o que viria a ser um movimento revolucionário em linguística, do qual Curtius continuou a ser incansável opositor. Como resultado geral, o grupo estabeleceu uma nova abordagem para o indo-europeu primitivo, num trabalho em três volumes com o título de *Fundamentos da Gramática Comparativa das Línguas Indo-Germânicas* (1886), escrito por Brugmann e Delbrück incluindo fonética, morfologia e sintaxe.

O ponto básico da doutrina neogramática é o princípio da regularidade absoluta das leis fonéticas, sendo, por

isso, atribuída a evolução fonética à ação mecânica das forças fisiológicas e psíquicas, impossíveis ao controle humano. Em razão desse princípio, toda a atenção do grupo se voltou às transformações que o contradizem. Formularam, então, o princípio da *analogia*, através do qual opuseram os processos mecânicos da evolução fonética e a atividade psíquica envolvida no processo analógico. "A mente humana," diz Câmara Jr., "associando formas distintas por seus significados ou semelhanças de sons, foi vista como capaz de interferir no desenvolvimento natural de sons, contrariando a esmagadora força de uma lei fonética no caso de algumas formas, postas em associação mental com outras formas, bastante diferentes, que resultaram de outras leis fonéticas" (1975-a, p. 76).

Por se concentrarem na Universidade de Leipzig, os neogramáticos eram conhecidos também por Escola de Leipzig. Suas idéias foram tão difundidas na segunda metade do século XIX, que é possível falar de uma abordagem neogramática, como uma corrente dominante entre os lingüistas. Em termos kuhnianos, um novo período de ciência normal se delineou. A obra que permitiu a difusão das idéias fundamentais dessa abordagem é *Princípios de História Lingüística* de Hermann Paul, publicada em 1880. Pode-se dizer que é através dessa obra que a comunidade científica adquiriu critérios para a escolha e a solução dos problemas que deveria abordar. O modo como Paul concebia a ciência da linguagem restringia-se ao desenvolvimento histórico dos fenômenos lingüísticos, consolidando a vertente que Câmara Jr. intitulou "estudo histórico da linguagem" em oposição ao "estudo descritivo", as duas únicas formas de investigação que caracterizam, de fato, a lingüística como ciência. No lugar do estudo descritivo, a abordagem do funcionamento da linguagem circunscrevia-se aos estudos pré-lingüísticos de natureza normativa e aos estudos paralingüísticos centrados no aspecto biológico. É possível resumir o ponto de vista teórico do movimento neogramático, enfatizando três pontos centrais: 1. a interpretação psicológica da linguagem tal como foi concebida por Hermann Paul; 2. a teoria das leis fonéticas e a oposição a elas baseada na analogia, ponto fundamental da doutrina neogramática, apresentada no *Prefácio* que Brugmann escreveu para o primeiro volume das *Pesquisas Morfológicas*, como o grito de guerra contra os lingüistas defensores do paradigma anterior; 3. a postulação do princípio de que a lingüística deveria ser uma teoria científica da evolução histórica da linguagem (cf. Câmara Jr., 1975-a, p. 79). A despeito da posição de alguns lingüistas (como Wilhelm

Wundt, Hugo Schuchardt, Graziadio Ascoli, Anton Marty), o paradigma neogramático prevaleceu por muito tempo, desenvolvendo a ciência da linguagem dentro de princípios mais exatos e dando uma visão renovada à gramática comparativa do indo-europeu. Além disso, os princípios desenvolvidos pelos neogramáticos continuaram a ser aplicados ao estudo de muitos ramos do indo-europeu. Foi, todavia, no estudo das línguas românicas que tal abordagem teve mais significado, especialmente no que concerne a articulações do paradigma. No caso das línguas românicas, era possível conhecer os estágios anteriores de cada ramo da família, além do que a proto-língua, o latim, era também sobejamente conhecida, como objeto que foi de intenso estudo dentro da cultura européia. Tal conhecimento propiciou que se testassem as soluções aos quebra-cabeças tais como eram tipicamente postas pela teoria neogramática. Naturalmente, o que se seguiu foi a aplicação da abordagem neogramática por lingüistas românicos como Friedrich Diez, Meyer-Lübke e outros, sem que houvesse qualquer revolução no desenvolvimento da lingüística. É possível afirmar que essa veio de fato a ocorrer com as idéias desenvolvidas por Saussure, em seus cursos de lingüística geral.

3. A revolução descritivista: o estruturalismo e o gerativismo

O *Curso de Lingüística Geral* representa um pressuposto necessário a toda atividade lingüística posterior, que desejou apresentar-se como ciência. Perante a heterogeneidade da linguagem, apresenta Saussure, como resultado de seu trabalho, uma representação interna dos fatos lingüísticos, uma redução unitária e coerente da diversidade da linguagem. Ao esforço de Saussure em definir conceitos, classificar fatos, esboçar esquemas, que em sentido estrito, equivale a construir uma teoria, deve-se a determinação de conceitos fundamentais, metodológicos e descritivos da lingüística e a introdução de distinções teóricas de grande fecundidade prática: a linguagem entendida como *langue*, isto é, um sistema de signos de natureza social, sua função primordial na comunicação humana, sua natureza dicotômica e opositiva, como o atestam as dualidades *língua/fala*, *significante/significado*, *sincronia/diacronia*, *sintagma/paradigma*; os princípios da arbitrariedade do signo e da linearidade do signi

ficante. Sobre essa base conceitual, verdadeiro paradigma, no sentido de que revolucionou a lingüística em todos os seus resultados anteriores, sustentam-se, de certa forma, todas as doutrinas contemporâneas. Saussure apresentou sua teoria o mais compatível e coerentemente possível com a visão de estrutura que tinha da própria linguagem, entendida como sistema. Segundo Carrillo, a compactividade interna da teoria determina a sua adequação descritiva: se a língua é concebida como um sistema de elementos indissolivelmente solidários, a teoria que a interpreta e a explica, para ser adequada, deve apresentar a mesma relação entre seus conceitos (cf. Carrillo, 1976, pp. 57-8). Cada elemento conceitual de Saussure, apresentado em sua natureza dualista, apresenta sua oposição e sua interdependência em relação ao outro. É dessa forma que ele define a língua enquanto sistema de signos: como um conjunto de relações que definem as unidades da língua, opondo-as umas às outras.

Essa interpretação relacional de sistema tem uma importância fundamental para a história da lingüística, já que sua elaboração teórica e sua implementação metodológica conduziram ao estruturalismo. Se, por um lado, o conceito de estrutura, derivado da noção de sistema, apresenta um valor puramente teórico, no sentido de que caracteriza a natureza formal, relacional e opositiva da linguagem, por outro, a dimensão operacional da noção de sistema, transformada em um procedimento rigoroso de análise e descrição, acaba por resultar no próprio método estrutural. O estruturalismo rompe definitivamente com o paradigma neogramático, na medida em que projeta uma visão descritiva sobre a linguagem e, portanto, sincrônica. Destrói a concepção de Paul sobre a abordagem científica da linguagem, que só admite o ponto de vista histórico. Embora Saussure não negue a abordagem diacrônica, acrescentando-se que permaneceu neogramático na sua concepção histórica da linguagem, distingue nitidamente os dois pontos de vista. Contesta qualquer relação entre eles e, sobretudo, privilegia o aspecto sincrônico em detrimento do diacrônico. Essa prioridade do aspecto sincrônico sobre a sua contraparte tem, segundo Lepschy, uma natureza lógica, já que, "enquanto o estudo sincrônico pode realizar-se prescindindo completamente do estudo diacrônico, o estudo diacrônico pressupõe o sincrônico: a diacronia é estudada como transformação de um estado de língua em outro" (Lepschy, 1975, p. 17).

Segundo Elia, Saussure rompe, além disso, com o empirismo estrito dos neogramáticos, projetando uma concepção

de natureza racionalista sobre a linguagem. Os neogramáticos foram típicos representantes do empirismo, na medida em que viam no fenômeno da linguagem um dado da natureza. "Deveria ele ser estudado", afirma Elia, "pelo mesmo método que tantos triunfos alcançara nas ciências físicas: observação atenta dos fatos para descobrimento das leis que os regem" (1973, p. 18). Tais leis, apreendidas no campo fonético, consistem num dos aspectos essenciais do movimento neogramático: as leis fonéticas. Caracteriza o empirismo pela adoção de um princípio e de um método: o princípio é o de que a verdade se acha na realidade exterior; o método consiste na observação, na comparação dos dados e posterior generalização.

Assim colocada a questão, no que tange ao paradigma neogramático, segue-se que a revolução saussuriana é de natureza racionalista: "os fatos não se explicam pela sua singela concatenação, ordenação ou generalização. Eles constituem parte de um todo e só têm sentido quando referidos a esse todo" (Elia, 1973, p. 12). Não é outra senão esta a concepção saussuriana de *langue*. É um sistema de relações que são significativos, na medida em que compõem uma rede de semelhanças e oposições que se sustentam mutuamente. É essa estrutura que é forma não substância: uma entidade autônoma de dependências internas.

É verdade que o desenvolvimento do paradigma estruturalista apresentou-se como um prisma em que cada face tem um denominador comum com o todo, mas é, de certa forma, independente das demais. Tais faces, que representam as correntes mais ativas e influentes do paradigma estruturalista, podem-se resumir na Glossemática, do Círculo Lingüístico de Copenhague, no Funcionalismo do Círculo Lingüístico de Praga, incluindo a posição de Martinet, e no Distribucionalismo, que representa a escola norte-americana de Bloomfield e Harris. Apesar das divergências, cada corrente contribuiu para a consolidação do conceito fundamental de estrutura, como uma categoria de conhecimento lingüístico. A Glossemática dá enfoque especial à natureza formal da linguagem, através de uma descrição estritamente lógica e algébrica. O Funcionalismo, que parte da abordagem do nível fonológico da linguagem, desenvolve o princípio saussuriano de que a principal função da linguagem é a de comunicação. Estabelece que o ponto de partida para a descrição dos elementos constitutivos da linguagem é o da função cognitiva que desempenham no ato de comunicação, ponto de partida que orienta o critério de pertinência e a técnica de comutação, que divide com os glosse

máticos. O Distribucionalismo representa o ponto culminante do rigor descritivista do método estrutural, na medida em que seu principal mentor, Zelig Harris, procura eliminar o componente semântico da linguagem, implementando procedimentos de análise fundados em critérios formais de distribuição de elementos. A partir de um *corpus*, empiricamente determinado, o método distribucional é capaz de estabelecer um inventário completo de suas unidades, prescindindo da função de comunicação da linguagem, tão cara aos funcionalistas. Nessa interpretação, os lingüistas pós-bloomfieldianos apresentam fundamentação empirista, que difere da própria posição formalista e racionalista de Saussure e de seus seguidores principais na Europa.

É possível identificar alguns princípios gerais que caracterizam a abordagem estruturalista, todos inter-relacionados, sendo os principais deles os de abstração e generalidade, implícitos na concepção de sistema e que, segundo Lepschy, corresponderia à idéia de modelo. Em lingüística, esse conceito estaria fundamentado na analogia entre o modelo e alguns aspectos do fenômeno a ser descrito. O recurso ao modelo só é possível através de um processo de abstração segundo o qual alguns aspectos comuns a um conjunto de fenômenos são retidos por sua generalidade, em relação a fenômenos concretos infinitamente variados e variáveis. Para o estruturalista, diz Lepschy, "não fica clara a forma de obtenção do conhecimento científico senão através da instituição de analogias parciais entre fenômenos diferentes num complexo geral, isto é, através (como vimos) da abstração, num fenômeno particular, dos elementos nos quais se reconhece a generalidade" (Lepschy, 1975, p. 8). Ligado indissoluvelmente a esses princípios e, mesmo, subjacente a eles, está o critério de pertinência, definido, por sua vez, em relação ao princípio da função informativa. Tendo em vista que a função principal da linguagem é servir de instrumento de comunicação, a função informativa é a base da lingüística estruturalista, embora, na lingüística norte-americana, as unidades informativas da linguagem sejam obtidas através do critério formal da distribuição no contexto lingüístico.

Os conceitos de abstração e de generalização foram desenvolvidos por Coseriu, ao interpor o conceito de *norma* na dicotomia saussuriana *língua/fala*. Para ele, os dois conceitos mais genéricos, *sistema* e *norma*, não são realidades autônomas e opostas à fala, nem aspectos que se podem observar na fala, mas dois diferentes graus de abstração operacionais efetiva

dos sobre a base concreta da linguagem, que, em si mesma, é unitária e homogênea (cf. Coseriu, 1979, pp. 13-85). Conforme conclui Lepschy, "trata-se, assim, não tanto de identificar semelhanças físicas, quanto de identificar elementos abstratos manifestados nas diversas repetições do mesmo enunciado" (1975, p. 12). É nesse sentido que se insere a distinção entre forma e substância, correlacionada com a de sistema, embrião, na formulação saussuriana, da própria noção de estrutura como um conjunto de elementos formais reciprocamente dependentes. Nesse princípio epistemológico sobre a constituição da linguagem, baseia-se o princípio da autonomia da língua que aparece enunciado por Saussure (1977): "a língua é um sistema que não conhece senão a sua ordem própria" (p. 31); nesse sentido, "a lingüística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma" (p. 271).

Embora esteja usando o termo estruturalismo e seus derivados, para denominar paradigma implantado por Saussure, é necessário considerar o caráter não estritamente definido desse termo. "O Estruturalismo não é uma teoria nem um método, é um ponto de vista epistemológico. Parte da observação de que todo conceito num dado sistema é determinado por todos os outros conceitos do mesmo sistema, e nada significa por si próprio. Só se torna inequívoco, quando integrado no sistema, na estrutura de que faz parte e onde tem lugar definido" (Joseph Hrabák, citado por Câmara Jr., s/d, p. 5). É nessa acepção que tenho empregado aqui o termo e acredito que essa idéia equivale a um denominador comum para todas as correntes estruturalistas.⁴

Todas as correntes estruturalistas empregaram esse ponto de vista epistemológico, de modo que se identificam a partir dele, embora possam ter tomado diretrizes específicas

⁴ Lepschy, enfatiza a indeterminação no uso do termo, considerando que ele pode referir-se, às vezes, às pesquisas lingüísticas desenvolvidas neste século, segundo as diretrizes discutidas aqui. Desse modo, não é muito distante da formulação citada, em que Hrabák o identifica com um ponto de vista epistemológico, não com uma teoria ou um método. É preciso acrescentar, conforme diz Lepschy, que, no uso mais genérico, "pelo qual se qualificam como estruturais todas as pesquisas que enfatizaram (explicitamente ou não) o caráter sistemático e abstrato da língua" (1975, p. 21), o termo se estenderia ao tipo de abordagem lingüística executada pelos gramáticos hindus e por muitos gramáticos da tradição greco-latina.

muito peculiares: a tendência funcionalista particularmente identificada com o grupo intitulado *Círculo Lingüístico de Praga* e seus seguidores mais importantes, tais como Martinet, Mounin e outros, enfatizou os elementos funcionais, através do critério da pertinência, para enumerar os que fazem parte da estrutura. O *Círculo Lingüístico de Copenhague* sistematizou conceitos e princípios formulados por Saussure, enfatizando o caráter abstrato formal do sistema lingüístico. A *Lingüística Norte-Americana* enfatizou, no período pós-bloomfieldiano, o processo de segmentação e classificação dos elementos, com base no critério distribucionalista.

Em contraste com o paradigma neogramático, que tinha uma visão histórica, a única possível em sua concepção, e, ao mesmo tempo, atomística da linguagem, o estruturalismo opôs a noção de sistema, de conjunto, numa perspectiva que, em última análise, privilegia o eixo sincrônico. Em contraste com a gramática tradicional, que procede por analogias e generalizações, a descrição estruturalista se baseia em propriedades formais, cuja validade admite uma demonstração rigorosa e independente dos objetos a que se aplica. A lingüística do início do século XX, regida pelo paradigma estruturalista, adquiriu o *status* de ciência normal, porque a maior parte do trabalho dos profissionais em lingüística desenvolveu-se dentro do paradigma estrutural, o que corrobora o seu caráter de ciência normal e consolida a sua vigência.

Além de implementar um regime de princípios que adquire o consenso dos profissionais da área, é também próprio de um paradigma circunscrever um conjunto de problemas considerados pertinentes, legítimos, os que, como quebra-cabeças, admitem uma solução dentro da configuração teórica e metodológica adotada, excluindo ou preterindo outros, quer por se encontrarem fora do âmbito do consenso profissional, quer por não apresentarem solução dentro do esquema predominante. É por isso mesmo que a vigência de um paradigma não consiste unicamente na difusão de resultados positivos.⁵ Nem por isso, todavia, transfor-

⁵ Assim é que Grimm emitiu uma afirmação completamente inaceitável hoje sobre a palavra alemã *Schrift*: "diz-nos que nela há oito sons, mas apenas sete letras, por identificar a fricativa labial f, com a oclusiva ph (que era o som primitivo para o grego) e não perceber que as três letras iniciais da palavra formavam um único som vocal, a fricativa palatal do inglês *shíp*". (Câmara Jr., 1975-a, p.63.)

mam-se com rapidez. Os seguidores de uma tradição apegam-se tenazmente a ela, opondo-se a qualquer transformação em suas premissas fundamentais que definem o aspecto operacional do mesmo para a consecução dos objetivos profissionais dos cientistas da área.

Esse fato explica por que os momentos de tensão e discussão, característicos dos períodos de crise, não se produzem durante o predomínio de um paradigma, mas a partir do momento em que uma nova formulação desencadeia o fato de que nenhum dos paradigmas disponíveis é capaz de conquistar a adesão da comunidade profissional. Na perspectiva de Carrillo, isso ocorre com a lingüística moderna, porém o período de crise surgido da tensão entre os gerativistas e os estruturalistas, nas décadas de 50 e 60, não têm origem numa possível ineficácia ou inadequação do paradigma estruturalista; procedem dos próprios progressos atingidos sob o seu patrocínio (cf. Carrillo, 1976).

Sê, por um lado, a lingüística estruturalista representou a autonomia epistemológica da ciência da linguagem, defendida necessariamente pelos membros do Círculo Lingüístico de Copenhague, possibilitou, por outro, a abertura da Lingüística a outras ciências e o conseqüente surgimento da colaboração interdisciplinar como prática metodológica efetiva.

A contribuição interdisciplinar decorreu naturalmente do estruturalismo, em razão da imensa complexidade dos fenômenos lingüísticos e da multiplicidade de fatores que os caracterizam, individuais e sociais, físicos, psíquicos e fisiológicos, formais e materiais, sincrônicos e diacrônicos, cujo conhecimento exige a contribuição de outras disciplinas. Segundo Carrillo, desses intercâmbios recíprocos, constituíram-se diversas disciplinas e tendências, que confundem o paradigma estruturalista, concorrendo, assim, para sua superação. "Ao importar categorias e conceitos de outras ciências, a lingüística enriqueceu-se e ampliou-se, ao mesmo tempo em que parece ter-se dividido em uma multiplicidade de teorias e métodos, de resultados heterogêneos, divergentes, dificilmente conciliáveis, que determinam, por si sós, um contexto de questionamento do paradigma vigente" (Carrillo, 1976, p. 62).⁶

⁶ Cf. o original: "Al importar categorías y conceptos de otras ciencias, la lingüística se ha enriquecido y extendido, pero al mismo tiempo parece haberse parcelado en una multitud de teorías y métodos, de resultados heterogêneos, divergentes, dificilmente conciliables, que determinan por su sola existencia un contexto de cuestionamiento del paradigma vigente."

A rápida aceitação que teve a obra de Chomsky tem suas razões dentro desse contexto de contribuição interdisciplinar, além de outros fatores, tais como a orientação formalista no sentido lógico-matemático e a incipiente matematização das ciências humanas, iniciada, na lingüística, pelos membros do Círculo Lingüístico de Copenhague, Hjelmslev, em particular, e pelos distribucionalistas, Harris, em particular.

Pode-se assinalar o marco de uma nova revolução na lingüística com a publicação de *Syntactic Structures* por Chomsky, em 1957, apesar de que a concepção de uma abordagem transformacionista foi anterior a essa data e teve Zelig Harris como colaborador. Sua abordagem pretende fornecer um projeto da teoria da estrutura sintática de uma língua, um domínio, até certo ponto, preterido pela ciência normal, cujo foco de interesse se limitava aos aspectos fonológico e morfológico, bases de uma pirâmide, cujo topo seria a sintaxe. O projeto chomskiano põe a descoberto a insuficiência do paradigma estruturalista, especialmente em sua versão norte-americana, muito mais empiricamente determinada.

Duas questões alternativas se colocam, a primeira delas com um desdobramento inevitável: o paradigma chomskiano consiste numa verdadeira revolução ou numa mera rearticulação do paradigma estruturalista? Caso aceitemos a primeira hipótese, a questão crucial é saber que paradigma a teoria gerativista substituiu: o estruturalista como um todo, ou uma versão localizada dele, representada pelo Distribucionalismo neo-bloomfieldiano de Harris. Aquela segunda alternativa parece ser a interpretação dada por Lemle, tal como é possível deduzir do título de um artigo de sua autoria — "O novo estruturalismo em Lingüística: Chomsky" (s/d, pp. 51-64); a autora não desenvolve, todavia, essa idéia no texto que se segue. Elia, por sua vez, vê o gerativismo como uma segunda fase do estruturalismo: "Apesar das críticas que trouxe ao Estruturalismo vigente e da classificação de 'revolucionário' que já se lhe deu, preferimos incluir o 'transformacionismo' na rubrica geral de Estruturalismo, que assim fica subdividido em duas fases, a *descritivista* e a *gerativa*, das quais a segunda é um desenvolvimento e não uma antítese da primeira" (1973, p. 11).

Se é uma versão revolucionária do estruturalismo, analogamente à versão neogramática do paradigma histórico-comparativo, especialmente na concepção naturalista de Schleicher, a questão ainda permanece: de que estruturalismo? Na visão de

Hoyos-Andrade, a doutrina de Chomsky ataca a versão americana mais empirista do estruturalismo, como ele próprio afirma, "a daqueles que pretendiam estudar a língua a partir de dados puramente materiais, a partir de um descritivismo puro, a partir de um distribucionalismo completamente mecanicista. Esta, porém", acrescenta, "não é a versão mais autêntica do *estruturalismo lingüístico*, que nasceu há justamente 50 anos na Europa com o manifesto fonológico de Jakobson, Karcevsky e Trubetzkoy, dirigido ao Primeiro Congresso Internacional de Lingüística realizado em Haia (1928)" (1978, p. 156).

Concordo parcialmente com as afirmações acima. O programa de Chomsky tem o objetivo específico de pôr em xeque a visão pragmatista do estruturalismo norte-americano, seja no que concerne à técnica distribucional em sua forma mais tardia na versão de Harris, seja no que concerne à orientação behaviorista ou mecanicista inaugurada anteriormente por Bloomfield. Há, todavia, aspectos em Chomsky que revolucionam o estruturalismo como um todo, considerado também em suas mais diversas tendências européias.

Parece leviano fundamentar uma divisão em correntes de pensamento, em critérios de natureza geográfica. É, entretanto, válido considerar que a lingüística norte-americana consiste numa tendência característica dentro do panorama geral da lingüística, pois, ainda que tenha surgido baseada em princípios que determinaram também o surgimento da lingüística européia, em sua versão estruturalista, tais princípios a distinguem desta última em aspectos importantes. A lingüística norte-americana adquiriu seu aspecto original e, até certo ponto, independente, em virtude de ter-se constituído numa situação muito diversa à do surgimento do estruturalismo europeu. Decorreu da necessidade externa à própria lingüística de agregar à nação americana as populações indígenas, até então marginalizadas. Tal necessidade suscitou obviamente questões de natureza cultural e, conseqüentemente, lingüística. Não foi obra do acaso que a lingüística tenha-se tornado, nos Estados Unidos da América, uma disciplina auxiliar da Antropologia. Quase todos os principais lingüistas norte-americanos, no início do estruturalismo, foram especialistas em línguas indígenas. Pode-se dizer que a lingüística norte-americana adquiriu seu caráter específico "por ter feito da descrição desse material lingüístico não codificado a principal de suas tarefas" (Malmberg, 1974, p. 198). A ênfase que os estruturalistas deram aos métodos analíticos de

classificação decorreu dessa necessidade concreta. Se a reflexão teórica não era excluída, ocupava um plano secundário. O Estruturalismo europeu não tinha nenhuma tarefa urgente dessa natureza. Sua preocupação era de natureza pouco pragmática: elaborar uma teoria que explicasse a natureza da linguagem, e o seu funcionamento. Segundo Possenti, o estruturalismo europeu surgiu da necessidade de estabelecer um estatuto científico para as ciências humanas em geral, essencialmente, da parte do pensamento burguês, para contrapor a análise marxista que se firmava. Nesse sentido, descartar a análise diacrônica era uma necessidade ideológica; já para o estruturalismo norte-americano, a análise sincrônica era a única via possível para o estabelecimento de uma teoria da linguagem (cf. Possenti, 1978, pp. 171-2). É assim, como uma corrente inovadora e revolucionária que vejo a Gramática Gerativa Transformacional contra o pano de fundo da história recente da lingüística. Não é pertinente aos objetivos deste trabalho uma análise profunda da teoria gerativista, mas a discussão de alguns pontos fundamentais que a caracterizam como uma corrente inovadora.⁷

O paradigma proposto por Chomsky é o projeto de uma teoria da estrutura sintática, domínio preterido pela ciência normal, cujo paradigma dominante tinha interesse primordial pelos componentes fonológico e morfológico. O interesse pelo aspecto sintático decorre da própria concepção racionalista da Teoria Gerativa Transformacional, que procura repor o princípio segundo o qual a linguagem é, antes de mais nada, a expressão do pensamento. Esta é função secundária na concepção do paradigma estruturalista até então predominante, que a identifica como

⁷ Tendo em vista que o objetivo que me propus atingir é examinar o processo histórico da constituição da lingüística contemporânea à luz da concepção kuhniana, restrinjo-me à abordagem do paradigma chomskiano em sua versão conhecida como *Teoria Padrão*, apresentado na obra *Aspectos da Teoria da Sintaxe*, cujo modelo teve ampla divulgação em obras teóricas e ampla aplicação na descrição de diversas línguas, como ocorreu no Brasil, adotado que foi por Mário A. Perini, na obra *A Gramática Gerativa: Introdução ao Estudo da Sintaxe Portuguesa* (1976). Reconheço, entretanto, que esse modelo foi submetido a sucessivas reformulações não apenas por seu próprio autor — que o digam os rótulos *teoria padrão ampliada* e *teoria padrão ampliada revista* — mas também por outros autores, que produziram versões concorrentes como *Gramática dos Casos e Semântica Gerativa*.

instrumento de comunicação (Cf. Martinet, 1972, pp. 6-7).

Correlacionada a esse princípio está a própria concepção chomskiana de linguagem, entendida como um conjunto infinito de frases produzidas, por sua vez, com base num sistema finito de regras, ao qual se acha associada a idéia de criatividade. Apoiado nessa tese, Chomsky critica o paradigma estruturalista, que, ao se limitar metodologicamente ao exame de um *corpus*, concebe a linguagem como um inventário de elementos, acabando por ignorar essa capacidade criadora subjacente na espécie humana.

Com efeito, é princípio metodológico da lingüística estruturalista, radicalmente em sua versão distribucionalista, que a tarefa da lingüística é descrever um *corpus*, isto é, um conjunto finito de enunciados efetivamente produzidos. A descrição completa de uma língua atingiria seus objetivos se oferecesse uma representação compacta desse inventário, sob a condição de que ele seja representativo. Mediante técnicas de segmentação e classificação, seria possível isolar e identificar todas as unidades dos planos fonológico e morfológico, empregando-se o critério de distribuição dos elementos na seqüência, independentemente de seu conteúdo.⁸

Chomsky nega essa tese, apoiado no argumento de que não é possível descrever a linguagem através da abordagem de um *corpus*, finito em si mesmo, mas através da representação da competência intrínseca do falante-ouvinte. Tal competência consiste, fundamentalmente, na capacidade que este tem de, a qualquer momento, emitir e compreender um número indefinido de frases, grande parte das quais ele jamais pronunciou ou ouviu anteriormente. Para Chomsky, explicar a natureza dessas aptidões equivale a construir um modelo da competência dos indiví-

⁸ Como Martinet, representante funcionalista do estruturalismo europeu, que vê os dois níveis em questão em termos da dupla articulação da linguagem, com base na concepção anterior, desenvolvida por Saussure, de linguagem articulada. A diferença no processo de segmentação e classificação consiste no emprego do critério de comutação, que prevê a função das unidades de um nível, em relação a seu conteúdo no nível superior. Assim, se comutarmos /p/ por /b/ no contexto /'ata/, estaremos obviamente considerando a segmentação e a identificação de unidades do nível fonológico, mas em relação ao nível superior — o morfológico, ou o das unidades dotadas de sentido.

duos falantes.⁹

Essa tese atinge o estruturalismo, especialmente na versão pós-bloomfieldiana, e assume um caráter mentalista, no sentido de que não é o comportamento manifesto, colhido num *corpus*, que passa a interessar, mas o equipamento mental, visto através das próprias intuições do usuário, e que lhe permite formular e entender frases que nunca tenha ouvido antes. Por outro lado, na medida em que entende por competência essa capacidade do falante-ouvinte em produzir, através de meios finitos, uma infinidade de frases de sua língua, Chomsky acaba por desferir um golpe também na concepção que a corrente européia tem do próprio objeto da lingüística, cuja constituição foi o resultado de um trabalho meticoloso de Saussure. Em decorrência dessa visão, seria um objeto válido para a lingüística determinar as regras subjacentes a tal competência de produzir um conjunto ilimitado de frases, em vez de classificar os elementos de um *corpus* que, em hipótese alguma representaria tal infinidade.

Bach fundamenta essa revolução metodológica operada pelo paradigma gerativista, em oposição à ciência normal, até então representada predominantemente pelo paradigma estruturalista, oferecendo um esboço correlativo de duas concepções correntes de ciência. A que denomina "baconiana" considera que a única base segura para o conhecimento é a observação e a experiência. Partindo de um conjunto de proposições verdadeiras sobre fatos particulares reais observados, o cientista avança através do método indutivo e generalizações limitadas sobre classes de fatos, de modo que qualquer especulação ou proposição apriorística sobre o mundo, dedutivamente emitida, é excluída da ciência. Não é impossível correlacionar essa tendência com a concepção estruturalista de ciência.

⁹ É obvio que não é assim que pensa um lingüista estruturalista. Hockett confirma que a tarefa do lingüista estrutural é essencialmente de classificação, não nos termos, entretanto, em que Chomsky sugere, que é de simplesmente explicar todos os enunciados que fazem parte de um *corpus*. "Pelo contrário, a análise do lingüista cientista deve ser de tal natureza", afirma ele, "que o lingüista possa também explicar enunciados que não estão presentes no seu corpus num momento dado. Isto é, como resultado de seu exame, ele deve ser capaz de predizer que outros enunciados os falantes da língua poderiam produzir, e, idealmente, as circunstâncias sob as quais estes outros enunciados poderiam ser produzidos" (Hockett, 1982, p. 136).

Já o que Bach denomina perspectiva "kepleriana" de ciência dá ênfase à natureza criadora da descoberta científica, ao salto para hipóteses gerais, cujo valor se julga não em termos de quantidade de evidências empíricas, mas em termos de fecundidade, simplicidade e elegância. É nessa perspectiva de ciência que Chomsky fundamenta, segundo Bach, sua concepção acerca da linguagem e sua metodologia para abordá-la (cf. Bach, 1973).

Antes de atingir a fase da elaboração de teorias dedutivas, é inevitável que toda ciência passe primeiro pela fase de coleta e classificação de dados. Ao ocorrer essa transição, tem-se um salto qualitativo, equivalente ao de uma ruptura ou revolução. Os gerativistas defendem essa posição em relação ao que denominam "lingüística taxinômica", tendo em Popper seu principal suporte. Segundo este, "de um ponto de vista lógico, não se justifica uma afirmação universal inferida de um conjunto de casos particulares, por maior que seja, pois qualquer conclusão a que se chegue por esta via resultará falsa: por maior que seja o número de cisnes brancos que possamos ter visto, não se justifica a conclusão de que *todos* os cisnes são brancos" (Popper, 1959, p. 27).¹⁰

De um conjunto de observações e experiências não se pode tirar senão generalizações negativas do tipo "não é verdade que todos os cisnes não são brancos". Segundo a crítica gerativista, o que se faz dentro de uma perspectiva baconiana de ciência é tão somente operar uma reorganização de dados e, no máximo, uma apresentação condensada de fatos já conhecidos. A propósito, diz Chomsky: "Este ponto de vista reduz uma teoria, em essência, a nada mais que um sumário de dados. Em contraste, tem sido repetidamente assinalado (mais enfaticamente por Karl Popper) que a atitude preponderante nas ciências é considerar os dados como objeto primário de interesse apenas na medida em que eles exercem influência sobre a escolha entre teorias alternativas e, por conseguinte, cabe investigar somente os dados,

¹⁰ Cf. o original: "...from a logical point of view, that we are justified in inferring universal statements from singular ones, no matter how numerous, for any conclusion drawn in this way may always turn out to be false: no matter how many instances of white swanns we may have observed, this does not justify the conclusion that *all* swanns are white."

ainda que exóticos, que serão cruciais nesse sentido." (Chomsky, 1969, pp. 98-9).¹¹ Popper é, na verdade, mais radical, na medida em que considera que uma teoria não pode jamais ser verificada, no sentido de que não se pode afirmar que ela é verdadeira; quando muito que é falsa.

É baseado nessa concepção de ciência que o julgamento de valor de uma teoria não tem por base a relação de compatibilidade com um número maior ou menor de dados, mas por sua fecundidade em explicar o conjunto maior possível de dados, sua coerência interna, sua simplicidade e sua elegância. Chomsky acredita ser possível representar o progresso científico como uma sucessão de hipóteses teóricas cada vez mais gerais, onde cada uma torna caduca as precedentes, menos fecundas e mais parciais (Apud Ruwet, 1975, p. 19).

Na história recente da lingüística, a oposição entre as concepções indutiva e dedutiva não equivale correlativamente à dicotomia *lingüística tradicional/lingüística estruturalista*. Muito embora esses rótulos sirvam para recobrir porções um tanto heterogêneas da realidade, uma vez que, como se viu, Saussure apresentou com seu trabalho uma inovação importante na teoria lingüística, é inegável que predominou a concepção taxinômica nos dois tipos de abordagem sincrônica. O mesmo é verdadeiro para a dicotomia *lingüística européia/lingüística norte-americana*. Por mais que varie o objeto — línguas européias de cultura ou línguas exóticas, textos escritos ou enunciados orais — por mais que varie o critério de classificação — semântico, como na gramática tradicional, funcional, como na lingüística européia, formal, como na lingüística norte-americana — trata-se sempre, em geral, de observar e de classificar dados (cf. Ruwet, 1975, p. 20).¹²

¹¹ Cf. o original: "This point of view takes a theory to be, essentially, nothing more than a summary of data. In contrast, it has been repeatedly, pointed out (more forcefully, by Karl Popper) that the prevailing attitude in the sciences is to regard data as of interest primarily insofar as it has bearing on the choice among alternative theories, and to search for data, however exotic, that will be crucial in this sense."

¹² Embora possa parecer que a concepção teórica e metodológica da Glossemática seja um caso à parte, na medida em que Hjelmslev demonstrou a necessidade de se elaborar uma teoria geral e explícita da linguagem, o modelo específico que resultou de seu esforço é de natureza taxinômica, de vez que seu objetivo final é a segmentação e a classificação de dados lingüísticos (cf. Ruwet, 1975, p. 68).

Da dupla concepção da linguagem, teórica — como um inventário de elementos — e metodológica — pelo emprego do método indutivo — decorre uma das insuficiências do paradigma estruturalista e a necessidade de substituí-lo. A perspectiva gerativista incorpora, assim, ao interesse pelo componente sintático, idéias gerais que desembocam na capacidade criadora e no inatismo da linguagem humana. Não é a primeira vez, segundo Carrillo, que a construção de uma teoria local conduz à elaboração de uma teoria global e, no caso específico de Chomsky, esse processo se cumpre exemplarmente, porque, na passagem do parcial para o global, cada etapa é o resultado das necessidades inerentes à solução de um problema particular: "Seguindo a ordem analítica, a teoria da sintaxe requer uma teoria da gramática, mas esta depende, por sua vez, de uma teoria da linguagem; a teoria da linguagem, por sua parte, remete a uma teoria geral das faculdades humanas. É o caminho que começa com as estruturas sintáticas e conclui com uma inesperada reatualização do inatismo cartesiano" (Carrillo, 1976, pp. 63-4).¹³

Outra decorrência natural da recusa chomskiana em operar sobre um *corpus* finito é seu critério metodológico, que consiste em observar a intuição que o falante-ouvinte, em condições ideais, tem a respeito da língua e que lhe permite distinguir as seqüências gramaticais ou bem formadas das seqüências gramaticais ou mal formadas. Em outros termos, o objetivo da gramática gerativa é revelar a competência intrínseca do falante-ouvinte, o conhecimento tácito que ele tem do mecanismo linguístico e o uso efetivo que faz de tal mecanismo em situações concretas.

Tal gramática, concebida como um modelo da competência ideal do falante-ouvinte, tem que ser explícita, no sentido de que não só forneça o conjunto das frases gramaticais da língua em questão, mas forneça também suas respectivas descrições estruturais, de modo que seja possível estabelecer com pre

¹³ Cf. o original: "Seguendo el orden analítico, la teoría de la sintaxis requiere de una teoría de la gramática, pero la teoría de la gramática depende a su vez de una teoría del lenguaje; la teoría del lenguaje, por su parte, remite a una teoría general de las facultades humanas. Es el camino que comienza con las estructuras sintácticas y concluye en una inesperada reactualización del innatismo cartesiano".

cisão suas unidades constitutivas e suas relações. Embora não negue a herança das gramáticas tradicionais, em sua versão filosófica (estudo que Câmara Jr. denominou *paralinguístico*), Chomsky considera a superação que seu modelo estabelece em relação a elas, como uma formalização dos traços implícitos no modelo tradicional.¹⁴

É nesse sentido estrito que a gramática é gerativa e, na medida em que não atingem esse padrão de explicitude, as regras não expressam fatos lingüísticos. Nessa perspectiva, a gramática, formalmente entendida, é comparável a um autômata que, dado um conjunto finito de símbolos e um sistema de regras, cumpre mecanicamente suas operações.

Embora Chomsky não conceba a linguagem senão como esse mecanismo formalmente explícito que, como qualquer estruturalista assinará embaixo, estabelece uma associação entre um significante e um significado, sua visão é radicalmente diferente da perspectiva estruturalista, de vez que ele entende tal representação não como uma relação imediata e simples, mas como um processo complexo de produção — as regras do componente sintático — que consiste no próprio mecanismo constitutivo da linguagem. Tal é a função da gramática: estabelecer uma relação entre a expressão e o conteúdo, através de um sistema de regras, atribuindo aos outros dois um caráter interpretativo.

A interpretação semântica da frase acha-se exposta numa estrutura sintagmática que se convencionou denominar *estrutura profunda* e a interpretação fonológica se aplicaria à *estrutura superficial* da frase, depois de aplicadas todas as transformações. Assim, um dos princípios fundamentais da Gramática Gerativa Transformacional (e um de seus mecanismos mais inovadores para suprir certas insuficiências e inadequações do modelo estruturalista) é a diferença estabelecida entre a estru

¹⁴ Chomsky inclusive elogia o mecanismo descritivo da gramática tradicional, que considera superior ao modelo estruturalista: "A lingüística estrutural moderna tem-se concentrado quase que exclusivamente no inventário de elementos dos quais os enunciados são compostos e, menos caracteristicamente, nos métodos para categorizar tais elementos. Ela não forneceu nenhuma gramática que vá além ou mesmo que tente se aproximar das gramáticas tradicionais na cobertura explícita de sentenças gramaticais" (Chomsky, 1978, pp. 69-70).

tura profunda e a estrutura superficial. A concepção desse princípio impõe a geração de um mecanismo que se aplique, em sentido matemático, a uma estrutura profunda, transformando-a em uma estrutura superficial. Esse mecanismo é constituído pelas regras de transformação. Assim, o componente sintático, alçado à condição de nível primacial na teoria gerativa transformacional, compreende um componente de base que gera as estruturas profundas e um componente transformacional, cujas regras produzem as estruturas superficiais de uma língua (cf. Chomsky, 1975).

Embora uma gramática descritiva veja a linguagem como uma associação recíproca de som e sentido, ela não exprime corretamente tal correspondência, de vez que consiste num inventário de elementos que desempenham determinada função no sistema lingüístico: se as unidades mínimas têm função distintiva, o inventário é o dos fonemas; se as unidades mínimas têm função significativa, o inventário é o dos morfemas; e, sucessivamente, numa escala ascendente, o das palavras, o das classes lexicais, o das estruturas frasais. Somente a gramática gerativa consistiria num sistema de regras que disciplina a relação entre um significante e um significado, através do componente transformacional (cf. Chomsky, 1973, p. 32).

Também Ruwet reconhece que a superação do paradigma estruturalista pela gramática gerativa desnudou a concepção simplificadora que aquele tem da relação entre o plano da expressão e o plano do conteúdo. Assim, na sua versão mais elaborada, apresentada por Hjelmslev, a representação é quadripartite, partindo da concepção saussuriana, que vê a língua "como uma série de subdivisões contíguas marcadas simultaneamente sobre o plano indefinido das idéias confusas (...) e sobre o plano não menos indeterminado dos sons (...). Podemos chamar a língua", acrescenta Saussure, "o domínio das articulações, (...) cada termo lingüístico é um pequeno membro, um *articulus*, em que uma idéia se fixa num som e em que um som se torna o signo de uma idéia. (...) A Lingüística trabalha, pois, no terreno limítrofe onde os elementos das duas ordens se combinam; *esta combinação produz uma forma, não uma substância*" (Saussure, 1977, p. 130-1). Propõe Hjelmslev que cada plano da língua, que prefere denominar *plano da expressão* e *plano do conteúdo*, seja concebido em termos de dois outros estratos que se opõem, *forma* e *substância*. Interpreta a visão saussuriana, sugerindo que a língua cria formas entre duas substâncias amorfas, que ela combina como signos. Embora o sentido seja o mesmo de uma língua natural

para outra, ele é ordenado, articulado, formado de modo diferente, em cada uma delas. O mesmo é verdadeiro para a substância da expressão. Representa um contínuo não analisado, mas analisável em que se encaixam fonemas em número variável segundo as diferentes línguas, uma vez que as fronteiras recortam diferentes lugares de tal contínuo (Hjelmslev, 1975, pp. 53-64).

Uma idéia muito clara já na concepção saussuriana: a língua, enquanto *forma*, é um princípio que torna autônoma a lingüística, no sentido de que suas unidades pertinentes não podem ser definidas em termos físicos ou fisiológicos. A autonomia da língua implica correlativamente a autonomia da teoria que a explica: "a língua é comparável a uma folha de papel: o pensamento é o anverso e o som o verso: não se pode cortar um sem cortar, ao mesmo tempo o outro; assim tampouco, na língua, se poderia isolar o som do pensamento, ou o pensamento do som; só se chegaria a isso por uma abstração cujo resultado seria fazer Psicologia pura ou Fonologia (interprete-se fonética) pura" (Saussure, 1977, p. 131). Acrescente-se a idéia de que a lingüística trabalha no limite entre o plano das idéias e o plano do som.

Apesar dessa intensa elaboração teórica que, como se viu, revolucionou a lingüística, no que concerne ao paradigma histórico-comparativo então predominante, várias simplificações foram feitas. Em primeiro lugar, a estrutura interna de cada plano (ou articulação, ou nível) foi descrita de forma a não passar de uma mera classificação de elementos. Em segundo lugar, a relação entre a forma da expressão e a forma do conteúdo foi também descrita, de modo simplificado. Na perspectiva glossemática, são duas realidades que, embora isomórficas, constituem duas hierarquias distintas, já que não há indicações precisas a respeito do modo como se articulam reciprocamente, como Saussure sugeriu na comparação acima mencionada entre a língua, com seus dois planos, e uma folha de papel, com suas duas faces. Já para Martinet, e para a maioria dos lingüistas norte-americanos, os dois planos constituem uma única hierarquia, segundo uma relação do tipo parte pelo todo: "... cada uma das unidades de primeira articulação tem um sentido e uma forma vocal (fônica). Não podemos analisá-los em unidades sucessivas mais pequenas do tadas de sentido (...) Mas a forma vocal é analisável numa sucessão de unidades que contribuem todas para distinguir cabeça, de outras unidades, como *cabaça* e *cabeço*. A isso chamamos a *segunda articulação da linguagem*" (Martinet, 1972, p. 12).

Em terceiro lugar, nas correntes estruturalistas em geral, as relações entre as formas lingüísticas e as duas substâncias foram também bastante simplificadas. "Da imagem saussuriana segundo a qual, fora de sua estruturação numa língua particular, o som e o sentido não constituem mais que duas 'massas amorfas', passou-se à idéia de que cada destas duas 'substâncias' não têm estrutura própria que interesse à lingüística" (Ruwet, 1975, p. 26). Dessa visão partiu o princípio tão caro aos estruturalistas de que "nada há de propriamente lingüístico que não possa diferir de língua para língua" (Martinet, 1972, p. 18), bastante explícito nos glossemáticos e nos norte-americanos.¹⁵

Essa idéia aparece claramente refutada por Chomsky, com base no postulado de que é necessário distinguir os dois níveis de descrição lingüística, que ele denominou estrutura profunda e estrutura superficial. Refutando a idéia de que a lingüística antropológica invalidou as premissas da gramática filosófica do século XVII, em que se baseia para formular sua própria teoria, Chomsky afirma que é preciso considerar o fato de que a gramática universal estabelecia nitidamente a distinção entre tais níveis e acrescenta: "A premissa fundamental das gramáticas universais era a de que as línguas pouco se diferenciam ao nível da estrutura profunda — o que reflete as propriedades básicas de pensamento e concepção — mas que podem variar amplamente ao nível, muito menos interessante, da estrutura de superfície" (Chomsky, 1973, p. 21). Na medida em que a lingüística antropológica (e toda a lingüística descritiva mo-

¹⁵ Na lingüística norte-americana, essa concepção é uma consequência do princípio defendido pelos fundadores, Boas e Sapir, em particular, em consonância com a tradição antropológica do relativismo cultural. A abordagem evolucionista da Antropologia do século XIX classificava uma cultura ou língua como primitiva ou subdesenvolvida ou inerentemente inferior, com base nos avanços tecnológicos da civilização ocidental. Assim, a visão preconcebida de "primitivo" foi denunciada como resultado dessa perspectiva etnocêntrica. Tal parece ser também a visão classificatória de Schleicher, com bases evolucionistas. Assim tal como os antropólogos, que rejeitavam a descrição de culturas não européias, tomando como ponto de referência a civilização ocidental mais avançada, os lingüistas passaram a rejeitar a descrição lingüística com base nos modelos latinos da gramática tradicional, de modo que cada língua deveria ser analisada em termos de sua própria estrutura, sem referência avaliativa a outras línguas.

derna) não considera as relações entre esses dois níveis, suas informações de que as línguas diferem completamente entre si não só não têm influência sobre as hipóteses formuladas pelas gramáticas tradicionais, mas também são facilmente refutadas pelo próprio paradigma chomskiano, no sentido de que pretende montar a base para uma teoria geral da linguagem humana, através de suas características universais. "De um modo geral", diz Chomsky, "tanto a gramática de determinada língua quanto uma teoria geral da linguagem têm interesse basicamente em função da luz que lancem sobre a natureza dos processos mentais, dos mecanismos de percepção e produção e dos mecanismos de aquisição do conhecimento" (1973, p. 26).

A diferença fundamental entre a estrutura profunda e a estrutura superficial põe em crise o modelo estruturalista em outro aspecto. Na medida em que aplica procedimentos de segmentação e classificação aos dados contidos num *corpus*, em sua estrutura de superfície, uma concepção estruturalista não seria capaz de explicar convenientemente as propriedades de frases como

- (1) O aparecimento do cometa desiludiu os astrônomos.
- (2) A observação do cometa desiludiu os astrônomos.

às quais seria atribuída, numa versão distribucionalista, uma única estrutura ou marcador frasal, em que *aparecimento* e *observação* teriam exatamente a mesma função. Há, porém, certas propriedades lógicas que não permitem captar ambas as sentenças acima numa única estrutura frasal, uma vez que *cometa* é sujeito lógico de (1) e objeto lógico de (2).

A ambigüidade de certas sentenças, como

- (3) Pedro pediu a João para sair.

jamais seria explicada devidamente através de uma gramática estrutural, que atribui a cada sentença um único nível descritivo. Ao contrário, a cada uso, um em que *Pedro* é o sujeito de *sair* e outro em que *João* é que é o sujeito desse verbo, teria na teoria gerativa transformacional, diferentes estruturas profundas. Por outro lado, sentenças do tipo de orações passivas e suas correspondentes ativas indicam que, embora contenham estruturas superficiais absolutamente distintas, são produzidas a partir da mesma forma subjacente.

Esses foram alguns dos argumentos mais corriqueiros apresentados por Chomsky e seguidores para demonstrar, por

um lado, a insuficiência e a inadequação do paradigma estruturalista, como mecanismo para continuar solucionando os quebra-cabeças da ciência normal e, por outro, para demonstrar a pertinência do mecanismo fundamental do modelo gerativo transformacional em operar com dois níveis de descrição, intercalados por regras de transformação. É nessa perspectiva que, diante de uma questão prática a respeito da gramática a ensinar, Chomsky considera que a escolha entre uma gramática descritiva ou estrutural e uma gerativa não é válida, pois uma gramática descritiva pode ser imediatamente derivada de uma gerativa, mas a recíproca não é verdadeira. "Dada uma gramática gerativa, podemos derivar os inventários dos elementos que aparecem nos diversos níveis. A gramática descritiva, nesse sentido, é simplesmente um aspecto de uma gramática gerativa completa. É um epifenômeno, derivável do sistema global de regras e princípios que constitui a gramática gerativa. A escolha, então, não é entre duas gramáticas competitivas, mas entre uma gramática e um aspecto desta gramática" (Chomsky, 1973, p. 32).¹⁶

Embora a Gramática Gerativa Transformacional parecesse ser uma teoria satisfatória para a resolução dos quebra-cabeças da Linguística, numerosas dificuldades acabaram por se opor à sua aceitação cabal. Assim, há objeções de ordem teórica e de ordem técnica. As de ordem teórica concernem à concepção de linguagem que lhe serve de fundamento, assim como as hipóteses que Chomsky desenvolveu sobre o inatismo, o poder criativo inerente às regras gramaticais, a universalidade das estruturas gramaticais, a legitimidade da intuição como fonte de conhecimento científico, a questão da centralidade do componente sintático em seu modelo gramatical, a distinção fundamental entre es

¹⁶ Na concepção chomskiana, a linguística descritiva é um produto direto do estudo histórico-comparativo do século XIX. O conceito de língua saussuriano foi interpretado a partir da perspectiva da gramática histórica do indo-europeu, "que se ocupava da língua sobretudo como um sistema de unidades fonológicas que sofrem modificações sistemáticas em contextos foneticamente determinados". Adaptando esse conceito a uma perspectiva sincrônica da língua, a linguística estrutural abordou as relações entre as unidades fonológicas e os sistemas que as constituem, passando, depois, a empregar esse mesmo critério às unidades de outros níveis mais elevados da estrutura de uma língua (cf. Chomsky, 1973, p. 24).

estrutura profunda e estrutura de superfície. Alguns problemas de ordem técnica concernem à extensão e à eficácia das regras transformacionais, à instrumentalização da noção de estrutura profunda, à complexidade das análises que os gerativistas fazem de algumas estruturas sintáticas muito simples, à omissão de fenômenos como a entonação, a pressuposição, o contexto verbal, à validade dos resultados, limitados à língua inglesa (cf. Carrillo, 1976, pp. 69-70).

Não obstante esses problemas, que propiciaram a formação de tendências divergentes, como a Gramática dos Casos e a Semântica Gerativa, a interferência de questões relacionadas com a Pragmática e, mesmo, a própria revisão de muitos conceitos, efetivada por Chomsky, a Gramática Gerativa Transformacional tende a ser identificada como a ciência normal na linguística, na medida em que passou a ser o paradigma predominante, desde o fim da década de 50. Percival concorda com a tese de que a recente emergência da Gramática Gerativa Transformacional conforma-se plenamente ao padrão de uma evolução no sentido kuhniano. É uma conquista de um único indivíduo que atraiu um grupo consideravelmente grande de seguidores, que deixaram o paradigma pós-bloomfieldiano que prevalecia nos Estados Unidos e, de certa forma, o pós-saussuriano na Europa. Os conflitos surgidos podem ser identificados como indícios de que as posições eram de fato incompatíveis. Embora Percival considere que, de fato, a gramática gerativa possui os atributos que permitem caracterizá-la como um autêntico paradigma kuhniano, causa problema, em sua opinião, a dimensão sociológica do mesmo, de vez que não obteve consenso uniforme dos profissionais que trabalham dentro da ciência da linguagem: se, por um lado, muitos continuam a investigar no campo teórico e metodológico de outras tendências, por outro lado, os próprios seguidores do paradigma chomskiano dividiram-se em escolas competidoras (cf. Percival, 1976).

Referindo-se às mudanças profundas operadas sobre o paradigma estruturalista, Dascal (1978) considera possível falar-se sobre um paradigma gerativista em termos kuhnianos. Com sua nova abordagem, reconhece Dascal, o paradigma chomskiano foi capaz de oferecer soluções para vários problemas da gramática inglesa, ou seja, anomalias geradas pela insuficiência do paradigma estruturalista. Todavia, longe de viver um período de ciência normal, a linguística continua a ser convulsionada por controvérsias e debates acirrados. Dascal considera que, 1957

a 1965 (anos da publicação de *Syntactic Structures* e *Aspects of Theory of Syntax*), é o período de elaboração e desenvolvimento do novo paradigma, em que suas idéias principais não são contestadas, embora sejam rearticuladas, desenvolvidas e, enfim, modificadas em pontos específicos, mas não essenciais. A partir de 65, começa a surgir contestação de pontos centrais do paradigma chomskiano, por adeptos do movimento intitulado Semântica Gerativa. Do conflito surgido, Dascal indica três interpretações possíveis: 1. o conflito é estritamente intra-paradigmático, de modo que a Semântica Gerativa pode ser interpretada como uma rearticulação do paradigma chomskiano; 2. os problemas levantados pela Semântica Gerativa conduziram a uma crise no paradigma chomskiano, provocando um novo período de ciência extraordinária, equivalente à revolução que este último operou sobre o paradigma estruturalista; 3. a Semântica Gerativa equivaleria a um retrocesso em relação à revolução chomskiana, voltando ao paradigma taxinômico. Nesse caso ela não representaria nem um desenvolvimento normal do paradigma gerativista, nem o início de uma nova revolução, mas uma contra-revolução, tornando ainda relevante o conflito entre o estruturalismo e o gerativismo.

Essa controvérsia, na realidade um autêntico embate ideológico no interior da lingüística, significa que o processo desencadeado por Chomsky e seus seguidores não chegou a seu termo; pelo contrário, pôs em crise o trabalho profissional do lingüista, de modo que perdura ainda hoje um ciclo de ciência extraordinária. Este é marcado, por um lado, por reações até de estruturalistas convictos contra a corrente gerativista e, por outro, por tendências novas que escapam completamente da discussão em torno da dicotomia Gramática Gerativa/Semântica Gerativa.

O que parece indiscutível é que o paradigma chomskiano questionou os princípios do estruturalismo pós-saussuriano e pós-bloomfieldiano, pondo em evidência algumas de suas anomalias e, sobre o pano de fundo de suas conquistas, continua a introduzir-se o aspecto da crise. Ao desencadear-se, a crise não afeta apenas os princípios da ciência, mas incide também sobre o próprio trabalho do lingüista, que se acha numa situação de incerteza, mais propícia a perguntas que respostas. Qual é a ciência normal da linguagem? Que teorias são mais adequadas e que métodos os mais eficazes? Como decidir entre as várias correntes existentes e onde situar a gramática tradicional, a filologia, o comparativismo que ainda sobrevivem marginalmente? (cf.

Carrillo, 1976, p. 71). São de difícil solução esses problemas, cuja importância, não só teórica, nem só epistemológica, afeta o trabalho profissional do lingüista, de tal forma que cumpre a ele reconhecer sua crise e procurar voltar à reflexão acerca de suas soluções.

4. Análise crítica da lingüística contemporânea

Em resposta à conclusão da seção anterior, passo ao exame dos paradigmas predominantes na lingüística contemporânea, com a finalidade de extrair, dessa reflexão, a concepção teórica mais adequada para nortear a presente investigação. Volto-me, então, à abordagem da questão crucial — a natureza do objeto da lingüística — o caminho mais indicado para uma reflexão crítica coerente. Baseio-me, para tanto, na análise crítica elaborada pelo filósofo marxista Mikhail Bakhtin (1979) (conhecido também como Voloshinov). Embora sua abordagem se refira basicamente à perspectiva saussuriana, é possível estendê-la também à Gramática Gerativa e a todo tipo de enfoque teórico que não vê a linguagem senão como um objeto fechado, esterilizado, desligado do contexto social que o determina.¹⁷

Segundo Bakhtin, delimitar o objeto da lingüística e determinar a sua natureza concreta equivale a perder a sua própria essência, ou seja, sua natureza semiótica e ideológica. Se isolarmos o som, enquanto fenômeno unicamente acústico, se associarmos o processo fisiológico da produção do som ao processo de sua percepção sonora ou se associarmos a atividade mental do locutor e do ouvinte, estaremos diante de dois processos psicofísicos ocorrendo com dois sujeitos psicofisiologicamente di

¹⁷ É bastante esclarecedor acrescentar aqui uma afirmação de Kuhn a respeito dos períodos de crise: "Creio que é sobretudo nos períodos de crise reconhecida que os cientistas se voltam para a análise filosófica como um meio para resolver as charadas de sua área de estudos (...) Na medida em que o trabalho de pesquisa normal pode ser conduzido utilizando-se do paradigma como modelo, as regras e pressupostos não precisam ser explicados" (1975, p. 119).

ferentes e de um complexo sonoro-físico realizando-se na natureza, segundo as leis da física. Embora se tenham empregado três esferas da realidade — física, fisiológica e psicológica — não se logrou definir a linguagem enquanto objeto específico. Embora tenha resultado, de modo satisfatório, um conjunto complexo, seus elementos estão apenas alinhados, em vez de unidos por um conjunto de regras internas que lhe atribuiria vida e faria dele um fato lingüístico.

Bakhtin considera necessário inserir esse complexo num conjunto amplo que o englobe, isto é, a esfera única da relação social organizada. É indispensável que os interlocutores pertençam à mesma comunidade lingüística, a uma sociedade nitidamente organizada. Por conseguinte, a unicidade do meio social e a do contexto social imediato são as condições indispensáveis para que o complexo físico, fisiológico e psíquico seja vinculado à linguagem, tornando-se um fato dela. Entretanto, ao invés de reduzido, como seria desejável, o objeto de estudos ampliou-se e tornou-se ainda mais complexo, uma vez que, segundo Bakhtin, o meio social organizado e a situação mais imediata de intercâmbio social, além de comportarem relações de natureza diversa, nem sempre constituem elementos da linguagem. Segue-se, então, que esse conjunto complexo de fenômenos necessita de uma redução, um denominador comum que possa constituir-se no processo lingüístico e, portanto, o próprio objeto da lingüística. Bakhtin aponta na Filosofia da Linguagem e nas divisões metodológicas correspondentes, dentro da lingüística geral, duas orientações principais no que concerne à resolução do problema, que consiste em isolar e delimitar a linguagem como objeto de estudo especificamente lingüístico: à primeira orientação, denomina "subjetivismo idealista" e, à segunda, "objetivismo abstrato".¹⁸

Segundo Bakhtin, a primeira orientação interessa-se pelo ato de fala, de criação individual, como fundamento da

¹⁸ Embora não me interesse senão pela segunda orientação, que se refere, como se verá adiante, ao Estruturalismo e ao Gerativismo, vou procurar manter a argumentação de Bakhtin, pois se torna muito mais claro examinar o que ele chama "objetivismo abstrato" através da relação dialética que ele estabeleceu com sua contraparte, o "subjetivismo idealista".

língua. A língua consiste numa evolução ininterrupta, numa criação contínua, cujas leis são as da psicologia individual. Tais leis é que devem constituir o objeto da lingüística, de tal forma que esclarecer o fenômeno da linguagem equivale a reduzi-lo a um ato significativo de criação individual. A língua é, sob esse ponto de vista, análoga a outra forma de manifestação ideológica, em particular, às pertencentes ao domínio da arte e da estética. Bakhtin caracteriza as posições dessa corrente em quatro pontos fundamentais: "1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção ('energeia') que se materializa sob a forma de atos individuais de fala. 2. As leis da criação lingüística são essencialmente as leis da psicologia individual. 3. A criação lingüística é uma criação significativa, análoga à criação artística. 4. A língua, enquanto produto acabado ('ergon'), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética) apresenta-se como um depósito 'inerte', tal como a lava fria da criação lingüística, abstratamente construída pelos lingüistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento para ser usado" (1979, p. 58).

O precursor dessa corrente é, sem dúvida alguma, Humboldt, mas seu desenvolvimento ocorreu com a publicação de *Estetica come Scienza dell'espressione e linguistica generale*, por Benedetto Croce, que vê a atividade lingüística sob o prisma estético-filosófico, colocando-a no primeiro plano das pesquisas estilísticas, isto é, essencialmente, o estudo dos hábitos lingüísticos individuais. "Sua filosofia da linguagem," afirma Malmberg, "situa-se, é certo, na extrema periferia da lingüística, mas, indiretamente, exerceu sobre a lingüística européia uma influência importante pelo impulso que deu ao pensamento de Karl Vossler e ao dos neolingüistas italianos" (1974, p. 101). Através do que se chama *idealismo*, as idéias de Croce sobre a estética foram transformadas num sistema de teoria lingüística. "A diferença entre o idealismo de Vossler e o positivismo dos neogramáticos", acrescenta Malmberg, "aparece claramente na maneira vossleriana de tratar as leis fonéticas. (...) Enquanto os neogramáticos (...) procuravam as causas das leis fonéticas fora do indivíduo, Vossler as situa no próprio sujeito falante. Nesta perspectiva a própria noção de lei fonética perde o seu conteúdo estritamente neogramatical de poder que se exerce automaticamente, de poder a que o indivíduo não se pode subtrair e que age independentemente dele." (1974, pp. 101-2). Para Bakhtin, o que caracteriza esse idealismo é a negação, ca-

tegórica e de princípio, do positivismo lingüístico, que não considera senão as formas lingüísticas e o ato psicofisiológico que as engendra.

A segunda orientação, a que Bakhtin chama objetivismo abstrato, consiste numa antítese dialética do subjetivismo idealista: nesta orientação, a língua é um fluxo ininterrupto de atos de fala, onde nada permanece estável, e nada conserva a sua identidade; naquela, há um conjunto de fatos idênticos, que são assim normativos para todas as enunciações e que, por isso, garantem a unicidade da língua e a sua compreensão para todos os falantes de uma comunidade. As particularidades individuais dos elementos da língua não são essenciais; essencial é a identidade normativa de uma unidade todas as vezes que ela aparece. Dessa forma, o sistema lingüístico é completamente independente de todo ato de criação individual. A língua opõe-se ao indivíduo, enquanto norma indestrutível, peremptória, que ele só pode aceitar como tal. As leis que governam esse sistema interno são puramente imanentes e específicas, irreduzíveis a leis ideológicas, artísticas ou a quaisquer outras. A língua é normativa para cada indivíduo, na medida em que é o produto de uma criação coletiva, uma instituição social.

Esse sistema é, em essência, sincrônico, havendo, além disso, uma barreira intransponível entre a abordagem da história do sistema e a do seu funcionamento. Entre a lógica que governa o sistema de formas lingüísticas num momento determinado de sua história e a lógica que governa a evolução histórica, nada pode haver em comum, já que as formas que constituem o sistema lingüístico são mutuamente dependentes e se completam como elementos de uma só e mesma fórmula matemática: a mudança de um dos elementos do sistema cria um novo sistema. Com efeito, "a oposição entre os dois pontos de vista — sincrônico e diacrônico — é absoluta e não admite compromissos" (Saussure, 1977, p. 98). A comparação com o jogo de xadrez é o modelo mais esclarecedor que Saussure criou para explicar esse princípio. Cada posição do jogo corresponde a um estado de língua: o valor de cada peça depende de sua posição no tabuleiro de xadrez, da mesma forma que na língua, onde cada unidade adquire seu valor por oposição às outras do sistema. Além disso, o sistema é momentâneo, variando de uma posição a outra. Finalmente, para passar de um estado a outro, basta o deslocamento de uma única peça. O único ponto em que a comparação é falha é que no jogo de xadrez a movimentação de cada peça é intencional, ao passo que na lín-

gua, cada mudança é espontânea e fortuita (cf. Saussure, 1977, pp. 104-5).

Assim, a principal divergência dialética entre as duas tendências consiste em que, para o subjetivismo idealista, a essência da língua está precisamente na sua história: a lógica da língua não é a repetição de formas identificadas a uma norma, mas sim uma renovação constante, a individualização das formas em enunciações estilisticamente únicas e não reiteráveis.¹⁹

Para o subjetivismo idealista, as formas normativas, responsáveis pelo imobilismo do sistema lingüístico ('*ér-gon*') são resíduos deteriorados da evolução lingüística, da verdadeira substância da língua, tornada viva pelo ato de criação individual e único. Já para o objetivismo abstrato é justamente esse sistema de formas normativas que se torna a substância da língua. A refração e a variação de caráter individual que criam as formas lingüísticas não constituem mais que objetos fortuitos da vida da língua.

Bakhtin sintetiza as características mais marcantes da tendência denominada objetivismo abstrato em quatro itens: "1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas lingüísticas, submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta. 2. As leis da língua são essencialmente leis lingüísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos lingüísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva. 3. As ligações lingüísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos e outros). Não se encontra, na base dos fatos lingüísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico. 4. Os atos individuais da fala constituem, do

¹⁹ Nesse ponto a divergência assinalada por Bakhtin é equivalente à observada entre o estruturalismo e o gerativismo, na medida em que Chomsky não crê possível descrever um conjunto finito de enunciados lingüísticos com base num *corpus*, pois este não representaria, em hipótese alguma, a linguagem humana, cujos enunciados são teoricamente infinitos. Está por detrás o princípio da criatividade que Chomsky herdou de Humboldt, a mesma fonte dos idealistas da escola vossleriana.

nto de vista da língua, simples refrações ou variações fortui
s ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justa-
nte esses atos individuais de fala que explicam a mudança his-
rica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é, do pon-
de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de senti-
. *Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vín-
lo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si.*"
(Bakhtin, 1979, p. 68).

Para Bakhtin, a mais brilhante expressão do obje-
vismo abstrato é a escola de Genebra, na qual Saussure ponti-
ca; acrescento, sem qualquer hesitação, a escola gerativista
de Chomsky, inclusive pelas origens que Bakhtin atribui à orien-
tação objetivista, que remontam aos séculos XVII e XVIII, den-
tro do racionalismo cartesiano, quando Leibniz exprimiu essas
idéias pela primeira vez. Segundo Bakhtin, caracteriza toda a
corrente racionalista a idéia de uma língua convencional, arbi-
trária, bem como a do paralelo existente entre os códigos lin-
güístico e matemático, tão caro aos gerativistas. Ao espírito
orientado para a matemática não é a relação do signo com a rea-
lidade que interessa, mas a relação do signo com outro signo, no
interior de sistemas fechados. Segundo Bakhtin, para os raciona-
listas, a história é um domínio irracional que corrompe a pure-
za lógica do sistema, cujas unidades características são os sig-
nos matemáticos. Estes são, para os racionalistas o signo por
excelência, o modelo semiótico, inclusive para a língua.

Bakhtin esboça as relações dialéticas existentes
entre essas duas balizas: de um lado, as teses do subjetivismo
realista e de outro as antíteses do objetivismo abstrato. Nes-
se caso, a dúvida se mantém e faço minha também a sua interroga-
ção retórica: o que se revela como verdadeiro núcleo da realida-
de lingüística? O ato individual da fala (a enunciação) ou o
sistema? Qual é, afinal, o modo de existência da realidade lin-
güística — a evolução criadora ininterrupta ou a imutabilidade
de normas idênticas a si mesmas, implícitas tanto na língua de
Saussure, quanto na competência de Chomsky?

A questão que Bakhtin coloca, a fim de refutar as
teses da orientação objetivista (que estendi a Chomsky), refe-
re-se ao grau em que um sistema de normas imutáveis (língua ou
competência) se conforma de fato à realidade. Embora esse siste-
ma esteja representado por coisas materiais, vale dizer, por
signos, enquanto um sistema de formas normativas, sua realidade
repousa na sua qualidade de norma social. Uma das posições fun-

damentais dessa tendência é o princípio segundo o qual o sistema lingüístico constitui um fato objetivo externo à consciência individual e independente desta. Para Bakhtin, este princípio, no entanto, entra em contradição com o fato real de que é só para a consciência individual, e do ponto de vista dela, que a língua se apresenta como um sistema de normas rígidas e imutáveis. Já, de um ponto de vista objetivo, o sistema sincrônico não equivale a nenhum momento efetivo no processo evolutivo da linguagem. "De um ponto de vista realmente objetivo," afirma Bakhtin, "percebendo a língua de um modo completamente diferente daquele como ela apareceria para um certo indivíduo num dado momento do tempo, a língua apresenta-se como uma corrente evolutiva ininterrupta. Para o observador que enfoca a língua de cima, o lapso de tempo em cujos limites é possível construir um sistema sincrônico não passa de uma ficção" (Bakhtin, 1979, p. 76).²⁰ É possível interpretar essa idéia de uma forma em que o subjetivismo do investigador não se neutraliza como se pensa: no momento em que determinado observador executa uma descrição sincrônica de um determinado sistema lingüístico, não é senão o seu próprio sistema de formas normativas que ele apresenta, isto é, o sistema de formas rígidas e normativas, tal como se apresenta para a sua consciência individual. Essa conclusão é

²⁰ Também Marcellesi e Gardin criticam a tendência absolutamente sincrônica da lingüística saussuriana, examinando a própria posição de Saussure no que concerne à questão da evolução lingüística. Demonstram que o mestre genebrino privilegia a força de homogeneização da língua, contra as forças opostas que fazem surgir a variação no plano verbal, como, no plano social, fazem surgir as tensões sociais e os conflitos de classe. Para os autores, tal posição é resultado do conceito social que Saussure possuía a respeito da língua, em relação à sociologia de Durkheim. Através do conceito de *solidariedade* que este sociólogo desenvolveu, é possível deduzir as questões que se opõem a sua teoria: no nível da própria realidade, as lutas de classe e as revoluções sociais; no nível da investigação científica, a própria teoria marxista.

O que Saussure exclui do conceito de língua —, e por extensão, da própria teoria da linguagem que elabora — são os fenômenos que se opõem à homogeneização. Como a definição do objeto da lingüística valoriza apenas alguns dos aspectos de tal objeto, pode-se dizer que, se a língua é sistema, ela é também norma.

A posição saussuriana, diante de questões de evolução lingüística, revela, por conseguinte, um projeto conservador de linguagem — paralelo ao projeto sociológico — que leva a não considerar como objeto da lingüística senão a norma, designada sob o nome de sistema (cf. 1975, pp. 213-5).

particularmente válida para a abordagem gerativista, cujo critério fundamental para descrever e explicar a competência linguística do falante-ouvinte consiste no exame de suas intuições que, assim, podem ser mesmo as do próprio investigador, na medida justa em que ele é um dos usuários da língua em questão.

É nesse sentido estrito que podemos interpretar uma crítica dirigida por Labov (1972) à metodologia estruturalista de fonte saussuriana. Embora tal abordagem considere a língua como "a parte social da linguagem" (Saussure, 1977, p. 22), os lingüistas que trabalham nessa linha não tratam absolutamente do aspecto social: consideram que quaisquer explicações sobre os fatos lingüísticos devem ser extraídas de outros fatos lingüísticos, não de qualquer dado externo, sobre o comportamento social. Trabalham, ademais, com um ou dois informantes ou examinam seu próprio conhecimento a respeito do sistema lingüístico, em termos bakhtinianos, o sistema das formas normativas, tal qual se apresenta para a sua própria consciência individual.

Assim, se Bakhtin expõe à crítica um princípio teórico, Labov faz o mesmo em relação a um princípio metodológico, mas o resultado é o mesmo, uma vez que tal opção metodológica induz a corrente estruturalista a uma questão contraditória: por um lado, se a língua é "um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro", tal como afirma Saussure (1977, p. 21), é possível obter os dados sobre ela através do testemunho de uma única pessoa, mesmo do próprio investigador. Dados sobre a fala, por outro lado, podem ser obtidos somente através do exame do comportamento verbal de um conjunto de indivíduos, através do modo como estes empregam o sistema lingüístico. Deduz-se que o aspecto social da linguagem pode ser investigado através da observação de um só indivíduo, enquanto o aspecto individual somente é apreensível através da observação da linguagem em seu contexto social (cf. Labov, 1972, pp. 185-6).

Esse paradoxo metodológico é resultado da opção efetuada por Saussure — a opção pela língua — que fundou as bases para o surgimento do estruturalismo na lingüística. Tal operação epistemológica gerou outros objetivos, aparentemente secundários, como o de atribuir um lugar à lingüística no conjunto das ciências humanas, e não só distingui-la das ciências

vizinhas, mas delas separá-la nitidamente.²¹

O fundamento de ambos os paradoxos, seja o teórico, citado por Bakhtin, seja o metodológico, citado por Labov, reside numa concepção de fato social, baseada nas idéias do sociólogo Émile Durkheim. Tal concepção, superada pela análise marxista, consiste num tipo de representação de consciência coletiva, graças à qual o indivíduo é unificado num grupo. Isso equivale a afirmar que a sociedade foi concebida de forma idealizada por Durkheim, como um grupo harmonioso de indivíduos, unidos sob a ação, ao mesmo tempo, ecumênica e coercitiva dos fatos sociais.²²

Segue-se, então, que sob esta última perspectiva, a opção metodológica do estruturalismo, ao restringir-se ao exame do testemunho de um único informante para descrever o aspecto social da linguagem, não é absolutamente contraditório, mas absolutamente coerente com o princípio teórico que lhe serve de base. É pois, esse postulado teórico, que concebe uma sociedade não sujeita a diferenças e conflitos de classe que me parece criticável. Foi tal concepção que, afinal de contas, norteou o recorte epistemológico elaborado pelo mestre genebrino e é sobre ele que incide a crítica desenvolvida por Bakhtin.

O equívoco dos estruturalistas é afirmar que a língua, enquanto sistema de normas imutáveis, possui uma exis-

²¹ Calvet (1977) acredita que o interesse de Saussure por etnologia, história e sociologia mostra que a versão vulgata do *Curso* força o seu pensamento e toda uma frase definidora dessa posição foi inteiramente acrescentada pelos organizadores da sua obra póstuma, já que não consta das notas tomadas pelos alunos dele: "A *Linguística* tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma." (Saussure, 1977, p. 271). O *Curso* teria assumido, assim, um sentido que não existiu na mente de Saussure: elaboração de fundamentos teóricos justificando a autonomia da ciência linguística. Acrescenta Calvet: "de tudo o que sabemos de Saussure, parece claro que o objeto da linguística era para ele as línguas e a língua, nessa ordem: a fórmula final acima restringe consideravelmente o ponto de vista. Por outro lado, essa fórmula nega no fundo toda a linguística externa, qualquer estudo dos elementos exteriores que intervêm na língua: fatos sociais, políticos e econômicos, etc." (p. 28-9).

²² V. em particular "Representações individuais e representações coletivas" in Durkheim, 1970, pp. 15-49.

tência objetiva. Embora fosse objetivo afirmar que a língua constitui, relativamente à consciência individual, um sistema de normas imutáveis, não é ainda esta a única condição de existência da mesma para a consciência subjetiva do usuário. Pelo contrário, tal sistema consiste numa mera abstração, produzida pela posição epistemológica do investigador. Segundo Bakhtin, o que importa para a consciência subjetiva do locutor não é a forma lingüística, enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas enquanto signo variável e flexível, o que lhe permite figurar num dado contexto e o torna adequado às condições da situação concreta determinada, seja do ponto de vista fonológico, morfossintático ou semântico.

Bakhtin estabelece uma distinção fundamental entre signo e sinal, que convém explicitar aqui. Tal distinção está centrada, fundamentalmente, na operação de descodificação. Afirma que o "essencial da tarefa de descodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. Em suma, perceber seu caráter de novidade e não somente sua conformidade à norma" (p. 79). O processo de descodificação consiste basicamente na compreensão de um signo num contexto determinado, não se resume simplesmente à sua identificação, como se pertencesse a uma norma. Assim, enquanto o signo é descodificado (entenda-se compreendido), o sinal é identificado. O sinal é uma entidade que, oposta ao signo, possui um contexto imutável, "não pode substituir nem refletir, nem refratar nada", pois não pertence ao domínio da ideologia (p. 79).

De que forma é possível identificar essa reificação da língua em Saussure, que, como interpreta Bakhtin, transforma signo em sinal, é o que passo a examinar. Na sua interpretação de sistema lingüístico, considerado como um sistema de valores, Saussure desloca para o campo epistemológico uma noção filosófica tradicional na especulação sobre linguagem e pensamento, considerada, particularmente sob a forma como uma palavra representa um conteúdo qualquer, que ele vê como uma relação arbitrária. O princípio da arbitrariedade do signo permitiu-lhe, assim, negar as relações determinantes que o caráter social da linguagem permitiria identificar entre língua e sociedade. "Não são os dois domínios ligados pelo fato lingüístico são confusos e amorfos (refere-se Saussure ao pensamento e ao som ou, em termos postos por Hjelmslev, à substância do conteúdo e à substância da expressão), como a escolha que decide por

tal porção acústica para tal idéia é perfeitamente arbitrária. Se esse não fosse o caso, a noção de valor perderia algo de seu caráter, pois conteria um elemento *imposto de fora* (grifo meu). Mas, de fato, os valores continuam a ser inteiramente relativos e eis porque o vínculo entre a idéia e o som é radicalmente arbitrário" (Saussure, 1977, p. 132).

O valor epistemológico da arbitrariedade do signo é reconhecido por um seguidor de Saussure. Mounin, com efeito, acha que esse princípio comanda a noção de sistema e, portanto, de língua em oposição à fala, em seguida à de sincronia e a de diacronia, consistindo, epistemologicamente, na noção central das teses saussurianas (cf. Mounin, 1972-b, p. 56). A noção de sistema sincrônico acabou por assegurar o princípio de que as unidades que o constituem são normativamente idênticas em cada situação específica e para cada usuário, definidas que são através das relações sintagmáticas e paradigmáticas que estabelecem com as outras unidades do sistema. Segundo Saussure, "quando se diz que os valores correspondem a conceitos, subentende-se que são puramente diferenciais, definidos não positivamente por seu conteúdo, mas negativamente por suas relações com os outros termos do sistema. Sua característica mais exata é ser o que os outros não são" (Saussure, 1977, p. 136). Não é de modo diferente o que se passa com o plano da expressão: "o que importa na palavra não é o som em si, mas as diferenças fônicas que permitem distinguir essa palavra de todas as outras, pois são elas que levam a significação" (Saussure, 1977, p. 137).

Considerando que a percepção de um signo em cada contexto consiste numa identificação com a norma estabelecida e não na compreensão nova que ele adquire a cada situação, a lingüística estruturalista, na concepção de Bakhtin, transformou o signo em sinal.

Na prática viva da língua, a consciência lingüística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto de contextos possíveis de uso de cada forma particular. O sistema lingüístico, tal como é postulado pelo objetivismo abstrato, não é acessível à consciência individual do falante, não corresponde à realidade da língua em uso, pois ele resulta de uma análise abstrata, de modo que se compõe de um conjunto de elementos abstratamente isolados das unidades reais da cadeia da fala.

Segundo Vogt, o modo como se chega a essa abstra-

ção, a esse objeto fechado e autônomo, "que alguns chamam *lín-gua* e outros *competência*, mas que todos erguem como estandarte de identidade e da unificação do múltiplo" (1980, p. 88) é o espírito de análise. Citando Sartre, afirma que a classe burguesa acha-se intelectualmente definida pelo emprego que fez no passado e ainda faz no presente do espírito de análise, que pode ser resumido em dois postulados básicos:

1. "Todos os compostos devem necessariamente reduzir-se a uma ordenação de elementos simples.
2. Os últimos termos da decomposição guardam inalteravelmente suas propriedades essenciais, tanto se entram num composto como se existem em estado livre" (1980, p. 89).

Nesse caso, afirmar a igualdade de todos os homens, equivaleria afirmar que eles compartilham igualmente da essência do homem. A sua liberdade nada mais é que o próprio direito de ser homem, isto é, de "participar livremente da essência que o constitui" (1980, p. 89). Assim, o analitismo que foi arma de ataque na derrubada do "Ancien Régime", é agora, na manutenção do poder alcançado, arma de defesa, que lhe garante o predomínio sócio político e econômico sobre as demais classes, cuja existência diferente procura ignorar, em nome da natureza humana. Essa apreciação ideológica, Vogt a transfere para o domínio da linguagem: "Quando na linguagem se assume a atitude que pretende, através de esquemas analíticos, chegar ao reduto indecomponível da natureza da linguagem (...)", um dos riscos que se correm é o que se apresenta "sob a forma do artefato simples, transparente e elegante que se construiu para simular o fenômeno e que tende a substituí-lo, matando-o" (1980, p. 90).

Bakhtin considera, por sua vez, que por detrás desse reducionismo abstracionista acham-se os procedimentos práticos e teóricos, elaborados para o estudo das línguas mortas que se conservaram em documentos escritos. Reelaborando uma idéia lançada por Nicolas Marr, Bakhtin desenvolve-a muito pertinentemente, demonstrando que a abordagem filológica com a qual a lingüística do século XX pensa romper, é determinante para a apreciação do pensamento lingüístico contemporâneo.

Desde os primeiros estudos hindus e gregos, que remontam os séculos IV e V aC., a lingüística vem elaborando seus métodos e categorias, trabalhando com monólogos mortos, como por exemplo, as inscrições em monumentos antigos. Com efeito, o mais antigo tratado sobre a linguagem, na Índia, é uma expla

nação das palavras do *Rigveda* que já se haviam tornado obscuras. O objetivo principal do estudo lingüístico em Alexandria, durante o período helenístico, foi também a explanação dos textos dos antigos poetas, principalmente Homero (cf. Câmara Jr., 1975-a, pp. 15 e 19). Para Bakhtin, a própria enunciação monológica é uma abstração, pois qualquer enunciação, ainda que numa forma imobilizada de linguagem escrita, implica uma resposta a alguma outra coisa e constitui-se num dos elos da cadeia de atos de fala, no contexto dos quais é parte integrante de um processo ideológico. Todavia, o filólogo-lingüista não vê o caráter dialético das enunciações, mas "apreende-as como um todo isolado que se basta a si mesmo e não lhe aplica uma compreensão ideológica ativa..." Contenta-se em compará-la com outras inscrições. É nesse processo de comparação e de mútua correlação das enunciações que os métodos e as categorias do pensamento lingüístico se constituíram (Bakhtin, 1979, p. 84).

A concepção de uma língua isolada, fechada e monológica, desvinculada de seu contexto lingüístico real, corresponde à compreensão passiva dos filólogos e dos sacerdotes, ao longo da história, de uma língua morta, escrita e estrangeira.

Com efeito, a história da lingüística é o exemplo cabal desse tipo de investigação, mesmo no período que sucedeu a Antigüidade. Na Idade Média, a emergência de línguas vernáculas nas várias nações que constituíram o Império Romano do passado, provocou um aumento no esforço normativista em conservar a "pureza" do latim, como língua universal de cultura, a ponto de tais vernáculas serem consideradas "estrangeiras" aos escritores que com elas trabalhavam e que tinham como referência o próprio latim. Já a Filologia greco-latina, como estudo de textos antigos a serem preservados e/ou decifrados, iniciou-se praticamente na Renascença e desenvolveu-se ao longo de toda a história (Cf. Câmara Jr., 1975-a, pp.22-3).

A partir do início do século XIX, a literatura e a filosofia hindus se difundiram na Europa, principalmente devido à ação de eruditos ingleses, contribuindo para o fortalecimento do Romantismo, como movimento de idéias que se opunham à influência e ao domínio da cultura greco-latina na Europa. Embora não fosse lingüista, foi Friedrich Schlegel que chamou a atenção dos lingüistas para a Índia. Seu propósito foi o de um pregador do romantismo: difundir a cultura e a filosofia hindu em oposição à filosofia greco-latina na cultura européia. Seu irmão August Schlegel, como já vimos, foi um dos fundadores da

filologia sânscrita na Europa. Assim se criou o estudo filológico do sânscrito. Os *Vedas*, antigos hinos religiosos do povo hindu, o *Mahabharata* e o *Ramayana*, tradicionais epopéias, as obras dramáticas da literatura hindu e os tratados filosóficos e religiosos do Bramanismo e do Budismo passaram a ser comentados e debatidos do mesmo modo que a filologia clássica procedia em relação a Homero e aos grandes autores antigos da Grécia e de Roma. O estudo filológico também se estendeu às línguas medievais da Europa, o que decorreu principalmente da importância que o romantismo dava à Idade Média e a todos os seus aspectos culturais. August Schlegel foi pioneiro nesse tipo de estudo, tendo focalizado, em suas investigações, a língua românica e a respectiva poesia lírica do sul da França, durante a Idade Média. Alguns filólogos se dedicaram também ao persa. Rasmus Rask revelou grande interesse pela língua do *Avesta*, o livro sagrado da Pérsia antiga (cf. Câmara Jr., 1975-a, pp. 35-7). Esse mesmo século assistiu também ao decifrar da escrita cuneiforme das antigas inscrições persas e assírias, das quais derivava o persa antigo. Assistiu também ao decifrar do sumério, da Mesopotâmia, assim como ao de hieroglifos. Mesmo no século XX, dedicou-se à decifração de textos antigos: o hitita foi descoberto em 1905, pelo alemão Hugo Winckler (cf. Câmara Jr., 1975-a, p.129).

Desse modo, a orientação dos paradigmas dominantes da lingüística atual no sentido de criar um objeto estável e uniforme, desligado da realidade social, reflete esse papel histórico que a palavra estrangeira desempenhou na formação de todas as civilizações da história. Diz Bakhtin: "A palavra estrangeira foi, efetivamente, o veículo da civilização, da cultura e da religião, da organização política (os sumérios em relação aos semitas babilônicos; os jaféticos em relação aos hele nos; Roma, o cristianismo, em relação aos eslavos do leste, etc.). Esse grandioso papel organizador da palavra estrangeira — palavra que transporta consigo forças e estruturas estrangeiras e que algumas vezes é encontrada por um jovem povo conquistador no território invadido de uma cultura antiga e poderosa (cultura que, então, escraviza, por assim dizer, do seu túmulo, a consciência ideológica do povo invasor) — fez com que, na consciência histórica dos povos, a palavra estrangeira se fundisse com a idéia de *poder*, de *força*, de *santidade*, de *verdade*, e obrigou a reflexão lingüística a voltar-se de maneira privile

giada para seu estudo." (1979, p. 87).²³

Para Bakhtin, o problema da realidade dos fenômenos lingüísticos como objeto de estudo, específico e único, foi solucionado de maneira incorreta. A língua, enquanto sistema de formas que remete a uma norma, não pode servir de base para a compreensão dos fatos lingüísticos vivos e em evolução. "Ao considerar", diz ele, "que só o sistema lingüístico pode dar conta dos fatos da língua, o objetivo abstrato rejeita a enunciação, o ato de fala, como sendo individual. Como dissemos, é esse o *proton pseudos*, a "primeira mentira", do objetivismo abstrato. O subjetivismo individualista, ao contrário, só leva em consideração a fala. Mas ele também considera o ato de fala como individual e é por isso que tenta explicá-lo a partir das condições da vida psíquica individual do sujeito falante. E es

²³ Um dos princípios fundamentais da lingüística atual é a abordagem da modalidade oral da linguagem, de modo tal que é comum, nos manuais correntes de divulgação, opor a lingüística à filologia, com base nesse princípio. Todavia, na interpretação bakhtiniana, o lingüista continua a aplicar às línguas vivas as metodologias e as categorias adquiridas através de seu longo convívio com as línguas mortas-escritas-estrangeiras, dando um tratamento semelhante às línguas vivas, do que resulta, afinal, a consideração teórica de seu objeto como um conjunto *isolado-fechado-monológico*, desvinculado do seu contexto real.

A corrente estruturalista norte-americana parece ter-se liberado das injunções da palavra estrangeira, no sentido de que não apenas se ocupou de línguas vivas indígenas, mas também erigiu como princípio básico a concepção do relativismo cultural que permeou a antropologia do início do século. Segundo esse princípio, cada língua deveria ser descrita em termos de sua própria estrutura, sem referência a um esquema avaliativo, cujo modelo era a estrutura das línguas européias tradicionais. Entretanto, na prática, o seu modelo de abordagem lingüística não passa do mesmo sistema estável de formas normativas que a lingüística européia aplica a línguas de cultura. Comparando Sapir a Saussure, diz Câmara Jr. que "Sapir, como Saussure, faz da 'langue' o objeto da lingüística, atribuindo a esta a apreensão e a análise do 'pattern' que se sobrepõe e orienta a atividade da fala. O próprio predicado de coletiva que Saussure sublinha na 'langue'", acrescenta, "(é de tal maneira que alguns de seus discípulos esquecem o de sistemático e estrutural, que é a essência dela como 'pattern') também se encontra em Sapir, para quem todo o comportamento humano na sociedade é em sua essência coletivo: 'Estamos freqüentemente sob a impressão de que somos originais e até aberrantes' — diz-nos ele a propósito d' 'A Fala como traço da Personalidade' — 'quando na realidade estamos apenas repetindo um padrão social como o mais ligeiro toque de originalidade' (Sapir, 1969, p.65)." (Câmara Jr., 1971, p. 235).

se é o seu *proton pseudos*." (1979, pp. 94-5). Pois, na realidade, Bakhtin considera que o ato de fala não pode nem ser considerado individual no sentido estrito do termo, nem ser explicado com base nas condições psicofisiológicas do locutor, já que a enunciação é de natureza social.

Enquanto o objetivismo liga-se ao racionalismo e ao neoclassicismo, o subjetivismo liga-se ao romantismo. Os românticos foram, segundo Bakhtin, os primeiros filólogos da língua materna, na medida em que reagiram contra o poder cultural da palavra estrangeira, cuja reincidência derradeira foi justamente o Renascimento seguido pelo Neoclassicismo. Embora apoiasse a reflexão lingüística na língua materna, considerada como meio de desenvolvimento da consciência e do pensamento, a enunciação monológica é vista como um ato puramente individual, como uma forma de expressão da consciência individual. A expressão é, segundo Bakhtin, uma categoria geral bem explícita que engloba a enunciação, enquanto ato de fala e possui duas faces, o conteúdo, que é intrinsecamente de natureza interior, e a sua objetivação exterior num ato de fala.

Essa dualidade pressupõe uma primazia do conteúdo interior sobre o ato de objetivação. Assim, ao exteriorizar-se, o conteúdo interior muda de aspecto, pois é obrigado a apropriar-se do material exterior, que é rejeitado por ser considerado uma deformação da pureza do pensamento interior. O resultado dessa posição é que o fato ideológico deve ser explicado, não em termos de sua objetivação exterior, que é a base concreta disponível, mas estabelecer-se uma relação inversa, dirigindo-se ao interior. Para Bakhtin, essa relação é falsa, na medida em que não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, tendo em vista que a expressão é determinada pelas condições reais da enunciação e pelas circunstâncias sociais imediatas. Seu postulado central baseia-se no fato de que a enunciação é o resultado da interação entre dois indivíduos socialmente organizados, mesmo quando não haja um interlocutor real, já que este pode ser representado pela média do grupo social a que pertence o locutor. Na medida em que a palavra sempre se dirige a um interlocutor, ela existe em função desse interlocutor e variará correlativamente.

O princípio de Bakhtin extrai das críticas que faz ao subjetivismo e, indiretamente, também ao objetivismo abstrato, é importante para a delimitação do próprio objeto da lin

güística. Para ele, como para Saussure, é o fato social que im_{porta}, mas a sua visão do mesmo fenômeno diverge radicalmente daquele postulado pelo mestre genebrino. Com efeito, embora Bakhtin considere que a palavra comporta duas faces, no sentido de que é determinada tanto pelo locutor quanto pelo interlocutor, como indivíduos socialmente organizados num determinado momento, o locutor é o único dono da palavra. Nem o ato fisiológico, nem o ato físico, necessários para a materialização da palavra são determinantes, mas a exteriorização de um conteúdo psíquico como um signo. É nesse sentido que a propriedade da palavra é duplamente determinada pelas circunstâncias sociais mais imediatas, que une numa única relação locutor e interlocutor, e pelo meio social mais amplo. Sob essa perspectiva, tanto a atividade mental do sujeito quanto a expressão exterior constituem um território social, de tal modo que, fora de sua objetivação num material semiótico, a consciência não passa de uma ficção, de uma criação ideológica.

Em resumo, o centro organizador de toda enunciação é o exterior, o meio social. Só o grito inarticulado do animal consiste numa reação fisiológica pura, não ideologicamente marcada. A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata, quer seja determinado pelo contexto mais amplo, que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística.

Em oposição à perspectiva saussuriana, a enunciação individual — a fala — não é de modo algum um fenômeno individual, que pela sua individualidade não se presta à análise sociológica. "Se assim fosse", afirma Bakhtin, "nem a soma desses atos individuais, nem as características abstratas comuns a todos esses atos individuais (as 'formas normativamente idênticas') poderiam gerar um produto social" (1979, p. 107), como, de resto, Saussure postula em relação ao conceito de *língua*.

Embora o subjetivismo idealista esteja certo, segundo Bakhtin, em seu princípio de que as enunciações isoladas são a substância real da linguagem, erra radicalmente ao ignorar, ou ser incapaz de compreender a natureza social da enunciação, bem como ao tentar deduzir o ato individual de expressão verbal do mundo interior do falante. As conclusões a que chega são que, primeiramente, a verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psico

fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal realizada através da enunciação. É a interação verbal a verdadeira realidade da língua. Assim, do princípio segundo o qual a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, decorre uma ordem metodológica para o seu estudo: devem-se investigar, em primeiro lugar, as formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realizam; em segundo lugar, as formas de diferentes enunciações em ligação estreita com a interação, de que constituem os elementos; dito de outra forma, as categorias de atos de fala que se prestam a uma determinação para a interação verbal. Em terceiro lugar, e a partir do processo acima, deve-se proceder ao exame das formas de língua em sua interpretação habitual. É nessa ordem que, segundo Bakhtin, se desenvolve a evolução social da língua: as relações sociais evoluem em função da infra-estrutura; depois, a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais e as formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal; enfim, o processo de evolução reflete-se na mudança das formas da língua.

Como bem se vê, nem a tese, representada pela orientação subjetivista da escola de Vossler, nem a antítese, representada, fundamentalmente, pelo estruturalismo de Saussure, dão conta da verdadeira natureza da linguagem. Bakhtin apresenta, então, uma síntese dialética, formulando suas próprias posições, que considero irretocáveis, em cinco proposições, que passo a citar na fonte: "1. A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma *abstração científica* que só pode servir a certos fins teóricos e práticos particulares. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da realidade concreta da língua. 2. A língua constitui um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal social dos locutores*. 3. As leis da evolução lingüística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução lingüística são essencialmente *leis sociológicas*. 4. A *criatividade* da língua não coincide com a *criatividade* de artística nem com qualquer outra forma de *criatividade* ideológica específica. Mas, ao mesmo tempo, a *criatividade* da língua não pode ser compreendida *independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam*. A evolução da língua, como toda evolução histórica, pode ser percebida como uma *necessidade* cega de tipo mecanicista, mas também pode tornar-se 'uma

necessidade de funcionamento livre', uma vez que alcançou a posição de uma necessidade consciente e desejada. 5. *A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social.* A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. O ato de fala individual (no sentido estrito do termo 'individual') é uma *contradictio in adjecto*. (Bakhtin, 1979, p. 113).

Como se vê, o posicionamento de Bakhtin diante dos fenômenos da linguagem permite delimitar claramente o objeto da lingüística, que passaria a ser o seu uso efetivo num contexto determinado — a enunciação dialógica entre dois indivíduos socialmente determinados, dinâmico em si mesmo, pois pressupõe um processo evolutivo que não admite interrupção, e social por natureza.

A lingüística ignorou esse fato, ou não foi capaz de compreendê-lo em sua essência, por uma razão muito simples. A questão do método foi privilegiada durante a sua história recente, prevalecendo, assim, sobre a questão da delimitação de seu objeto e a identificação de sua natureza, de tal forma que não vêm os lingüistas dedicando-se a todas as questões pertinentes, mas tão somente às que o ponto de vista adotado permitiu abordar.

Essa atitude é extremamente redutora, excludente e, até certo ponto, arbitrária, na medida em que permite criar um objeto científico que a posição ideológica do investigador indica ser mais viável. Não obstante, norteou os rumos de toda a lingüística contemporânea e atual, não só em relação ao paradigma estruturalista, mas também em relação ao gerativista.²⁴

A lingüística moderna, representada por seus dois paradigmas predominantes, respondeu à questão da definição do

²⁴ Vê-se que o predomínio do método sobre o objeto, que, no paradigma estruturalista, operou a dicotomia epistemológica entre língua e fala, estimulou inclusive o surgimento de áreas conexas, como a Psicolingüística, cujos limites com a lingüística Charles Osgood crê traçar, baseando-se no postulado saussuriano que afirma ser a fala o momento individual, no sentido da realidade psico-fisiológica do ato verbal particular e a língua, um fenômeno essencialmente social: estabelece assim, como objeto de seu estudo, a fala, que a lingüística exclui de seu escopo (cf. Calvet, 1977, p. 76).

objeto de estudos, através de caminhos diferentes que, não obstante, conduziram ao mesmo ponto: "no momento em que a lingüística procurou com mais profundidade o *status* de ciência, o seu universo teórico necessitou operar uma divisão e uma escolha no universo fenomenológico que lhe competia abordar" (Vogt, 1980, p. 79).

Assim é que, na medida em que é um objeto produzido pelo método adotado na descrição, a língua é, no fundo, uma espécie de artifício, um objeto inventado. E é a partir da criação de tal artefato que nasceu o estruturalismo na lingüística, como uma tentativa de abstrair a linguagem da prática social em que, como vê Bakhtin, manifesta-se concretamente. O método, o ponto de vista projetado aprioristicamente sobre o objeto é determinado, como já se viu, pela função informativa ou comunicativa da linguagem, baseado no critério da pertinência.

O que se encontra, portanto, por detrás da expressão função de comunicação nada tem a ver com o processo efetivo de intercâmbio verbal dentro de um contexto social. É um uso distorcido, de modo a evitarem-se os conflitos possíveis entre locutor e interlocutor, suas relações afetivas e sociais diversas. Em vez disso, resume-se num critério de exclusão, de tal forma que uma análise fonológica de natureza estruturalista, por exemplo, visa à língua, isto é, como é que, a despeito das variações, dos idioletos, dos sotaques locais, os membros de uma comunidade são capazes de compreenderem-se. Constrói-se uma estrutura fonológica padrão, assinalando as eventuais variantes, consideradas não funcionais e, portanto, excluídas da abordagem lingüística, principalmente as rotuladas como variantes livres, que não admitem qualquer tipo de condicionamento propriamente lingüístico.²⁵

²⁵ Uma objeção pertinente a essa crítica é o argumento de que não se deve confundir instrumento e uso. Nessa perspectiva, o lingüista descreveria o instrumento — a língua — que é inteiramente distinta de seu uso, em situações concretas. No entanto, afirma Calvet que apresentar a língua, fato social, como instrumento de comunicação e a comunicação como uma atividade voluntária é, em princípio, confundir o instrumento com o uso e, sobretudo, estabelecer separação entre o código e o uso que dele se faz é uma abstração, uma fuga à realidade e, numa palavra, o aspecto a-histórico do estruturalismo, que Bakhtin também rejeita veementemente (cf. Calvet, 1977, p. 70).

Na medida em que esse empreendimento fonológico e labora o modelo de um código abstrato e uniforme, ele nega, correlativamente, a realidade social do fenômeno lingüístico. Ademais, não é possível invocar a diferença entre os conceitos de *instrumento* e *uso* (ou *código* e *mensagem*, na perspectiva de Martinet), visto que aqueles sõ existe nos seus usos, que o fornam e o transformam. Lembro que é de Saussure a afirmação de que a língua é o instrumento e o produto da fala (1977, p. 27). Sõ com muita estreiteza de raciocínio é possível vincular tal afirmação unicamente à origem da linguagem na história da civilização humana, ou mesmo ao processo de aquisição do código verbal pela criança.

Se a lingüística estruturalista esvaziou definitivamente a influência de sujeito da enunciação, porque tinha idéia retrógrada não sõ do fenômeno social como também do fenômeno psicológico, a gramática gerativista colocou-o como o centro do processo de produção lingüística. O advento da Gramática Gerativa Transformacional, como se viu, foi capaz de superar metodologicamente os níveis da primeira e da segunda articulação, ou níveis morfológico e fonológico, privilegiando o sintático. Além disso, é através da substituição de *sistema* por *competência* que teria sido possível situar, no interior da lingüística, o papel do falante e suas relações psico-sociais com o seu interlocutor, ampliando, assim, o enfoque do mesmo fenômeno.

E, de fato, o estudo do fato lingüístico passou a ser o estudo da competência, entendida como o conhecimento que um falante nativo tem de sua língua e que lhe permite produzir e entender sentenças dessa língua, ocupando-se, para tanto, de um falante-ouvinte ideal, numa comunidade lingüística completamente homogênea (cf. Chomsky, 1975, p. 83). Paralelamente ao caráter idealista e abstracionista de seu objeto de estudo, acredita Chomsky que a linguagem é determinada por propriedades inatas da mente humana, de forma que o ser humano é dotado de uma faculdade específica que lhe permite a aquisição da linguagem. A forma como o inatismo é visto por Chomsky está relacionada com a confrontação entre as estruturas universais inatas da criança e a exposição às frases pronunciadas ao seu redor. Portanto, além de idealista, a teoria lingüística é mentalista, "na medida em que tem como objectivo descobrir uma realidade mental subjacente ao comportamento efectivo" (Chomsky, 1975, p. 84).

Por conseguinte, é tarefa da lingüística de natura

reza gerativista revelar a competência lingüística intrínseca do falante, determinando o que constitui o conhecimento inconsciente, latente, que ele possui da linguagem, tratando de um falante/ouvinte ideal, livre da influência de fatores que afetam o desempenho, tais como limitações da memória, distrações, convicções pessoais e conhecimento não lingüístico, os quais Chomsky considera irrelevantes (cf. 1975, p. 83).

Sua concepção de linguagem, entendida como uma das estruturas cognitivas da mente humana, leva às últimas consequências a concepção estruturalista de linguagem, segundo a qual a língua é um sistema inteiramente independente do contexto sócio-cultural em que se manifesta.

Por conseguinte, tal substituição no paradigma estruturalista não provocou mudanças profundas na concepção do objeto da lingüística, sua extensão e sua natureza²⁶, de modo que a atividade real e concreta da linguagem, e que de fato a constitui, foi mantida no exterior de seus limites, sob o nome não mais de *fala*, mas de *desempenho*, cuja abordagem só seria possível a partir do esclarecimento das regras da competência. Dito de outra forma, o falante é identificado como o sujeito cartesiano, lógico e universal, abstraído de suas relações sociais com um interlocutor. Todos os fatores sócio-culturais se enquadram no *desempenho* e não na *competência*, e não participam, assim, do objeto da lingüística; não têm outra função que fornecer variantes a uma estrutura constituída não mais por um inventário de signos, como na visão de Saussure, mas por um sistema de regras.

Analogamente a esses pontos inaceitáveis da teoria chomskiana, Parisi & Castelfranchi (1982) apresentam uma crítica que resumem em dois pontos essenciais: um deles é a falta de coerência geral, no sentido de que Chomsky não leva ao fim certas premissas de grande importância e que constituíram um rompimento com a tradição estruturalista; o outro é a sua

²⁶ A oposição *competência/desempenho* corresponderia, de fato, à dicotomia *língua/fala*, mas com uma diferença fundamental, ressaltada por Chomsky: "(...) é necessário rejeitar o seu (de Saussure) conceito de *langue* como sendo meramente um inventário sistemático de itens e regressar antes à concepção humboldtiana de competência subjacente como um sistema de processos generativos" (1975, p. 84).

concepção de linguagem, mantida isolada dos demais fenômenos que concernem à comunicação, à interação social e aos processos cognitivos. Para eles, essas duas limitações fundamentais são interdependentes e derivam ambas do princípio, antes desenvolvido pelo estruturalismo, segundo o qual a linguagem é um objeto à parte, isolado, monolítico. Desse modo, embora tenha criticado o estruturalismo, Chomsky acabou ficando ligado a seus pressupostos fundamentais.

Desenvolvendo esses dois pontos em questões específicas, assinalam que a idéia de que a lingüística é parte da psicologia permanece até aqui um princípio programático que não saiu do papel. Embora Chomsky "tenha afirmado que, entre as tarefas da lingüística figura a de descrever e explicar como a linguagem é adquirida pela criança, na prática não leva em conta os dados do desenvolvimento lingüístico como relevantes para a construção de seu modelo lingüístico" (Parisi e Castelfranchi, 1982, p. 229).

A consequência da falta de relacionamento entre lingüística e psicologia é o nascimento da psicolingüística, em cujo esquema teórico as duas disciplinas se aproximam em bases equívocas, segundo os autores. De resto, é a mesma consequência detectada por Calvet sobre o nascimento da teoria psicolingüística de Osgood, baseada na dicotomia saussuriana *l'ingua/fala* (ver nota 24, p. 70).

Do mesmo modo, o inatismo não passa de uma declaração de princípios, mantendo-se numa controvérsia filosófica estéril, na medida em que esse princípio não se traduz em programas de verificação através de uma aproximação necessária com a biologia. Outro indício de falta de coerência entre a teoria e seus pressupostos é o caráter superficial com que, na opinião dos autores, Chomsky retomou a gramática tradicional.

Com relação ao segundo ponto, que concerne à concepção da linguagem, vista como um objeto isolado e fechado, as sinalam que a uniformidade tem um peso muito grande na teoria chomskiana, que ignora todos os fenômenos da diversidade lingüística, de modo que "setores inteiros de estudos lingüísticos, desde a dialetologia até a estilística, ficam excluídos da concepção monolítica de linguagem que Chomsky sustenta ou, no máximo, assume, nessa concepção, um papel marginal e aplicado." (p. 232).

Em relação ainda a esse segundo ponto, mas agora no plano mais específico do próprio modelo de competência postu

lado por Chomsky, Parisi e Castelfranchi criticam o papel marginal do significado, a separação demasiado nítida entre a sintaxe e a semântica, objeto de polêmica entre a Gramática Gerativa Transformacional e a Semântica Gerativa. A essa postura, associam-se naturalmente, na opinião dos autores, todas as demais limitações já apontadas, que mencionei acima.

Outro aspecto criticado se refere à ausência de consideração, no modelo chomskiano, do nível de discurso em que as frases se inserem, de modo que os aspectos pragmáticos da competência acabam por ser descartados e, sem a abordagem deles, o objeto da lingüística se reduz necessariamente a um objeto um tanto artificial. Em consequência dessa espécie de aversão à semântica e aos fatos pragmáticos decorrentes de uma abordagem real do fenômeno lingüístico, o modo como Chomsky define as categorias e as funções gramaticais é de um formalismo estéril, porque acrítico, em relação às definições da gramática tradicional que Chomsky crê formalizar.

A esse propósito, é preciso acrescentar que muitos adeptos do paradigma chomskiano aderiram a ele e o defenderam em razão de seu caráter formalista, estabelecendo, por conseguinte, uma equivalência inexistente entre teoria e formalização. Identificar o trabalho teórico com a formalização e a formalização com a construção de modelos reduziu a lingüística a um apêndice da lógica ou da matemática aplicada. A grande ressonância alcançada pelas gramáticas formais, em particular devido à obra de Chomsky levou, segundo Carrillo (1976, pp. 80-1) à preferência do trabalho teórico, que deve ser a atividade primordial da ciência." (...) Será sempre preferível dispor de uma teoria sem modelo, edificada sobre bons conceitos, a dispor de uma teoria axiomatizada que repousa sobre noções superficiais. Não há diferença de valor entre ciência com modelo e ciência sem modelo; as duas únicas diferenças de valor conhecidas, em termos de trabalho científico, são, entre os aspectos do real, a de decisivo e a de acessório, e, entre as idéias, a de profundo e superficial." (André Régner, 1971, apud Carrillo, 1976, p.80).²⁷

²⁷ Cf. o original: "(...) Será siempre mejor disponer de una teoría sin modelo edificada sobre buenos conceptos que de una teoría axiomatizada que repose sobre nociones superficiales. No hay diferencia de valor entre la ciencia con modelo y la ciencia sin modelo; las dos únicas diferencias de valor conocidas en materia de trabajo científico son, entre los aspectos de lo real, la de decisivo y la de accesorio y, entre las ideas, la de profundo y superficial".

Na teoria gerativista, o formalismo exagerado acabou por gerar uma relação estreita entre a linguagem e a metalinguagem que a descreve e, a tal ponto a linguagem da teoria condicionou a teoria da linguagem, que o próprio objeto de estudo acabou identificado com a metalinguagem que a explica; em outros termos, a formalização, um instrumento metodológico, acabou por transformar-se num fim em si mesmo.

Os paradigmas estruturalista e gerativista só dão conta do objeto construído a partir de um ponto de vista idealista, ignorando a realidade empírica de fenômeno observado, cuja natureza inerentemente social permanece, assim, parcialmente obscurecida. Se Chomsky procurou criar um novo ponto de vista sobre o objeto, quanto à sua natureza — que de social se viu transformada em psicológica — não o fez, contudo, em relação à sua extensão, visto que a concepção que tem do que chama competência não passa também de um conjunto de regras normativamente idênticas, em face de idealização que opera sobre os fenômenos da linguagem.

Quer se trate de uma, quer se trate de outra abordagem, é excluída a condição central que, segundo Bakhtin, caracteriza a linguagem: a enunciação concreta em função de um contexto socialmente amplo e organizado e numa circunstância bem determinada, que relacionam os interlocutores e identificam seus papéis. Dessa forma, "se acaso passássemos as produções lingüísticas quotidianas pelo filtro das descrições lingüísticas, uma boa parte delas seria recusada (qualificada de asemântica ou agramatical) e o resto seria descrito de modo empobrecido. Pois a lingüística no fundo só descreve a arquitetura da língua, o seu quadro geral" (Calvet, 1977, p. 60).

A metodologia lingüística observa todo o comportamento lingüístico polimorfo e pluridimensional através de uns poucos dados de base. A questão a respeito do modo como funciona a linguagem, só é possível ao lingüista responder limitativamente a partir do sistema ou a partir da competência. Responder pela estrutura é afirmar que a linguagem funciona como um instrumento de comunicação, cuja mecânica se passa a descrever, omitindo-se, de uma só vez, a sociedade, o indivíduo e as múltiplas funções da linguagem. Responder através da competência, é acentuar nitidamente o indivíduo produtor, mas relacionado unicamente ao estatuto do modelo criado de produção, independente de suas determinações psicológicas e sociais (cf. Calvet, 1977, p. 62).

Segundo Labov, o desenvolvimento de teorias de natureza excludente, que gerou uma concepção monolítica de linguagem no paradigma gerativista, está baseado em duas suposições mais ou menos explícitas, de caráter metodológico. Em primeiro lugar, a estrutura lingüística está associada rigorosamente com homogeneidade. Embora esteja presente também na concepção chomskiana de linguagem, esse postulado surgiu das reflexões de Saussure, de quem partiu a seguinte afirmação: "enquanto que a linguagem é heterogênea, a língua assim delimitada é de natureza homogênea..." (1977, p. 23). Uma citação de Lyons esclarecerá ainda mais esse princípio: "Quando dizemos que duas pessoas falam a mesma língua, estamos necessariamente fazendo abstração de todas as espécies de diferenças na sua fala. (...) Para simplicidade da nossa exposição, admitiremos que a língua que descrevemos é uniforme — entendo por *uniforme* que ela é indiferenciada dialetal e estilisticamente — o que é, logicamente, uma "idealização" dos fatos (cf. 1.4.5.) — e que todos os falantes nativos estão de acordo se um enunciado é aceitável ou não." (Lyons, 1979, pp. 146-7). Nesse caso, o princípio mais geral que se pode deduzir consiste em que uma teoria lingüística adequada pode ser completamente desenvolvida com base na porção do comportamento lingüístico uniforme e homogêneo, do qual se exclui a variação lingüística. Em segundo lugar, supõe-se que os falantes de uma língua têm acesso a suas intuições sobre o sistema ou a competência e podem, assim, relatá-las.

Tendo em conta o sucesso da análise lingüística abstrata durante as últimas décadas, não parece haver qualquer razão para que um investigador se introduza na comunidade de fala em busca de dados. Em consequência, a lingüística definida de modo a excluir do estudo da linguagem a sua relação necessária com o contexto social, tem sido conveniente para os profissionais em geral da área, os quais, por tendência, preferem trabalhar com seu próprio conhecimento das regras da linguagem, ou com um único informante, ou mesmo com outro tipo de material secundário.

Como, todavia, é comum que toda língua tenha mais que uma forma para exprimir o mesmo sentido, o modo como tais análises formais abstratas usam tratar esse fato, consiste em favorecer a escolha entre duas alternativas somente: 1. as variantes pertencem a sistemas diferentes, sendo a alternância um exemplo de mistura dialetal ou uma mudança de código; 2. as formas estão em "variação livre" dentro do mesmo sistema e a sele

ção entre elas é um fenômeno localizado abaixo do nível da estrutura lingüística (Cf. Labov, 1972, pp. 187-8).

Para ilustrar essas duas posições, comuns na história recente da lingüística, é possível considerar grupos de falantes de língua portuguesa em cujo padrão varia a aplicação da regra de concordância verbal. Segundo Lemle, as duas possibilidades disponíveis de análise resumem-se em afirmar, por um lado, que "o falante manifesta uma mistura dialetal" e, por outro, "que a concordância é, em sua gramática, uma regra facultativa e que as formas verbais com e sem flexão de número estão em variação livre" (1978, p. 64). Ambas essas posições tratam, relativamente, a variação fora do sistema lingüístico abordado.

As alternativas de análise acima comentadas tornam-se ainda mais inadequadas se a atenção do pesquisador se volta para o estudo de processos de intersecção entre a gramática e a fonologia, como os fenômenos de simplificação de grupos consonantais, comuns no inglês falado pelo negro norte-americano, do tipo de "bold/bol'" e "rolled/roll'". Para demonstrar tal inadequação, Labov levanta uma questão relacionada tipicamente com a estrutura lingüística: grupos consonantais em que o morfema de pretérito estiver envolvido, de acordo com a fórmula CVC+D, devem ser tratados do mesmo modo que grupos que, de acordo com a fórmula CVCC, não correm o risco de perder informação gramatical nenhuma?²⁸ As teorias lingüísticas convencionais, estruturalista ou gerativista, não possuem critérios nem meios de formular formalmente esse fato, de vez que tanto *bold* quanto *rolled* se incluem na mesma regra "opcional" apesar de que as formas de pretérito são simplificadas menos frequentemente que as que não envolvem essa noção (cf. Labov, 1972, pp. 189-90).

A procura de um objeto de estudo homogêneo levou também o estruturalismo a desviar seu foco de atenção para seg

²⁸ Caso análogo em português, mas não idêntico, é a variação entre / S / e sua ausência em posição de final de palavra: quando ocorre no morfema número-pessoal / -muS /, não há qualquer perda de informação gramatical, já que só parcialmente a queda da fricativa afeta a flexão. Em substantivos, entretanto, a ausência da consoante final provoca correlativamente a perda da informação gramatical de número: muito embora ela esteja presente em qualquer outro determinante, não estaria ocorrendo a aplicação de uma regra de concordância, presente em certos dialetos portugueses.

mentos cada vez menores de linguagem, o que veio a culminar com a introdução, no escopo teórico da lingüística norte-americana, do termo *idioleto*, em referência ao conjunto de usos de uma língua que um indivíduo faz num determinado momento. Além de ser impossível que um idioleto contenha um dado homogêneo que se procurava, assumir essa noção, como o objeto próprio da lingüística, equivale a frustrar um conceito basilar da lingüística saussuriana — o conceito de *língua* — como um fenômeno de interpretação social (cf. Labov, 1972, p. 192).

A questão da variação lingüística no arcabouço teórico do paradigma gerativista, por sua vez, é habitualmente contornada através do critério da análise dos juízos intuitivos do falante-ouvinte. Entretanto, a uniformidade dos julgamentos intuitivos é uma característica apenas de variáveis sociolingüísticas bem desenvolvidas que receberam correção social aberta. A maioria das regras lingüísticas está bem abaixo do nível da correção social, não havendo, portanto, nenhuma norma social aberta associada a elas (cf. Labov, 1972, p. 192).

O estudo das intuições chama a atenção do investigador para importantes relações entre as sentenças e as estruturas profundas a elas subjacentes, possibilitando uma análise razoável da ambigüidade, que o método estruturalista, como se viu, não permite explicar adequadamente. Mas como critério empírico para uma teoria da linguagem, sua abordagem das intuições do falante-ouvinte é insuficiente, na medida em que não oferece um meio adequado de se descobrir se o modelo postulado está certo ou errado. Assim, embora originalmente a gramática gerativa tenha sido elaborada para descrever todas as sentenças aceitáveis e nenhuma das inaceitáveis de uma língua dada, se compararmos o modelo resultante com o que as pessoas falam de fato, não é possível, segundo Labov, chegarmos a qualquer conclusão definitiva quanto a se ele representa ou não os dados, considerando principalmente os seguintes fatos:

1. Se alguém emprega uma estrutura frasal não gerada pela gramática, nada nos previne de ignorá-la, como se fosse um erro ou uma diferença dialetal.
2. Se ninguém jamais usa uma estrutura frasal prevista pela gramática, este fato pode ter sua importância minimizada, pois se sabe que a maioria das formas sintáticas complexas é muito rara — a ocasião de empregar uma delas sim-

plesmente não surgiu ainda." (Labov, 1972, p. 200).²⁹

Esse primeiro problema colocado por Labov é posto de outra forma por Calvet: "... quando Chomsky propõe como exemplo de frases assemânticas o enunciado *colorless green ideas sleep furiously*, propõe simplesmente que essa frase é assemântica pelo seu modelo lingüístico e esquece das centenas de milhares de locutores que leram e entenderam (descodificaram) frases muito mais 'assemânticas' que essa... Esquece também que essa frase será sentida como aceitável ou inaceitável de modo muito diferente conforme seja o ouvinte desta ou daquela classe social, conforme tenha esta ou aquela cultura." (1977, p. 62).

É, todavia, esta segunda situação que, segundo Labov, é extremamente embaraçante, na medida em que as formas sintáticas pertinentes sejam o centro de um argumento teórico. E o argumento original de Chomsky contra as gramáticas de estado finito depende justamente de estruturas auto-encaixadas, obtidas através de uma regra recursiva, como "the man (that) the girl (that) used to go with married just got draft". Todos parecem aceitar que sentenças como essa são gramaticais na competência, mas um tanto difíceis de ocorrer e, portanto, inaceitáveis no desempenho (cf. Labov, 1972, p. 200).³⁰

²⁹ Cf. o original: "1. If someone uses a sentence structure that is not generated by the grammar, there is nothing to prevent us from setting it aside as a mistake or a dialect difference. 2. If no one ever uses a sentence structure which is predicted by the grammar, this fact can be discounted because most complex syntactic forms are known to be very rare — the occasion simply has not arisen".

³⁰ É preciso acrescentar que a noção de gramaticalidade Chomsky aduziu a de aceitabilidade. Assim, as orações gramaticais têm por base os juízos intuitivos dos falantes nativos de uma língua e, ao contrário das agramaticais, podem ser substituídas por outras orações gramaticais de sentido equivalente. As orações aceitáveis são as perfeitamente naturais e imediatamente compreendidas, sem necessidade de análise mais detida e, ao mesmo tempo, de nenhum modo estranhas ou extravagantes, ao passo que as inaceitáveis são normalmente evitadas e, sempre que possível, substituídas por variantes mais aceitáveis, em situações concretas. O conceito de gramaticalidade está em correlação com o de competência, enquanto o de aceitabilidade com o de desempenho. Isso explica por que a frase citada por Labov é gramatical mas não aceitável, embora não invalide a crítica formulada por ele (cf. Chomsky, 1975, pp. 90-7).

Como se vê, as críticas apontadas por Labov dirigem-se ao parâmetro metodológico da teoria gerativista, no ponto que concerne à relação entre teoria e dados. E Chomsky acredita que uma teoria lingüística é subdeterminada pelos dados; nesse caso, são necessárias medidas de avaliação interna para selecionar dentre o conjunto de tais análises. Contrariamente, Labov argumenta que é através do estudo da linguagem em seu contexto social que a quantidade de dados expande-se enormemente, oferecendo, assim, meios de decidir qual, dentre as análises possíveis, é a correta. Em decorrência dessa posição, Labov considera a variação como uma característica inerente da linguagem humana: "A existência de *variação* e de estruturas *heterogêneas* nas comunidades lingüísticas investigadas está, indubitavelmente confirmada. É a existência de qualquer outro tipo de comunidade que pode ser posta em dúvida." E acrescenta: "... chegamos à conclusão, nos últimos anos, de que esta é a situação *normal* — de que a heterogeneidade não é apenas comum, mas que é também o resultado natural de fatores lingüísticos básicos. Nós sustentamos o argumento de que é a ausência de mudança de estilo e de sistemas multi-estratificados de comunicação que seria disfuncional..." (Labov, 1972, p. 203).³¹

A alternativa teórica introduzida por Labov para resolver problemas de estrutura lingüística, além de, por princípio, considerar a variação inerente no próprio sistema lingüístico, concebe este último como o conjunto das formas manifestadas no contexto social, por falantes em processo real de comunicação. Nessa perspectiva, a língua consiste num conjunto de fatores não só lingüísticos mas também extralingüísticos (como fatores sociais e estilísticos), que participam ativamente da aplicação de uma regra, favorecendo-a ou desfavorecendo-a.

³¹ Cf. o original: "The existence of *variation* and *heterogeneous* structures in the speech communities investigated is certainly well-established in fact. It is the existence of any other type of speech community that may be placed in doubt. (...) we come to the realization in recent years that this is the *normal* situation — that heterogeneity is not only common, it is the natural result of basic linguistic factors. We argue that it is the absence of style-shifting and multi-layered communication systems which would be disfuncional..."

Para demonstrar que fatos reais, observáveis nos dados empíricos coletados na comunidade de fala, é que devem constituir o substrato concreto da análise lingüística, Labov chega a formalizar processos de variação, como a simplificação de grupos consonantais do inglês do negro norte-americano, incluindo inovações no paradigma chomskiano, como colchetes angulares para referir-se a variáveis do contexto lingüístico e expoentes gregos para indicar o grau de influência de um condicionamento lingüístico em relação a outro. Generalizou, portanto, em sua representação formal, a noção de regra opcional para a de regra variável, incluindo uma forma de representar a frequência, também variável, em que se aplica a regra.

Contra o argumento de que é necessário ignorá-las, em virtude de consistirem em regras de desempenho e não de competência (em outros termos, em virtude de confundir o instrumento com o seu uso), contrapõe Labov com o argumento de que "... a habilidade que os seres humanos têm em aceitar, preservar e interpretar regras com condicionamentos variáveis é evidentemente um aspecto importante de sua competência lingüística ou *langue*. Entretanto, ninguém tem consciência dessa competência e não há julgamentos intuitivos acessíveis para revelá-la a nós. Em vez disso, a percepção ingênua de nosso próprio comportamento e do comportamento de outros é comumente categórica, de modo que somente um estudo cuidadoso da língua em uso demonstraria a existência dessa capacidade de operar com regras variáveis" (1972, p. 226).³²

A forma que os falantes americanos empregam para exprimir o morfema de gerúndio (ing) — com presença ou ausência de uma velar final — é, segundo Labov, um caso típico de variável sociolingüística estável. Em todo contexto, os membros

³² Cf. o original: "... the ability of human beings to accept, preserve, and interpret rules with variable constraints is clearly an important aspect of their linguistic competence or *langue*. But no one is aware of this competence, and there are no intuitive judgements accessible to reveal it to us. Instead, naive perception of our own and other's behavior is usually categorical, and only careful study of language in use will demonstrate the existence of this capacity to operate with variable rules".

de uma comunidade de fala são diferenciados pelo uso que fazem da variante de prestígio (presença de velar), de tal forma que os índices mais altos ou mais baixos de emprego dessa variável são diretamente correlacionados com posições mais altas e mais baixas em termos sócio-econômicos. Apesar disso, numa escala de formalidade da situação em que ocorreria o intercâmbio verbal, todos os grupos se comportam identicamente de modo que os índices mais altos, obtidos a partir do emprego da variante de prestígio, estão correlacionados com graus mais elevados de formalidade (cf. Labov, 1972, pp. 238-9).

Não são, por conseguinte, restrições de natureza intrinsecamente lingüística que favorecem ou não a supressão da velar do grupo átono final /ing/, mas restrições de natureza extralingüística, como camada sócio-econômica e estilo contextual (grau de formalidade da situação) além da contribuição menos significativa de fatores como sexo e grupo étnico.

Parece ter ficado evidente pelo exposto que a perspectiva laboviana supera o idealismo homogeneizante da lingüística contemporânea. Não há fronteira nítida entre língua e fala e os condicionamentos extralingüísticos passam a exercer tanta influência quanto os que são exclusivamente lingüísticos. Ademais, substitui-se o conceito de regra facultativa ou opcional pelo de regra variável, embasando-se toda a teoria em dados empíricos obtidos no contexto social.

A limitação do objeto específico da lingüística, resultado desse caráter abstracionista, parece ter estimulado seu próprio desenvolvimento como ciência autônoma, ao mesmo tempo em que tornou sua abordagem altamente adequada e coerente; mais mesmo que outros estudos do comportamento social, em virtude do alto grau de sistematização alcançado, colocando a lingüística no honroso posto de disciplina piloto das ciências humanas.

Não obstante persista a abordagem independente do contexto social, a teoria da linguagem não pode mais ignorar os avanços da abordagem sociolingüística. "A penalidade a que se está sujeito por ignorar os dados da comunidade lingüística consiste numa crescente sensação de frustração", afirma Labov, "numa proliferação de questões sem solução e numa convicção de que a lingüística é um jogo em que cada teórico escolhe a solução

que melhor se adapta a seu gosto ou intuição". (1972, p.259).³³ Embora nenhuma solução particular possa ser considerada correta num sentido absoluto (a quem quer que faça pesquisa científica não cabe duvidar de que seu melhor esforço seja criticado, modificado, substituído ou que ressurja numa forma quase irreconhecível), Labov pensa que, se as soluções encontradas estiverem profundamente arraigadas nos dados, é razoável crer que sejam, de fato, propriedades da estrutura lingüística. (cf. 1972, p. 259).

5. Enfoque teórico e delimitação do campo

Outras abordagens mais recentes acerca do fenômeno no lingüístico procuram também sobrepujar a ambos os paradigmas predominantes na história recente da lingüística, como a Análise do Discurso, a Pragmática, pondo em dúvida a separação demasiado nítida entre língua — ou competência — e a atividade real — fala ou desempenho — que norteou a seleção ideológica operada sobre a realidade fenomenológica da linguagem. Superada essa questão da natureza do objeto, correlativamente fica superada a questão de sua extensão, de modo que já não mais é possível considerar autônomo o fenômeno lingüístico, como é possível perceber pelas críticas a que expus, neste trabalho compilatório, as correntes atuais predominantes na lingüística. Tal fenômeno entrecruza-se, em seus limites, com fenômenos não estritamente lingüísticos, mas indissoluvelmente associado a eles, como os condicionamentos psicológicos, sociais e ideológicos.

Para o tipo de abordagem que pretendo defender neste trabalho, adotei o enfoque teórico da sociolingüística. Tal escolha implica certo posicionamento em relação a essas correntes uniformizadoras que, como se verá, mostram-se insatisfa

³³ Cf. o original: "The penalties for ignoring data from the speech community are a growing sense of frustration, a proliferation of moot questions, and a conviction that linguistics is a game in which each theorist chooses the solution that fits his taste or intuition".

tórias também para a natureza da finalidade que imprimi a esta investigação, qual seja a aplicação de seus resultados de problemas concernentes ao ensino da língua materna.

Acredito que, no processo de consolidação de um paradigma, os valores ideológicos, um dos componentes inerentes ao paradigma, na concepção kuhniana, são decisivos nos procedimentos da rotulação de áreas, subáreas e áreas afins, acerca de uma disciplina científica. Presenciei, na minha experiência como lingüista, esse tipo de atividade, de modo que me é possível traçar um processo evolutivo na própria consideração da abordagem sociolingüística, que de domínio conexo nos próprios currículos formais dos programas de pós-graduação — com clara aceção de área interdisciplinar — passou a ser um componente básico e fundamental não só na estrutura curricular dos cursos de pós-graduação, mas também no âmbito da teoria da linguagem.

É possível, num contexto de crise, descobrir quem há de assumir essa postura discriminatória e excludente, diante dos postulados da sociolingüística. Estes desconhecem que a disponibilidade de correntes teóricas é altamente vantajosa, não só porque demonstra a verdade irretocável de que os lingüistas estão como nunca em atividade, mas também porque põe em relação dialética os antagonismos, abrindo um clima salutar de debates. A esse propósito, concordo com Bach: "quando nós todos concordarmos será apenas porque nossa ciência está morta" (1973, p. 27) e acrescento a idéia de que é preciso ter em mente que a caducidade e, por isso mesmo, a substituição das idéias é um dos atributos essenciais da ciência. Poucos percebem, entretanto, ao se aferrarem aos paradigmas em que se formaram, a verdade dialética segundo a qual a perenidade de uma idéia reside na sua própria condição de caducidade; em outros termos, que a eternidade de um paradigma consiste na sua relativa eficácia enquanto for válido e, ainda, no próprio instrumento que possibilita o surgimento de outros paradigmas posteriores que o substituem. "A idéia", afirma Pinto, "ao perder a validade, por força da própria transformação da realidade que suscita, condiciona o surgimento de outra, transmite-se nesta, e de alguma forma nela se conserva, e assim a sua caducidade equivale ao mesmo tempo à sua perenidade" (1969, p. 90). De certo modo, é por essa razão, que assumi a atitude de não apresentar meu próprio enfoque teórico sem esboçar, simultaneamente, uma visão abrangente, talvez pouco profunda, das tendências históricas da lingüística. Na transição de um passo, um pé finca o presente e o outro, o passa

do. No horizonte de nossas conquistas mais recentes, há sempre um ponto em que nos remetemos aos fundadores, não obstante o caráter revolucionário que pretendamos imprimir a tais conquistas.

Considerando o fato de estar vivendo a linguística um período de ciência extraordinária, é condição necessária o esclarecimento dos princípios teóricos do paradigma que se adotar. É o que fiz nas entrelinhas da revisão crítica. Resta definir o próprio rótulo que denomina o esquema teórico que adoto.

Embora os estudos que tratam da linguagem em relação ao contexto social tenham sido comumente denominados como sociolingüísticos, é possível distinguir pelo menos três correntes. Um tipo de abordagem, algumas vezes incluída no campo da sociolingüística, seria mais convenientemente denominado *etnografia da comunicação*. É a abordagem de Hymes (1967), que procura descrever e analisar os padrões de uso das línguas e dialetos dentro de uma cultura específica: as formas dos 'eventos da fala', as regras para a seleção apropriada que o falante executa e que concerne às suas relações recíprocas com o interlocutor, com o tópico, o canal e as circunstâncias da mensagem. Refere-se, em resumo, ao modo como o falante emprega os recursos de uma língua ou de um dialeto para desempenhar certas funções em relação àqueles fatores. "As questões que surgem da diversidade na expressão lingüística são dirigidas a uma compreensão dos papéis funcionais das línguas", diz Hymes. "Por detrás de tais questões, considera-se natural um mundo cujas comunidades possuem uma pluralidade de línguas (ou variedades do código) e cujas línguas possuem uma pluralidade de papéis, sendo ambos, códigos e papéis, freqüentemente inter-relacionados de modo complexo e distintivo. Esperar descobrir uma teoria científica que explique tal interação entre língua e contexto social equivale a esperar que haja de fato uma teoria que responda adequadamente a questões como (pelo menos como um início) que código é empregado, onde e quando, entre que pessoas, para que propósito e com que resultados, para dizer o quê, de que maneira; sujeito a que normas de interação e de interpretação; como exemplos de que atos de fala e de que gêneros de comunicação? Como as crenças pessoais e coletivas, assim como valores e práticas, condicionam o uso da língua e a aquisição de tal uso pelas crian

ças?" (Hymes, 1967, p. 8).³⁴

Embora a descrição minuciosa do sistema linguístico não é o interesse específico da *etnografia da comunicação*, este tipo de abordagem pode complementar estudos a respeito da estrutura da linguagem em si. Segundo Wolfram e Fasold, tais estudos têm sido, tradicionalmente, atribuídos aos etnógrafos, que se interessam pelas funções da linguagem; entretanto, o desenvolvimento mais recente da linguística indica que algumas dessas áreas não podem ser evitadas pelo linguista geral (cf. Wolfram e Fasold, 1974, Prefácio).

Outro tipo de abordagem seria mais convenientemente denominado *sociologia da linguagem*, embora muitas vezes acabe recoberto pelo vasto emprego do termo "sociolinguística". Esse tipo de abordagem concerne ao tratamento de fatores sociais em grande escala, associados à linguagem, como decadência e assimilação de línguas minoritárias, desenvolvimento de bilinguismo, processos de standardização de línguas e questões de planejamento linguístico em nações emergentes.

A terceira área de interesse coberta pelo termo "sociolinguística" preocupa-se com o exame da linguagem em seu contexto social, como uma necessidade para solucionar problemas inerentes à área dominada pela teoria geral da linguagem. Defende o ponto de vista segundo o qual respostas a questões relacionadas à estrutura da linguagem não podem ser obtidas senão através de uma abordagem que pressuponha a inter-relação linguagem e estrutura social. Esta é a posição de Labov (1972) para quem,

³⁴ Cf. o original: "The questions which arise from diversity of speech are questions addressed to an understanding of the functional roles of languages. They take for granted a world in which communities have a plurality of languages (or code-varieties) and in which languages have a plurality of roles, the two, codes and roles, often being related in complex and distinctive ways. In expecting to find a scientific theory of such interaction of language and social setting, one in effect expects theory based on successfully asking (at least as a start), what code is used, where and when, among whom, for what purpose and with what result, to say what, in what way; subject to what norms of interaction and of interpretation; as instances of what speech acts and genres of speaking? How do community and personal beliefs, values and practices impinge upon the use of language, and upon the acquisition of such use by children?".

o emprego do termo "sociolinguística" consiste mesmo numa forma redundante de expressão, de vez que a linguagem é uma forma, a mais característica, de comportamento social, já que é empregada por seres humanos num contexto social, comunicando entre si suas necessidades, idéias e emoções (cf. 1972, p. 183). É a abordagem desses fenômenos que constitui o objeto da sociolinguística para Labov: o enfoque da linguagem no contexto social. Trata-se mais especificamente do estudo da estrutura e da evolução da linguagem, tal como está embasada no contexto social da própria comunidade de fala. Os tópicos desse tipo de abordagem recobrem, segundo Labov, a área convencionalmente denominada "linguística geral", na medida em que trata de questões decorrentes do exame dos níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico, de modo a esclarecer a configuração das regras linguísticas, sua combinação em sistemas, a coexistência de diversos sistemas alternativos, assim como, e principalmente, a evolução diacrônica de tais regras e sistemas (cf. Labov, 1972, p. 184).

Tendo em vista, portanto, que a linguagem é, em última análise, um fenômeno social, como ficou evidente na exposição das idéias de Bakhtin, é preciso considerar o princípio fundamental de que as soluções mais adequadas aos problemas concernentes a seu funcionamento e a sua evolução devem ser necessariamente buscadas nessa relação com o contexto social, do qual a linguagem é condição essencial. Vista sob essa perspectiva, esta terceira modalidade de investigação sociolinguística, que prefiro denominar *linguística social*, não consiste apenas numa disciplina auxiliar, no estudo da linguagem, mas num conjunto teórico e metodológico indispensável para o próprio progresso e desenvolvimento da teoria da linguagem.

Esse emprego que fiz da expressão *linguística social* tem a clara intenção de estabelecer uma distinção entre o tipo de abordagem postulado por Labov e o tipo postulado pela sociologia da linguagem, ambas incluídas no âmbito geral da sociolinguística, embora não haja dúvidas de que as diferenças entre elas são, segundo Fishman, menos significativas do que as semelhanças, já que ambas se interessam pela abordagem da relação entre a variação socialmente estruturada do uso linguístico e a variação existente em outro tipo de comportamento socialmente estruturado, vista seja a partir de uma perspectiva intra-comunidade, seja a partir de uma perspectiva inter-comunidades. A diferença, entretanto, acha-se concentrada na natureza "lin-

guocêntrica" da lingüística social, cujos seguidores tendem a enfatizar a primeira parte da definição acima (variação socialmente estruturada do uso lingüístico). (cf. Fishman, 1971, p.8).

Seu ponto de vista sobre o assunto coincide com o de Labov, no sentido de que considera a lingüística social um meio de estender os limites do objeto da lingüística para além da frase, da sentença, do enunciado, em direção do ato de fala, do evento de fala e da ocasião de fala. "Essencialmente, então", diz Fishman, "a sociolingüística tem normalmente aceito a busca, que a lingüística empreende, de um *sistema*, embora aquela tenha deduzido tal sistema a partir dos dados naturais da própria comunicação oral (ou escrita) e não a partir de *corpuses* mais artificiais, extraídos de informantes" (1971, p. 8).³⁵ De acordo com o postulado de Labov, os lingüistas sociais vieram a admitir que seu objeto de estudo pertence, de fato, à teoria geral da linguagem, um tanto mais vasto, entretanto, de vez que reconhecem tanto unidades sócio-culturalmente condicionadas, quanto unidades internas do código, tais como foram identificadas pela tradição recente do pensamento lingüístico. Assim, como Labov, Fishman também admite que o termo *sociolingüística* (ou *lingüística social*) não é mais necessário: "Assim, os defensores e seguidores da *sociolingüística* são também comumente os únicos que profetizaram a morte prematura dessa disciplina, não por falta de sucesso, mas, pelo contrário, em consequência da esperança que nutrem de conservarem-se no interior dos limites da lingüística propriamente dita" (1971, pp. 8-9).³⁶

Tal profecia suicida não caracteriza a sociologia da linguagem, já que ela não procura capturar ou substituir a sociologia como um todo ou qualquer um de seus sub-ramos ou especialidades, na visão de Fishman. Ela procura trabalhar no ní

³⁵ Cf. o original: "Essentially, then, sociolinguistics has normally accepted the linguistic pursuit of system-in-language, although it has usually derived such system from the data of natural speaking (or natural writing) per se, rather than from more artificial corpuses, elicited from informants".

³⁶ Cf. o original: "Thus, the leading advocates and adherents of *sociolinguistics* are also commonly the ones that prophesy its earliest demise, not for lack of success, but, on the contrary, as a result of hopefully carrying the day within the fold of linguistics proper."

vel de sofisticação lingüística, qualquer que seja ele, necessário para o enfoque de processos sociais de nível mais ou menos abrangente, assim como de problemas sociais. "Em vez de enfatizar a etnografia da comunicação como um fim em si mesmo e por si mesmo, a *sociologia da linguagem* esperaria utilizar a etnografia da comunicação, como utilizaria a sociolingüística e, mais geralmente, a ciência social, a fim de explicar mais completamente a variação existente em comportamentos socialmente padronizados, concernentes à manutenção e à mudança da língua, ao nacionalismo lingüístico, ao planejamento lingüístico, etc. (...) Ao todo, então, a *sociologia da linguagem* interessa-se por variedades lingüísticas, enquanto alvos, obstáculos e facilitadores e por usuários e usos das variedades lingüísticas, como aspectos de *processos e de padrões sociais mais abrangentes*" (Fishman, 1971, p. 9).³⁷ Nesse caso, a relação entre a sociologia da linguagem e a sociolingüística (ou lingüística social) é, em sua opinião, uma relação parte pelo todo, com o todo sendo não somente maior que qualquer uma de suas partes, mas também maior que a soma de todas as partes tomadas separadamente.

Wolfram & Fasold introduzem uma quarta área no âmbito dos estudos sociolingüísticos que envolve a aplicação do conhecimento lingüístico na resolução de problemas sociais. Além daqueles problemas relacionados a assuntos como planejamento lingüístico em nações emergentes e standardização de línguas, que inclui no âmbito da sociologia da linguagem, consideram, para este tipo de abordagem, a aplicação do conhecimento a respeito da variação lingüística no ensino. Esta área de interesse de nominam *ecologia da linguagem*, de vez que trata da relação en

³⁷ Cf. o original: "Rather than emphasize the ethnography of communication, as an end in and of itself, the *sociology of language* would hope to utilize the ethnography of communication, as it would utilize sociolinguistics and social science more generally, in order to more fully explain variation in societally patterned behaviors pertaining to language maintenance and language shift, language nationalism and language planning, etc. (...) All in all then, the *sociology of language* is concerned with language varieties as targets, as obstacles and as facilitators, and with the users and uses of language varieties as aspects of *more encompassing social patterns or processes*".

tre a linguagem e o contexto social amplamente considerado. É neste tipo de abordagem sociolingüística que este trabalho se inclui.

Shiels (1972) não crê que a lingüística social se ja totalmente inovadora em relação à teoria convencional da linguagem. Considera-a intimamente ligada à teoria lingüística geral, em princípio e interesse, embora sua metodologia seja nova. Há certos princípios da teoria geral da linguagem que, de fato, formam a base do estudo sociolingüístico em geral. Porém, tais condições são um tanto modificadas e é aí que reside a distinção fundamental entre a lingüística convencional e a lingüística social.

O primeiro entre os princípios citados por Shiels refere-se a uma concepção da linguagem como um sistema estruturado, de acordo com diferentes níveis de análise e, dentro de cada nível, como um sistema de sistemas (cf. 1972, p. 51). Labov, entretanto, considera que o estudo empírico de variantes lingüísticas demonstra não estar a estrutura da linguagem confinada às unidades funcionais, invariantes, tais como fonemas, morfemas, tagmemas e unidades semelhantes. Pelo contrário, há um nível de estrutura variante que relaciona sistemas inteiros de unidades funcionais e que governam a distribuição de variantes subfuncionais dentro de cada unidade funcional. "O estudo da variação social", diz Labov, "é simplesmente um dos vários aspectos do estudo de estruturas lingüísticas variantes. Uma motivação para que o lingüista estude tais estruturas é que elas fornecem evidência empírica para decidir entre análises estruturais alternativas no nível funcional, propiciando soluções empíricas a problemas que, de outra forma, são destituídos de significação" (1972, p. 122).³⁸ Esta talvez seja a única relação entre a abordagem laboviana e a da lingüística convencional, já que a própria concepção de linguagem não é a mesma.

³⁸ Cf. o original: "The study of social variation is simply one of many aspects of the study of variant linguistic structures. One motivation for the linguist to study such structures is that they provide empirical evidence to resolve alternate structural analyses at the functional level, providing empirical solutions to problems which are otherwise meaningless".

Com efeito, os procedimentos adotados pela linguística descritiva baseiam-se numa concepção de linguagem, segundo a qual ela consiste num sistema estruturado de normas sociais, invariantes e compartilhadas por todos os membros da comunidade de fala. Entretanto, afirma Labov: "estudos mais completos sobre o contexto social em que a língua é empregada mostram que muitos elementos da estrutura linguística estão implicados na variação sistemática, que reflete tanto mudança temporal, quanto processos sociais de natureza extralinguística" (1972, pp. 110-1).³⁹ Nesse sentido, uma comunidade linguística não mais é definida como o conjunto das pessoas que empregam o mesmo sistema de formas idênticas, como está implícito numa das definições axiomáticas de Bloomfield (1978, p. 47), mas como um grupo de pessoas que compartilham um conjunto de normas em relação à linguagem (Labov, 1964-a, p. 88), de modo que, como está implícito num texto de Labov (1972, p. 158), indivíduos pertencentes a diferentes faixas etárias ou classes sociais podem perfeitamente, assim, constituir uma comunidade linguística.

O segundo ponto em que a linguística social confina com a teoria geral da linguagem, segundo Shiels, identifica o que constitui, na verdade, o enfoque central da abordagem laboviana: a mudança linguística. Embora Labov não negue que seus estudos a respeito do mecanismo da evolução linguística apresenta uma coincidência de resultados que fornece evidência empírica para a perspectiva funcional da estrutura fonológica introduzida por Martinet (1955), Labov considera que o equilíbrio puramente interno projetado por Martinet não oferece uma teoria coerente sobre a evolução diacrônica da linguagem, de vez que esse fenômeno faz parte de um processo engastado na estrutura socio-linguística da comunidade (1972, p. 181). Além de postular esse princípio, a abordagem laboviana opera uma distinção fundamental em relação à tradicional, de nenhum modo desligado do princípio supra mencionado. Enquanto a abordagem tradicional da evolução linguística consiste em estudá-la quando já completada no passado, na visão laboviana, a mudança é estudada em progresso,

³⁹ Cf. o original: "Closer studies of the social context in which language is used show that many elements of linguistic structure are involved in systematic variation which reflects both temporal change and extralinguistic social processes".

em sua dinâmica atual (1972, p. 161). O critério adotado por Labov e que lhe permite estudar sincronicamente o desenvolvimento diacrônico das formas lingüísticas consiste na análise da distribuição de tais formas em *tempo aparente*, isto é, ao longo da dimensão formada por grupos de diferentes faixas etárias da comunidade lingüística atual. Segundo Labov, tal análise é possível somente porque a mera descrição original da mudança em tempo real nos capacita a distinguir classes etárias na população atual a partir dos efeitos da evolução lingüística (cf. 1972, p. 163).

Intimamente associado à concepção laboviana de evolução lingüística está o conceito de hipercorreção, elaborado como uma extensão do uso habitual do termo, que indica uma aplicação incorreta de uma regra lingüística imperfeitamente aprendida. Na perspectiva de Labov, este termo refere-se à tendência detectada em suas pesquisas, dos informantes de classe média baixa em superar, no uso de formas consideradas corretas e apropriadas a um estilo formal, os falantes de classe média alta, e que aparece normalmente como um desvio da regularidade no comportamento das demais classes (1972, p. 128). Tal processo é responsável pela aceleração de uma mudança lingüística em progresso.

Subjacentemente ao conceito de hipercorreção aparece o que Shiels denomina "hipótese Joos-Fisher" (1972, p. 53), segundo a qual a classe média alta procura manter sua distância lingüística da classe média baixa através de certas variáveis que mudam no comportamento verbal dos membros daquela, na medida em que passam a ser adotadas por membros desta: "Esta constante imitação de uma elite por uma massa invejosa e ao mesmo tempo a conseqüente 'fuga' desta elite...", como diz Fisher (1974, p. 94). Embora a caracterização de Fisher pareça muito simplista para explicar a complexidade da mudança lingüística, é uma tendência normal que as variantes de prestígio sejam frequentemente assimiladas pelas classes baixas, perdendo, assim, esse valor de prestígio, na medida em que as classes altas introduzem novas variantes. Um postulado conseqüente pressuposto pela abordagem laboviana é, então, a existência de um dialeto de prestígio a que as classes baixas, inclusive a operária, são sensíveis, sobretudo se estiverem em processo de mobilidade social ascendente.

Outro postulado invocado por Labov para explicar o fenômeno da evolução lingüística é a existência de dois tipos

de condição que a governam: a mudança "de baixo" (*change from below*) e a mudança "de cima" (*change from above*). Esta última é explicada em termos da hipótese Joos-Fisher, isto é, refere-se às variantes da classe alta adotadas pelos falantes de classes inferiores. Esta situação não impede que inovações possam originar-se a partir das classes baixas, mas, a menos que logrem obter aceitação das classes altas, o processo evolutivo não se completa e os membros da classe privilegiada passam a estigmatizar a forma introduzida pelos membros da classe baixa, através do controle que exercem sobre as várias instituições da rede de comunicação (cf. Labov, 1972, p. 179). A mudança de baixo pode significar, por outro lado, que a adoção de variantes da classe alta é, muitas vezes, deliberadamente inibida na classe baixa, por seus próprios membros, na medida em que procuram reforçar seus meios de expressão, como um esforço em se identificarem como classe. Dessa forma, em certa medida, a centralização crescente do ditongo entre os habitantes da ilha Martha's Vineyard, identificada numa das pesquisas de Labov, pode ser explicada em termos de mudança de baixo. "É evidente que o significado imediato desse traço fonético é 'habitante de Martha's Vineyard'. Quando um homem diz [rɛIt] ou [hɛUs], está inconscientemente, estabelecendo o fato de que ele pertence à ilha, que é um dos nativos, a quem a ilha realmente pertence" (Labov, 1972, p. 36).⁴⁰

Outro tipo de modificação incluído no aparato conceitual e teórico da lingüística social refere-se à questão da função cognitiva da linguagem, a que se restringe a teoria lingüística convencional. Tomando, como exemplo, o fato observado empiricamente na abordagem da estrutura lingüística da ilha Martha's Vineyard, acima mencionado, de que a crescente centralização dos ditongos / ay / e / aw / está tão fortemente correlacionada com o *status* de pertencer à ilha, que os filhos de ilhéus que tentaram ganhar a vida no continente, retornando de

⁴⁰ Cf. o original: "It is apparent that the immediate meaning of this phonetic feature is 'vineyarder'. When a man says [rɛIt] or [hɛUs], he is unconsciously establishing the fact that he belongs to the island, that he is one of the natives to whom the island really belongs".

pois, desenvolveram mais alto grau de centralização que seus pais, assim conclui Labov: "A solução para o problema da avaliação é uma manifestação do significado social da forma modificada — isto é, a função que é o equivalente direto, no nível não cognitivo, do significado da forma no nível cognitivo. Nos desenvolvimentos aqui descritos", acrescenta Labov, "a função cognitiva de / ay / e / aw / permaneceu constante. Está claro que as funções não cognitivas exercidas por esses elementos fonológicos são os fatores essenciais no mecanismo da mudança" (grifos meus) (1972, p. 170).⁴¹

A linguagem é estudada em termos da comunidade de fala como subconjuntos de indivíduos cujo comportamento social padronizado é tal que seu repertório verbal acaba por revelar formas correlacionadas a diferentes padrões sociais. Tais padrões emergem como pequenas diferenças no comportamento linguístico que fornecem ao ouvinte muita informação qualitativa. Uma das tarefas da sociolinguística laboviana é reduzir tal informação qualitativa a dados quantitativos. Como falantes nativos e ingênuos que somos, de uma região e geração em particular, nós todos recebemos uma quantidade elevada de informações qualitativas, a partir de pequenas diferenças existentes na fala de outras pessoas. A tarefa do linguista é, segundo Labov, construir medidas quantitativas através das quais tal informação se torne um meio preciso de comparação e de posterior manipulação abstrata (cf. 1964-b, p. 164). O critério através do qual a redução quantitativa é efetivada consiste na introdução de uma nova unidade, tradicionalmente rejeitada pela teoria da linguagem: a variável linguística, uma classe de variantes ordenadas ao longo de uma dimensão contínua e cuja situação é determinada por uma variável independente, de natureza linguística ou extralinguística (cf. Labov, 1966, p. 48). A variação linguística acha-se então correlacionada a fatores linguísticos e também extralinguísticos, como situação de fala ou variação estilística, classe sócio-econômica, idade, sexo e grupo de referência.

⁴¹ Cf. o original: "The cognitive function of / ay / and / aw / has remained constant. It is plain that the noncognitive functions which are carried by these phonological elements are the essential factors in the mechanism of the change".

Shiels considera que a sociolinguística deriva diretamente da teoria linguística geral, como um vinho velho em novos odres, escolhendo alguns dos mais importantes princípios desta e focalizando-os em profundidade. Todavia, na sua opinião, uma nova metodologia é empregada, de modo que o parâmetro operacional da abordagem laboviana é primariamente responsável pela diferença existente entre as duas: "... as técnicas analíticas da linguística estrutural e da gramática gerativa, implicando trabalho comparativo e contrastivo, são combinadas com técnicas de amostragem e de entrevistas próprias das ciências sociais, e a quantificação consiste na chave para estabelecer uma correlação entre padrões linguísticos e padrões de forças sociais" (Shiels, 1972, p. 55).⁴²

Esta correlação, por sua vez, fornece estratificação gradual (*fine*) ou descontínua (*sharp*), de modo que quanto mais descontínua for a estratificação de uma variável particular, mais indicativa é a sua função como um marcador linguístico de classe social. No caso de uma estratificação descontínua, verifica-se haver nítidos padrões de correlação em termos de classes sociais mais abrangentes, ao passo que, no caso de uma estratificação gradual, não se verifica a mesma distribuição discreta (Labov, 1972, pp.113-4, v. também Wolfram e Fasold, 1974, pp. 80-1, que chamam a estratificação gradual de *gradient* e não *fine*, como Labov).

Para obter informações estilísticas, pressupõe Labov que os informantes usariam normalmente um determinado registro de fala que considerariam apropriado para uma situação tipicamente formal de entrevista. Definiu-o como fala cuidadosa (*careful speech*) e desenvolveu técnicas para conseguir obtê-lo: a indicação de um tema para a entrevista, como "perigo de morte", em que o informante pudesse envolver-se emocionalmente com o conteúdo, desligando-se relativamente da forma da expres-

⁴² Cf. o original: "... the analytic techniques of structural linguistics and generative grammar, involving comparative and contrastive work, are combined with the sampling and interview techniques of the social sciences, with quantification as the key to establishing a correlation between linguistic patterns and patterns of social forces."

são. Nesse tipo de situação, entretanto, é possível verificar a ocorrência de um estilo espontâneo e casual (*casual speech*), que seria empregado pelo informante no intercâmbio verbal cotidiano, e sobretudo quando o entrevistador não está presente. A ocorrência eventual desse estilo informal e familiar entrecruza do com o modo de expressão identificado como *careful speech*, foi definida através da presença de algumas senhas de canal (*channel cues*) como variações no tempo, no volume, no tom, na respiração ou risadas eventuais.

Já na direção mais formal, Labov adicionou uma série de contextos em que o informante é dirigido a prestar cada vez mais atenção à forma de expressão que emprega na situação de entrevista: leitura de um texto, pronúncia de palavras isoladas e leitura de pares mínimos em que as palavras envolvidas se distinguem somente pela variável em questão (cf. Labov, 1964-a, pp. 80-1).

Para completar, em essência, os critérios constantes do parâmetro operacional da perspectiva laboviana, acrescenta-se que os padrões de estratificação social e estilística, que concernem à elicitación de uma norma objetiva, são posteriormente comparados com resultados obtidos a partir de testes de avaliação subjetiva das variáveis (*subjective evaluation test*), para detectar se haveria alguma conexão entre desempenho e as atitudes e julgamentos de valor a respeito da expressão lingüística dos outros (cf. Labov, 1964-a, pp. 82-3). Já através do teste de auto-avaliação (*self-evaluation test*), Labov preocupa-se em explorar os sentimentos de segurança ou de insegurança a respeito da linguagem do próprio informante, isto é, sua ansiedade ou sua motivação para melhorar seu modo de expressão verbal em relação à norma de prestígio da classe mais elevada (Labov, 1964-a, pp. 85-8).⁴³

⁴³ Criticável em Labov é sua concepção funcionalista de classe social, que ignora a existência da estrutura de classes como uma relação de conflito, ao mesmo tempo em que esvazia o conceito, reduzindo-o a meros níveis sociais, como camadas superpostas e não opostas entre si. Sua concepção de classe social omite, por um lado, as relações essenciais de produção e, por outro, relega a plano secundário as relações entre a linguagem e as motivações ideológicas de dominação.

Outras correntes da lingüística não reducionista, como a de Calvet (1977) procuram superar a tendência sociológica da lingüística, tal como se verifica na obra de Labov. Calvet considera-a insatisfatória, em virtude de situar o problema social marginal ou paralelamente: "Há a lingüística e, entre os sub-ramos, uma sociolingüística, paralelamente a uma psicolingüística, uma etnolingüística, etc." (1977, p. 79). Sua proposta ultrapassa a dos sociolingüistas em geral, por considerar que o estudo da linguagem não poderia jamais pertencer a uma ciência autônoma, mas a uma ciência interdisciplinar, que incluísse uma perspectiva psicanalítica, uma ideológica e uma sociológica.

Segundo Calvet, o processo de comunicação é um fenômeno complexo em que intervêm múltiplas determinações, como um código, pulsões individuais e sociais e relações de classe. Uma abordagem lingüística que não abstraísse, portanto, de nenhum desses fatores deveria necessariamente incluir uma vasta ciência dos códigos — como a semiologia, — uma ciência das pulsões — a psicanálise, e uma ciência da sociedade e da ideologia — a sociologia. É somente dentro de uma abordagem pluridisciplinar que se constituiria um estudo social verdadeiro dos fatos lingüísticos, já que seria capaz de analisar a produção lingüística em seu contexto global (cf. Calvet, 1977, p. 101).

Calvet segue a orientação da semiologia pouco sistemática e pouco formalista de Barthes, cujo aspecto mais inovador é a idéia de que, na linha da conotação, a ideologia sempre se manifesta no signo. É preciso assinalar, porém, que tal inovação já estava presente na obra de Bakhtin: como se viu, o lingüista russo é de opinião que um signo é sempre criado por uma função ideológica específica e dela não é inseparável. Como o signo se forja na prática comunicativa, por sua vez, está mergulhada em ideologia, esta acaba fazendo representar-se através desses signos. Já na fixação de uma norma de natureza prescritiva, o fator ideológico ganha relevo especial, em termos lingüísticos, na medida em que exclui formas alternativas de expressão que põem em conflito interesses verdadeiros de grupos sociais. Além disso, sua função homogeneizadora visa restringir também a linguagem ao círculo de uma elite dominante.

Admitir que a língua ou a competência seja o objeto central e único da investigação lingüística é admitir correlativamente que aquelas preocupações levantadas por Calvet são secundárias, uma vez que a idéia associada à de língua como um

instrumento de comunicação permite supor que, assim constituído, o objeto da investigação lingüística é neutro: o que reflete a realidade social não é o instrumento, mas sim, o uso. Nesse caso, ainda que se ampare num estatuto de cientificidade, em oposição à tendência normativa da gramática tradicional, a lingüística acaba por receber um conteúdo igualmente normativo num outro sentido, já que favorece o caráter homogeneizante que à linguagem emprestam certas instituições, verdadeiros instrumentos ideológicos do grupo politicamente dominante, dentre as quais a escola é um exemplo.

A propósito, é relevante introduzir aqui a distinção entre *lingüística unificante* e *lingüística diferencial* que Marcellesi e Gardin estabeleceram. A primeira tende a procurar o que, nos fatos lingüísticos, pode conduzir a uma única descrição. Ignora e omite as diferenças existentes, seja por motivos científicos, descritivos, produzindo uma representação abstrata dos fenômenos abordados, seja por motivos políticos, considerando que uma forma se subordina às outras, isto é, que estas não são mais que desvios em relação à primeira. Às vezes, uma descrição do tipo unificante não se apresenta como lingüística e a gramática normativa é um representante típico dessa tendência, mas não deixa de constituir uma representação um tanto imaginária da atividade verbal. Uma só indicação como 'fale desse modo' (— que pode estar implícita ou ser repetida centenas de vezes — transforma em norma essa representação unificante. "A oposição gramática normativa/gramática descritiva não se explica teoricamente senão desta maneira. Poderia até mesmo admitir que um trabalho de lingüística unificante fosse igualmente transformado em norma. Teoricamente, nada impede imaginar que se possa ordenar: 'Fale de acordo com esta descrição'" (Marcellesi & Gardin, 1975, p. 99).⁴⁴

⁴⁴ Ruwet reconhece claramente a característica normativa implícita numa gramática gerativa quando afirma: "... assim concebida (como um "modelo da competência do indivíduo"), e salvo uma importante reserva, esta parte do programa de uma gramática gerativa não é diferente do programa, ou de uma parte do programa, que se fixavam as gramáticas tradicionais. Uma gramática tradicional, ainda que fosse *Lebon usage* de Grevisse ou a *Gramática do Português Contemporâneo* de Celso Cunha (2a. ed., Belo Horizonte, B.Álvares, 1971) visa tão somente tornar o leitor capaz de formar corretamente as frases gramaticais da língua. À reserva que deve ser feita é relativa ao fato de que uma gramática tradicional está longe de ser explícita" (Ruwet, 1975, p. 32).

A lingüística diferencial, por sua vez, tende a enumerar todos os contrastes que existem na atividade lingüística no interior de uma mesma comunidade, podendo ser prática ou científica. "É difícil transformar em norma os resultados da lingüística diferencial, porque ela fornece por vezes dezenas de variedades todas referentes às condições geográficas ou sociais." (pp. 99-100).

A correspondência entre a tendência uniformizante e a norma prescritiva pode estar ligada a uma perspectiva ideológica subjacente, que cabe à investigação lingüística determinar, se pretende ser, de fato, uma teoria científica da linguagem. Não é, porém, através da permanência restritiva da *língua* ou da *competência*, como objeto de estudos, que será possível desvendar esse véu. Por conseguinte, se o objeto da lingüística não é a língua, mas a prática verbal, que é essencialmente social, é também tarefa da teoria científica da linguagem determinar as relações existentes entre tal prática e a organização social que a subsume.

O que parece restringir a abordagem sociolingüística de Labov é a ausência, em seu aparato teórico e metodológico, desse componente ideológico de que trata Calvet. E, com efeito, sua concepção de linguagem, engastada no contexto social, da qual se origina sua concepção de evolução diacrônica, seria muito mais profundamente compreendida dentro dessa concepção ideológica do fenômeno lingüístico que Calvet não nega herdar da análise marxista elaborada por Bakhtin. Estes dois, entretanto, baseiam seus postulados apenas no componente semântico da estrutura lingüística, através de uma compreensão semiológica do signo lingüístico. É possível entrever, através da concepção de Labov, que a forma da expressão, o componente fonológico, achase impregnado também de valores ideológicos, na medida em que a seleção dentre as formas alternativas disponíveis pressupõe correlativamente a opção por determinado sistema de valores de prestígio que, no fundo, é governado pelas normas impostas pela classe dominante. Acredito que, para uma teoria da linguagem dar conta do fenômeno lingüístico em toda a sua complexidade social, é preciso haver um certo grau de intercâmbio entre as correntes determinadas e assim abordá-los, isto é, em seu âmbito social, em direção de uma elaboração teórica formal que englobe o que há de positivo em cada uma delas.

O falso monolingüismo que caracteriza a comunidade de falantes brasileiros da língua portuguesa pode ser expli

cado em termos superestruturais, presentes na prática verbal através do componente ideológico. A organização sócio-econômica que distingue um grupo dominante de um grupo dominado é responsável por fenômenos afeitos à teoria da linguagem, como a fixação de uma norma prescritiva excludente, que nem todos logram atingir, em virtude de ser a escola — único meio de acesso a ela — instituição, por excelência, de prática normativa, e, portanto, verdadeiro instrumento ideológico.

A fixação de uma norma prescritiva, de cima para baixo, decorre, por sua vez, do fato de ser a língua um produto da prática social, profundamente mergulhada em ideologia, além de desempenhar a função de suporte de tal ideologia como Calvet demonstrou através do exame do vocabulário francês de injúrias.

Das duas tendências aqui discutidas — a uniformizante, que inclui as duas correntes lingüísticas melhor sucedidas, e a diferencial, que inclui todas as tendências interessadas na linguagem em seu contexto social — é esta que me parece a mais adequada e a mais coerente. Não são fatores lingüísticos excluídos do escopo daquelas tendências mais predominantes no panorama da teoria geral da linguagem, como a variação, estão bem no centro de minhas preocupações, como também fatores extralingüísticos que, por confinarem a lingüística com outras ciências afins, têm também sido excluídas do campo de estudo intitulado comumente *lingüística geral*, como um resultado de seu caráter autônomo e sistemático.

Para os que acreditam na perda de tal autonomia e sistematicidade, respondo com o caráter menos redutor e menos excludente da perspectiva que tomei e reafirmo minha crença de que, em qualquer área científica, a interdisciplinaridade é não somente uma necessidade, mas também e sobretudo uma obrigação. Ademais, a lingüística não perde sua natureza autônoma entre as ciências do homem, por incluir áreas conexas em seus estudos, de vez que seu objeto manteria sempre seu caráter predominantemente lingüístico, e nem seu caráter formal e sistemático, como é possível deduzir da abordagem laboviana, que inclui a representação formal de regras variáveis da estrutura da linguagem.

Além dessa profissão de fé, minha opção teórica e metodológica está marcada com o indiscutível estigma da necessidade. Somente através de uma abordagem pluridisciplinar é que

meseria possível examinar a questão das atitudes em relação a variantes lingüísticas, base de apoio a um posicionamento mais realista diante da questão mais geral do ensino do vernáculo. Tal questão não está relacionada tão somente com os problemas de natureza teórica examinados nesta seção e nas seções precedentes, mas, sobretudo, com fatores de natureza diversa (nível sócio-econômico, grau de escolaridade, idade) que se acham condicionados pela organização social e ideológica que institucionalizou, por seu lado, um procedimento exclusivamente prescritivista no ensino da língua materna.

CAPÍTULO II

PREMISSAS PARA UMA ABORDAGEM SOCIAL DA LINGUAGEM

No capítulo precedente, preocupe-me, o mais rigorosamente possível, com a fornecer uma delimitação do arcabouço teórico que fundamenta este trabalho. Limito-me, agora, a fornecer alguns princípios gerais, desenvolvidos ao longo do processo histórico de formação do método científico da teoria lingüística, a título de premissas que orientarão, por sua vez, nos capítulos seguintes, a dedução de alguns pressupostos teóricos a respeito do caráter ideológico da norma prescritiva e, por extensão, do tipo de ensino cultivado pelo sistema educacional brasileiro.

Consiste num dos postulados básicos, desenvolvidos preliminarmente em qualquer curso de iniciação à ciência da linguagem, que nenhuma língua ou variedade dialetal é inerentemente inferior a outra similar sua. Isso questiona, em outros termos, que um dialeto não padrão, ou destituído de prestígio social no interior de uma comunidade, seria, por si só, constituído por um mero acúmulo de erros em relação à variedade sócio-culturalmente prestigiada. Quando, pelo contrário, também ele é um sistema altamente estruturado, através do qual é possível transmitir, lógica e coerentemente, qualquer conteúdo a respeito da realidade circundante. Variedades lingüísticas são, assim, diferentes entre si no que concerne aos meios disponíveis, fonológicos ou gramaticais, para a formulação de um ato de comunicação verbal e, ao mesmo tempo, absolutamente iguais, no que respeita à qualidade de tais meios.

A perspectiva descritivista que a lingüística norte-americana desenvolveu, como resultado de uma atitude objetiva em relação aos fatos da linguagem, é historicamente derivada da vertente relativista da antropologia cultural. Quando, no início do século, os antropólogos reagiram contra as medidas avaliativas de seus predecessores que descreviam culturas não ocidentais dentro de uma ótica etnocentrista, propiciaram a oportunidade para que se desencadeasse uma relação similar entre os lingüistas, em relação às diferenças entre duas línguas e entre variedades dialetais dentro de uma mesma língua. A insistência dos antropólogos em analisar culturas de uma perspectiva descritivis

ta, evitando os critérios evolucionistas vigentes até então, permitiu que se deixasse de classificar algumas culturas ou línguas como se fossem comparativamente inferiores, simplesmente porque não se achavam associadas a avanços tecnológicos próprios da civilização ocidental. O conceito de língua ou de cultura primitiva foi, então, denunciado como um produto da visão etnocentrista de civilizações tecnologicamente mais avançadas (cf. Wolfram e Fasold, 1974).

O desenvolvimento da lingüística descritiva norte-americana, cujo postulado fundamental consistia na certeza de que cada sistema lingüístico deveria ser descrito e analisado em termos de sua própria estrutura, sem comparação avaliativa com outro qualquer, foi um resultado natural da posição relativista da antropologia cultural do início do século. Por outro lado, os postulados de cientificidade que caracterizam as posições assumidas pelos fundadores da vertente européia, em nenhum momento deixaram de assegurar a devida equidistância que deveria a lingüística manter diante de seu objeto de estudos.

O resultado desse tipo de atitude é a distinção, já redundante, encontrável em qualquer manual disponível, entre os objetivos da lingüística enquanto disciplina científica e os da gramática normativa ou prescritiva. Martinet demonstra tal preocupação já nas primeiras páginas de uma de suas obras mais famosas: embora considere que a dificuldade de se estabelecer tal distinção é equivalente à "de extrair da moral uma autêntica ciência dos costumes", não deixa de fazê-lo afirmando que, por consistir no estudo científico da linguagem humana, a lingüística é uma disciplina que "se baseia na observação dos factos e se abstém de propor qualquer escolha entre tais factos, em nome de certos princípios estéticos e morais." (1972, p. 3).

É possível detectar o mesmo tipo de preocupação já em Saussure: ao se manifestar desfavoravelmente a que se estabeleça qualquer tipo de seleção no que entendia ser a "matéria" da lingüística, afirma ser esta constituída "por todas as manifestações da linguagem humana, quer se trate de povos selvagens ou de nações civilizadas, de épocas arcaicas, clássicas ou de decadência, considerando-se em cada período não só a linguagem correta e a "bela linguagem", mas todas as formas de expressão." (1977, p. 13).

Esta herança dos fundadores recebe uma atenção especial num manual bem recente, cujo autor se preocupa em determinar a distinção entre os objetivos da lingüística e os de uma

gramática convencional: "...contrariamente ao que ocorre com a Gramática, ela (a lingüística) não visa uma única língua, mas se interessa por *todas* as línguas, vivas ou "mortas", não importando que o número de seus falantes se conte por milhões ou por dezenas, nem o grau de desenvolvimento econômico porventura alcançado pelas sociedades que a falam" (Lopes, 1980, p. 29).

Anteriormente à perspectiva relativista, que, como se vê, permeia explícita ou implicitamente o paradigma estruturalista da lingüística, muitos lingüistas adotaram as teses da tendência evolucionista que muito influenciaram a ciência, na segunda metade do século XIX. De acordo com este ponto de vista, é possível considerar que as diferenças culturais existentes entre civilizações em distintos estágios tecnológicos acham-se correlacionadas a diferentes estágios na evolução de uma língua. Um representante típico dessa tendência na lingüística foi o alemão August Schleicher, que desenvolveu uma classificação tipológica segundo a qual seria possível identificar três grupos de línguas: um tipo isolante, em que cada raiz consiste numa palavra e as funções sintáticas são exercidas pela posição da palavra na frase; um tipo aglutinante, em que as relações gramaticais são expressas pela aglutinação de elementos diversos à raiz; e, finalmente, um tipo flexional, em que as relações gramaticais são expressas por modificações diversas na própria forma das palavras.

Segundo a tendência evolucionista, essa tipologia era correlacionada a estágios no desenvolvimento cultural, de modo que quanto mais "primitivo" fosse o grau cultural de um povo, tanto mais isolante seria o tipo de estrutura lingüística correspondente. Como uma decorrência natural do prevaletimento da cultura greco-latina sobre o pensamento cultural, ideológico e artístico de toda a civilização ocidental, em virtude do grau de desenvolvimento alcançado pelo Império Romano, o latim acabou sendo, por excelência, o modelo de língua do tipo flexional. E tal forma de prestígio cultural, geradora, também, de preconceitos, não deixaria de ser transposta em favor de outras línguas ocidentais, como o alemão, o inglês e o francês, e em detrimento das chamadas línguas "exóticas". Um forte preconceito gerado por essa perspectiva etnocentrista é que poderia ter inspirado Haguenauer quando afirma que "o japonês freqüentemente remedeia a ausência de relativos com o emprego do chamado processo de anteposição" (apud Lopes, 1980, p. 29).

A abordagem descritivista de muitas línguas sem tradição literária de povos indígenas da América do Norte e da

América do Sul forneceu evidências suficientes de que algumas dessas línguas eram comparativamente mais flexionais que o próprio latim, o modelo, por definição, desse tipo de estrutura. Sapir não poupa críticas ao modelo classificatório desenvolvido pela lingüística comparativa de caráter evolucionista. Discutindo as origens da difusão de preconceitos desse tipo, Sapir considera que, antecipando-se à própria perspectiva científica do evolucionista, há um outro mito resultante do tipo de formação humanista vigente no século passado. "A vasta maioria dos teóricos", diz, "falava por sua vez línguas de certo tipo, cujas variedades mais plenamente desenvolvidas eram o latim e o grego, que eles tinham aprendido na infância. Não lhes foi difícil persuadir-se de que tais línguas, que lhes eram familiares, representavam o desenvolvimento 'mais alto', ao qual a linguagem pode chegar, e que todos os outros tipos eram simples degraus na marcha para esse 'mimado' tipo flexional. Tudo o que se conformava com os moldes do sânscrito, do latim, do grego e do alemão era aceito como índice de qualquer coisa de 'superior', tudo que delas divergia, era achado de má vontade como qualquer coisa de falho, ou, quando muito, como uma aberração curiosa".

"Ora", prossegue, "qualquer classificação que parte de valores preconcebidos ou que busca satisfações de ordem sentimental lavra a sua própria condenação como anticientífica. Um lingüista que nos fala do tipo latino de morfologia como o mais alto grau de desenvolvimento, dá idéia de um zoólogo que visse todo o mundo orgânico convergir para a produção do cavalo de corrida ou da vaca Jersey". À guisa de conclusão, acrescenta em outra parte: "Se, por conseguinte, quisermos compreender a linguagem na sua verdadeira intimidade cumprirá desabusarmo-nos de 'valores' preferidos, e acostumarmo-nos a olhar para o inglês e para o hotentote com o mesmo despreendimento gélido mas cheio de interesse" (Sapir, 1971, pp. 126-7).

É com base nesse ponto de vista que, para Sapir, como para todo o lingüista estruturalista das gerações seguintes, passou a ser evidente que cada língua deveria ser abordada segundo a natureza de sua própria estrutura, e não em termos de um modelo de referência, cujo fundamento consiste num critério extralingüístico com base no prestígio cultural.

Se tais premissas tiveram importância fundamental para a solidificação da lingüística, enquanto disciplina verdadeiramente científica, não deixaram de se tornar relevantes para a abordagem das diferenças dialetais correspondentes a diferen

ças de natureza sócio-cultural no interior de uma língua ou civilização. Aboliram-se, então, noções preconcebidas tais como linguagem correta, linguagem incorreta, análogos aos de língua desenvolvida, língua primitiva, com base no postulado de que nenhuma forma ou variedade lingüística pode ser inerentemente superior a outra em termos criteriosamente lingüísticos. Levado ao extremo, tal postulado inspirou o surgimento de novas posições acerca da natureza do objeto da lingüística que, reunidas e devidamente rotuladas de sociolingüística, vêm sendo tratadas como uma nova corrente dentro da ciência da linguagem, tal como se viu no capítulo anterior.

Uma abordagem social da linguagem implica um conjunto de premissas, concernente à função cognitiva da linguagem, já convencional e por demais evidente, mas que é preciso considerar em razão de sua importância para o estudo dos dialetos sociais, um dos motivos deste trabalho. Pretendo examinar tais premissas, ainda que seja possível encontrá-las em qualquer manual corrente ou curso de iniciação à lingüística, em virtude de estarem confinadas aos limites da lingüística contemporânea de natureza estruturalista.¹

Uma premissa fundamental, freqüentemente associada aos postulados de cientificidade da lingüística, diz respeito ao princípio de que todas as línguas fornecem a seus usuários meios adequados para a conceitualização e a expressão de proposições lógicas, no que se incluem relações de equivalência, implicação, negação, conjunção, disjunção e outras necessárias para se exprimirem coerentemente raciocínios silogísticos de qualquer tipo. A distinção estabelecida por Chomsky entre estrutura profunda e es

¹ Wolfram e Fasold estabelecem distinção entre dois conjuntos de premissas que se acham implícitos em uma abordagem social da linguagem, um concernente à função cognitiva da linguagem e outro concernente ao que denominam função comportamental (*behavioral function*). Enquanto a função cognitiva consiste numa concepção de linguagem enquanto código, isto é, diz respeito à capacidade comunicativa da linguagem, na qualidade de um código ou sistema de signos, a função comportamental, por seu lado, implica considerar a linguagem um aspecto do comportamento cultural através do qual é possível aos membros de uma comunidade social desempenhar determinados papéis (cf. Wolfram e Fasold, 1974, pp. 4-5).

estrutura superficial é particularmente útil para reforçar essa premissa, no sentido de que é possível assumir que as diferentes formas de superfície empregadas por falantes de diferentes dialetos sociais nada têm a ver com a lógica subjacente de uma sentença, determinada por sua estrutura profunda.

A teoria da linguagem tem posições divergentes no que respeita às relações entre linguagem, pensamento e cultura. Como já mencionei aqui, a lingüística descritiva norte-americana se opõe às concepções universalistas da gramática filosófica, especialmente no que concerne à relação entre linguagem, pensamento e cultura. Os primeiros trabalhos desenvolvidos pelos lingüistas descritivistas manifestaram tendência a concluir pela correlação entre diferenças formais na estrutura lingüística e diferenças no modo como o espírito do povo falante procura representar o mundo. Tal concepção é denominada *hipótese Sapir-Whorf*, por ter sido desenvolvida pelo discípulo e, ainda que não fielmente, a partir de algumas idéias do mestre. Com efeito, para Sapir, a língua é formada no mundo social, a partir dele, e só depois passa a agir sobre a forma como a sociedade concebe o mundo. Mais radicalmente, e seguindo idéias desenvolvidas por Humboldt (que inegavelmente influenciaram também Saussure), Whorf entende que a realidade exterior não é mais que um caos sem a interferência ordenadora do sistema lingüístico. A estrutura lingüística modela as idéias e cria uma visão de mundo a todo o grupo de falantes, de tal forma que o conhecimento que um povo tem da realidade está relacionado com a língua que ele emprega. Desse modo, tantas são as línguas quantas são as visões de mundo.

Chomsky considera, por sua vez, que as línguas pouco se diferenciam no nível da estrutura profunda, em que se acham refletidas as propriedades básicas do pensamento, mas que podem variar amplamente no nível das estruturas de superfície. Tal concepção foi também uma premissa fundamental dos gramáticos universalistas. Como, em sua opinião, a lingüística moderna, anterior à gerativista, não lida com a estrutura profunda e suas relações com a estrutura de superfície, é fácil deduzir não só que as premissas da gramática filosófica sobre a universalidade da linguagem não foram derrubadas pela lingüística antropológica, mas também que tais diferenças na visão do mundo não passam de variações no nível da estrutura superficial (cf. Chomsky, 1973, pp. 18-35).

Ora, não importa qual corrente teórica, o postulado da adequação mantém-se válido: se as línguas diferem estrutu

ralmente ou se diferem somente no nível da manifestação, é verdadeiro que toda forma que se empregue é adequada para a expressão de um raciocínio lógico, inerentemente humano.

Embora essa premissa tenha a força de um verdadeiro axioma para o linguista, não tem a mesma expressão para o conceito que muitos gramáticos e professores formaram a respeito de dialetos não padrão, de modo que se generalizou a crença segundo a qual variedades marginais impõem certas limitações cognitivas na forma lógica de seus enunciados. Reservo essa questão para uma discussão mais detalhada no capítulo V.

A segunda premissa referente à função cognitiva da linguagem consiste no postulado de que todas as línguas e dialetos são devidamente adequados a todos os membros do grupo social a que servem como instrumento de comunicação. Tradicionalmente opostas a essa premissa estão as noções de prestígio social, associadas às diferentes variedades dialetais, de modo que se crê haver uma correlação entre aceitação social de um dialeto e sua adequação como sistema de comunicação. O conceito de privação cultural, indiretamente associado à noção de privação verbal, considerado em relação às crianças sócio-economicamente marginalizadas, é diametralmente oposto a esse postulado básico da linguística.

Outra premissa básica sobre a linguagem, considerada como um sistema de signos, consiste em sua natureza altamente estruturada e sistemática. O que pode parecer, sob a perspectiva de um leigo, uma rede intrincada e confusa de som e sentido, é, na verdade, a um nível mais profundo de observação, um conjunto altamente estruturado de paradigmas e sub-paradigmas. Qualquer impressão subjetiva de estruturação acidental ou casual a respeito, por exemplo, de um dialeto marginalizado, não passa de observação inadequada ou preconceituosa sobre a linguagem.

Wolfram e Fasold lembram que observações subjetivas sobre dialetos americanos não padrão, como a variedade empregada pelos negros de classe baixa, levam a afirmações de que tais dialetos "omitem algumas desinências em qualquer lugar e a qualquer momento" (1974, p. 12). Todavia, tal característica, quando submetida ao escrutínio cuidadoso do linguista, revela que, embora certas terminações de palavras não tenham correspondência no dialeto padrão, obedecem a formulações sistemáticas e estruturadas, não constituindo obra do puro acaso. Em outros termos: se a variedade dialetal comumente empregada por lavradores paulistas de classe baixa, por exemplo, não apresenta as flexões pessoais do verbo que correspondem às seleções habituais de um

falante sócio-economicamente privilegiado da área urbana, é por que sua ausência é suprida automaticamente pela anteposição do pronome pessoal em função de sujeito, de vez que a regra de concordância sujeito-verbo é, no dialeto padrão, uma regra redundante.

A quarta premissa, que acho conveniente discutir aqui, diz respeito a questões de aquisição da linguagem. Aos quatro ou cinco anos de idade, toda criança já terá adquirido um sistema lingüístico quase completo, através de contato verbal com outros indivíduos de seu contexto social, tais como a família e grupos de pares. O grau de desenvolvimento da capacidade lingüística é o mesmo para todas as crianças não mentalmente retardadas, independentemente do tipo de agrupamento social a que pertencem. Sobre isso, afirmam Wolfram e Fasold: "Crianças Kikuyu normais no Quênia, pequenos índios Quechua no Peru, crianças de classe baixa de Washington, D.C., e crianças de classe média de Beverly Hills, Califórnia, todas parecem aprender sua língua materna, aproximadamente na mesma proporção. A diferença, evidentemente, é que a criança Kikuyu aprende o Kikuyu, a criança Quechua aprende o Quechua, a criança de classe média de Beverly Hills aprende o inglês padrão e a criança de classe baixa de Washington, D.C., aprende uma variedade do inglês não padrão" (1974, p. 13).²

Embora esse princípio possa parecer óbvio demais para um lingüista, acaba sendo objeto de controvérsia e de polémica nos meios educacionais. É com muita suspeita que um lingüista encararia afirmações como esta: "A pronúncia e a articulação, o vocabulário, a duração da sentença e o uso de estruturas sintáticas e gramaticais de crianças desfavorecidas se assemelham à linguagem de crianças privilegiadas de um nível etário mais bai

² Cf. o original: "Normal Kikuyu children in Kenya, Quechua Indians in Peru, lower class children in Washington, D.C., and middle-class children in Beverly Hills, California, all appear to learn their indigenous language at approximately the same rate. The difference is of course that the Kikuyu child learns Kikuyu, the Quechua child Quechua, the middle-class child in Beverly Hills Standard English, and the lower-class child in Washington, D.C., a variety of Nonstandard English."

xo" (Raph, 1967, apud Wolfram e Fasold, 1974, p. 14).³ Afirmações como esta, embora queiram referir-se a um certo retardamento lingüístico das crianças marginalizadas, associado a certa deficiência cognitiva, significam, na realidade, tão somente que tais crianças não empregam a variedade padrão.

A violação desse conjunto de premissas, que fundamentou o princípio de cientificidade da lingüística geral, conduz a posições impressionistas e especialmente preconceituosas a respeito da natureza dos dialetos não padrão e de sua adequação como verdadeiros sistemas de comunicação. Consciente desta última posição, Baratz (1968) denominou-a *modelo da deficiência* (*deficit model*), em oposição à atitude científica tradicionalmente adotada pelos lingüistas, que denominou *modelo da diferença* (*difference model*). O que difere na essência as duas posições teóricas é a forma de abordar as diferenças lingüísticas. O modelo da deficiência, por um lado, trata as diferenças na linguagem, que culminam em variedades de diversas naturezas no interior de uma mesma língua, em termos de um curso determinado de usos, um padrão, uma norma, atitude que toma marginalizadas as demais variedades, concebidas como desvios dessa norma. Embora seja a norma apenas a variedade lingüística empregada pela classe sócio-econômica e politicamente privilegiada, ela acaba sendo tomada como modelo para o intercurso verbal das demais categorias sociais, política e ideologicamente dominadas, cujo desempenho verbal é considerado como uma forma de expressão dotada de deficiências orgânicas, de meros desvios patológicos, em relação ao dialeto de prestígio.

O modelo da diferença, por outro lado, tem por princípio todas as premissas supra mencionadas e suas posições são, por conseguinte, por demais óbvias para que sejam discutidas neste trabalho. É a posição assumida por qualquer lingüista quando considera que nenhuma variedade lingüística é inerentemente inferior ou superior a outra. Por conseguinte, enquanto é possível afirmar, da perspectiva da teoria da deficiência, que uma

³ Cf. o original: "Disadvantaged children's pronunciation and articulation, vocabulary, sentence length and use of grammatical and syntactic structures resemble the language of privileged children of a younger age level".

variante não passa de uma forma corrompida do dialeto padrão e que, como tal, cumpre evitar, na perspectiva da teoria da diferença é possível sustentar que tal forma não passa de uma das variantes à disposição do falante e que, como tal, cumpre descrever.

Como é bastante acirrada a polêmica entre os partidários das duas posições nos Estados Unidos, Baratz (1969) desenvolveu um teste bidialetal entre falantes americanos de diferentes classes sociais, através do qual tenta demonstrar a proficiência relativa de falantes de linguagem padrão e de linguagem não padrão. Ela testou, primeiramente, a capacidade de crianças negras do gueto em repetir sentenças do dialeto negro americano e do inglês padrão. Como não poderia deixar de ocorrer, as crianças evidenciaram maior proficiência em repetir sentenças do dialeto negro e, quando repetiam sentenças do dialeto padrão, apresentaram desvios em suas repetições, em virtude de interferências do dialeto não padrão. Em seguida, o mesmo teste foi aplicado a um grupo de crianças brancas de classe média, que repetiram adequadamente as sentenças do dialeto padrão mas que, obviamente, apresentaram desvios, quando instados a repetirem sentenças do dialeto negro, em virtude de interferências decorrentes da própria variedade empregada por elas. Nesse caso, que grupo seria lingüísticamente retardado? O que Baratz denuncia é a unilateralidade da perspectiva que orienta os seguidores da teoria da deficiência verbal, no sentido de que vêem dialetos sociais marginalizados a partir de um enfoque ideológico, classista, isto é, a partir da variedade de prestígio empregada pela classe dominante. E, embora pareça inevitável que ocorra em sociedades cuja divisão do trabalho proporcionou o surgimento de um sistema capitalista, é inadmissível que responsáveis pela educação compartilhem desse tipo de preconceito e, sobretudo, formulem programas de ação educacional com vistas à criança marginalizada, tendo por base tal tipo de perspectiva, como afirma Labov: "Que a psicologia educacional seja fortemente influenciada por uma teoria tão falsa em relação aos fatos da linguagem é uma infelicidade; mas que crianças devam ser as vítimas dessa ignorância é intolerável" (1978, p. 240).⁴

⁴ Cf. o original: "That educational psychology should be strongly influenced by a theory so false to the facts of languages is unfortunate; but that children should be the victims of this ignorance is intolerable".

CAPÍTULO III

VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E NORMA PRESCRITIVA

1. A Variação Lingüística

É indubitável que as diferenças sociais e culturais, existentes entre os membros de uma comunidade, manifestam-se em determinadas formas de padrão de comportamento cultural. Sendo a linguagem uma forma muito especial de atividade cultural, se não a mais característica delas, é de se esperar que diferenças de comportamento social também se achem refletidas na diversidade das formas lingüísticas que perfazem o sistema interiorizado por todo falante.

Como nenhuma língua escapa ^{do} que a utilizam, toda e qualquer teoria sobre a linguagem, indiferente às relações entre os padrões verbais e as funções antropológicas que eles manifestam, está condenada ao isolamento. Nessa linha, a abordagem de Hymes (1964), que pode ser justificadamente rotulada de *etnografia da comunicação*, inclui essas relações existentes entre a linguagem e as diversas funções antropológicas que ela desempenha, classificando os fatores sociais que podem envolver diferenças lingüísticas, tais como: circunstâncias em que se desenvolve o processo de interação verbal (isto é, o local e a situação propriamente dita); os participantes (sexo, idade e posição social); o tópico da mensagem (religioso, político, esportivo, etc.); funções que desempenha (pedidos, ordens, rituais diversos e outras). Tal abordagem, com fundamentação lingüístico-etnográfica, pode ser equiparada a algumas análises mais recentes da relação entre formas lingüísticas e contexto social, com especial atenção ao papel dos interlocutores; tal é o caso de abordagens como a de Ducrot, Grice e outros, de natureza semântico-pragmática.

Uma das preocupações deste trabalho é, como se verá adiante, tratar de algumas variantes lingüísticas cujo emprego reflete uma diferenciação de posições na escala sócio-econômica, de teor caracteristicamente sociolingüístico. Como o inter-relacionamento da estratificação com outros fatores sociais, co

mo idade, grau de escolaridade, é profundamente arraigado, nenhum deles pode ser discutido separadamente. Considerar a relevância da intersecção desses fatores sociais diversos é fundamental para o postulado segundo o qual as diferenças lingüísticas são o resultado de diferenças sociais. Este emprego deliberado de um derivado do verbo *resultar* equivale a dizer que se quer referir à relação entre a diversidade lingüística e a social como uma relação de causa-e-efeito. Wolfram e Fasold (1974) consideram tal tipo de relação uma premissa básica para a abordagem da linguagem enquanto comportamento cultural, subjacente a qualquer teoria da linguagem que não esteja condenado ao isolamento.

Em resumo, qualquer diferença lingüística está dotada de alguma função social que é preciso considerar. Isso decorre do fato de que, durante o processo de aculturação verbal, os falantes adquirem sua competência não apenas através do emprego de um conjunto de unidades opositivas, relativas e negativas, dotadas, cada qual, de função informativa, isto é, um código, na acepção estrita do termo. A competência verbal inclui também a livre manipulação de um conjunto de variantes cujo uso é diretamente dependente do contexto social, das circunstâncias efetivas em que se dá o processo de comunicação verbal. Com efeito, não apenas não há dois falantes que se expressam da mesma forma, como também nenhum falante emprega sempre um único e mesmo registro verbal.

A despeito disso, a teoria da linguagem contribuiu, dependentemente do ponto de vista adotado, para criar o conceito de que a linguagem constitui um sistema homogêneo e monolítico. A metodologia descritivista da lingüística (seja ela distribucionista, seja funcionalista) — através de seus instrumentos, tais como a descrição sistemática do discurso, a observação de um objeto fônico ou gráfico, a análise e a classificação de seus elementos, a indução — conduz a um modelo abstrato de relações e de leis que descarta, de sua abordagem, o estudo de certas condições prévias da atividade lingüística, como o domínio da enunciação, e o das variações autorizadas por todo o sistema (cf. Rey, 1972). É verdade que, na origem de uma concepção teórica dessa natureza, acha-se uma compreensível busca de apreensão das relações internas e leis mais gerais, subjacentes ao emprego que de uma língua fazem seus usuários, durante o processo de intercâmbio verbal. No entanto, o preço que se paga por isso é muito caro: uma língua esterilizada, pasteurizada, porque desligada do contexto social que lhe serve de suporte e que, por isso mesmo,

é a sua própria razão de existência.

É possível incluir dentro dessa perspectiva de abordagem as principais correntes teóricas da lingüística contem porânea. Para um estruturalista, como se viu, é o ponto de vista que cria o objeto científico, ou seja, a língua em oposição à fa la. Nesse caso, este objeto acaba por reduzir-se unicamente a seus elementos pertinentes, definidos como unidades dotadas de função informativa. O sistema lingüístico, assim concebido, pade ce de um reducionismo drástico, em razão do qual não cabe lugar para a variação e suas relações com o contexto social.

No que concerne ao tratamento devotado à abordagem da diversidade lingüística pela gramática gerativa, a situação não se altera. Seu objetivo, que é também um verdadeiro postula do epistemológico, consiste, como se viu, essencialmente, em des crever um modelo da competência do falante-ouvinte, definido co mo locutor ideal de uma comunidade lingüisticamente homogênea.

As oscilações de uma língua acabam confinadas na vala comum da variação livre (ou facultativa) e da variação com binatória (contextual ou posicional) no que concerne a uma abor dagem de natureza estruturalista. Para um gerativista, são indiferentemente postuladas como regra facultativa ou opcional. No geral, sua importância fica obscurecida ou mesmo ignorada.

É possível resumir as duas posições. De um lado, como afirma Martinet, por exemplo, "sô são pertinentes os elemen tos do enunciado cuja presença não é automaticamente motivada pe lo contexto em que aparecem, o que lhes confere função informati va" (1972, p. 31). É, por conseguinte, pela função exclusivamen te informativa que ele considera lingüístico um elemento do enun ciado. De outro lado, contrariamente a essas estruturas lingüís ticas abstratas e também idealistas, que, de certo modo, excluem o homem, enquanto ser histórico e social, em virtude desse carã ter teoricamente reducionista, estão as variantes sociolingüís ticas. Estas são igualmente dotadas, por si mesmas, de teor fun cional. Na medida em que se correlacionam com a posição social dos interlocutores e com as circunstâncias dos atos de interação verbal que praticam, tais variantes permitem integrá-los no gru po social de que são membros, como uma das marcas de coesão da comunidade e de identificação com a personalidade social do gru po em questão.

Ainda que haja diferenças marcantes no que concer ne ao tipo de abordagem que se pratica em relação à linguagem, todo lingüista, indiscriminadamente, concorda com o fato de que

nenhuma língua é um sistema, em si mesmo, homogêneo e invariável. Com efeito, quer sirva a comunidades geograficamente extensas, quer sirva a comunidades geograficamente pequenas, quer sirva a comunidades cultural e tecnologicamente complexas, quer sirva a comunidades cultural e tecnologicamente simples, toda língua apresenta considerável variação¹ de formas e estruturas, estando longe de constituir um sistema rigidamente uno e invariante.

A lingüística contemporânea preocupou-se em classificar as variantes procurando abordá-las de um ponto de vista intrinsecamente lingüístico, isto é, com base em critérios semânticos e distributivos no âmbito do enunciado. De acordo com os níveis de análise a que a abordagem estruturalista reduziu a língua, é possível tratar de variantes do plano da expressão fonológicas e de variantes do plano do conteúdo, geralmente restritas às morfológicas.

As variantes fonológicas compreendem duas ou mais formas alternativas de expressão para uma mesma unidade distintiva ou fonema. É possível identificar uma variante fonológica com base no critério segundo o qual duas unidades diferentes não contribuem para distinguir entre duas formas de conteúdo ou morfemas.

As variantes do plano do conteúdo compreendem diferentes formas de expressão para uma mesma unidade de conteúdo ou morfema, como ilustra a alternância entre os alomorfes verbais / -o / e / -i /, significando ambos "primeira pessoa do singular".

É dentro dessa perspectiva estritamente lingüística que as variantes são identificadas comumente como *livres* ou *combinatórias*. Assim, se duas unidades lingüísticas, seja do plano da expressão, seja do plano do conteúdo, figuram no mesmo contexto e nesse contexto podem substituir-se uma pela outra, sem que haja uma diferença no sentido denotativo do vocábulo ou da frase, tais unidades são classificadas como variantes livres, res

¹ Usei o termo *variação* em sua acepção mais corrente, ou seja, o fenômeno pelo qual uma língua determinada não é numa época, num lugar e num grupo social quaisquer jamais idêntica à que se emprega noutra época, lugar e grupo social.

pectivamente, de um fonema e de um morfema. Esse conceito inclui os casos que dependem da livre escolha do falante, como a alternância entre vibrante retroflexa e alveolar em final de sílaba.

Se, por outro lado, duas unidades lingüísticas, do plano da expressão ou do plano do conteúdo, não figuram jamais no mesmo contexto, mas excluem-se mutuamente (em outras palavras, se estão em distribuição complementar) e se apresentam entre si alguma semelhança, tais unidades são classificadas como variantes combinatórias) (ou posicionais ou contextuais), respectivamente de um fonema e de um morfema. Esse conceito abrange os casos em que o contexto lingüístico favorece o emprego de uma ou de outra forma. Um caso típico no português é a alternância entre fricativa alveolar surda e sonora em final de sílaba: a fricativa é surda se vier seguida de outras consoantes surdas e de pausa; é sonora, se vier seguida de vogais e consoantes sonoras.

Do ponto de vista da relação com fatores de natureza extralingüística, toda língua comporta variações de duas ordens: a) em função do falante ou emissor e b) em função do ouvinte ou receptor, incluindo as circunstâncias em que se produz o ato de fala.

À primeira ordem pertencem as variantes que se podem denominar dialetais em sentido amplo: variantes *espaciais* ou *geográficas* (*diatópicas*); variantes *sócio-culturais* (*diastráticas*) e variantes *históricas* (*diacrônicas*).²

A segunda ordem, ou seja, em função do receptor e das circunstâncias de interação verbal, podem-se incluir as variantes *de registro* ou *estilísticas*. Referem-se ao grau de formalidade da situação, seja na modalidade escrita, seja na modalidade falada, e ao ajustamento do emissor à identidade social do receptor (cf. Rodrigues, 1968).³

² A variação sócio-cultural indica a relação entre língua e fatores externos, como classe sócio-econômica, grupo etário e sexo. A variação diacrônica refere-se à diferença entre gerações.

³ Tem-se dado preferência ao sintagma *de registro* para denominar esse tipo de variação, em virtude de que muitos lingüistas consideram a variação estilística como a que é produzida através de fenômenos supra-segmentais e que surge sempre que a função predominante da linguagem é a emotiva. *Registro* é um termo desenvolvido pela lingüística inglesa para designar uma variação lingüística em alguns ou todos os níveis de sua realização com referência às outras variações possíveis na mesma língua. (A esse propósito ver Hasan, 1973).

De forma análoga, Herculano de Carvalho (1967) distingue as variantes *sincrônicas*, isto é, cronologicamente simultâneas, observáveis num mesmo plano temporal, das variantes *diacrônicas*, que se acham dispostas em vários planos temporais de uma só tradição histórica. Dentre as variedades sincrônicas, destaca as locais ou regionais, que se constituiriam em dialetos e falares; as variedades sócio-culturais, que formariam os dialetos sociais; variedades estilísticas, que se refeririam à adequação das formas que constituem o saber lingüístico de um sujeito falante às finalidades específicas de cada um de seus atos de fala. O domínio de uma língua deriva do grau de contato com outros membros da comunidade. Segue-se que, quanto maior for o intercâmbio entre os falantes de uma mesma língua ou dialeto, tanto maior será a semelhança entre seus atos de fala. Dessa tendência para a maior semelhança entre os atos verbais dos membros de um mesmo setor geográfico resulta a variedade *geográfica* ou *espacial* ou *diatópica* (cf. Head, 1973, p. 67).

Além disso, os nativos de determinada localidade (cidade, estado ou região) são orientados para um centro cultural, política e economicamente polarizador, constituindo, dessa forma, uma comunidade lingüística geograficamente restrita, no interior de outra mais extensa (a nação). É através dessa atração geográfica e da contigüidade física que desenvolvem uma conduta cultural específica que os identifica e os distingue dos membros de outras comunidades.⁴

Se o grau de semelhança entre as formas de expressão dos membros de uma comunidade lingüística é proporcional ao grau de intercâmbio social entre eles, pode-se afirmar que a va

⁴ Ao se referir a variedades geográficas, corre-se o risco de incorrer no erro de que as fronteiras de uma comunidade lingüística se confundem com os limites políticos de determinado setor. Tais fronteiras são, pelo contrário, relativamente fixadas e se, às vezes, a rotulação de determinado dialeto regional corresponde a limites políticos, tal atitude é determinada por uma necessidade prática.

De fato, a delimitação de fronteiras lingüísticas não pode ser assinalada num mapa da mesma forma como o são as fronteiras políticas, pelo menos, sem uma simplificação grosseira. O termo *isoglossa* é o mais adotado para se referir à fronteira geográfica de um traço lingüístico.

riação sócio-cultural acompanha a tendência para a maior semelhança entre os atos verbais dos indivíduos participantes de um mesmo setor sócio-econômico e cultural, dentro de uma comunidade geográfica homogênea.

O domínio da língua materna é, com efeito, adquirido num meio — o ambiente familiar e, num sentido mais amplo, na classe sócio-econômica, que se caracteriza por normas de comportamento e padrões culturais próprios.

O nível sócio-econômico do falante não parece ser, todavia, o único fator determinante do desenvolvimento da dialeção vertical ou diastrática. Outros fatores de natureza social, como nível de escolaridade e tipo de ocupação profissional, assim como fatores de natureza biológica, como idade e sexo, isolados ou conjugados entre si, têm sido considerados também determinantes das variedades sócio-culturais.

São fatores como idade, sexo e ocupação que permitem postular a distinção entre a linguagem comum e as linguagens especiais (cf. Herculano de Carvalho, 1967). À primeira corresponde o inventário léxico e fraseológico referente aos conceitos conhecidos, em princípio, por todos e cada um dos membros de uma comunidade extensa, mas lingüisticamente homogênea, independentemente de profissão, sexo e, até certo ponto, de idade. As linguagens especiais, por outro lado, contrastam com a linguagem comum em virtude de consistirem no inventário próprio das diversas subcomunidades, compreendidas na comunidade extensa, cujos membros se acham ligados por uma forma particular de atividade, profissional sobretudo, mas também científica e lúdica (esportes, jogos). Nesse sentido é que se pode postular a existência de linguagens técnicas ou jargões.

A gíria (inclusive o calão) consiste também numa subcategoria da linguagem especial. Distingue-se, entretanto, das linguagens técnicas, em virtude de serem outras as suas motivações, dentre as quais, a necessidade de sigilo dentro de certos grupos sociais.

Há outras motivações para a gíria. Além da criação de novos itens lexicais, por razões de expressividade, há uma tendência de coesão social, uma necessidade de excluir os que não fazem parte do grupo de pares e não por razões de segredo. É o tipo de linguagem que caracteriza o adolescente em geral em ou

tros grupos.⁵

A diversidade lingüística sincrônica não se restringe às relações interindividuais, seja no âmbito geográfico, seja no âmbito social. Com efeito, as formas de expressão empregadas por um indivíduo podem variar, na medida em que variam as circunstâncias específicas em que ocorre a atividade verbal.

A variedade *estilística* ou de *registro* é, dessa forma, o resultado da tentativa de adequação, pelo falante, das formas de expressão às finalidades específicas do ato de fala. Tal adequação decorre de uma seleção dentre o conjunto de formas que constitui o saber lingüístico individual, de modo mais ou menos consciente. Isso significa que o grau de reflexão sobre as formas de expressão varia de acordo com o grau de formalidade da situação de interação verbal.

Uma vez que a variação estilística está diretamente relacionada ao grau de formalidade da situação, tantas são as variedades quanto diversas são as circunstâncias. Nesse sentido, cada ato verbal representa um registro ou estilo específico.

Reunir as propriedades formais dos conjuntos dos atos verbais, com a finalidade de obter uma tipologia de estilos é, portanto, uma empreitada utópica. Não se pode jamais chegar a um resultado definitivo, visto haver uma amplitude de estilos e ser insensível a transição de um para outro.⁶

Como, todavia, o estilo varia de acordo com o grau de reflexão do sujeito falante sobre as formas de expressão lin

⁵ A propósito de uma discussão mais detalhada a respeito de linguagens especiais, incluindo a gíria, o vocabulário técnico e o obsceno, v. Preti, 1984.

⁶ Como critério para medir o uso lingüístico segundo o grau de formalidade, Labov isolou, numa situação artificial de teste, cinco tipos de estilos contextuais, que variam do mais informal para o menos: Estilo A: língua corrente, usual; Estilo B: língua cuidada; Estilo C: leitura de um texto; Estilo D: leitura de lista de palavras; Estilo D': leitura de listas de pares mínimos (cf. Labov, 1972). Os estilos A e B são obtidos através da introdução, pelo entrevistador, de tópicos em cujo conteúdo o informante se envolvesse emocionalmente, despreocupando-se com a forma. Na direção mais formal, o entrevistador deveria acrescentar uma série de contextos em que maior atenção se daria à forma da expressão: o entrevistador solicitaria do informante que lesse um texto; em seguida, que repetisse uma lista de palavras isoladas; finalmente, que repetisse uma lista de pares mínimos de palavras que difeririam apenas pela variante em pauta.

güística, o que pode conduzir a uma escala segundo o grau de formalidade, é possível estabelecer, por uma questão didática, os dois níveis extremos, ignorando-se os níveis intermediários: obtém-se, então, um estilo em que é mínimo o grau de reflexão sobre as formas de expressão empregadas e um outro em que o grau de reflexão é máximo.

A diferença entre um e outro extremo, que se podem rotular respectivamente de *estilo informal* e *estilo formal*, reside no grau menor ou maior de adesão a um conjunto de convenções normativas considerado de prestígio pela comunidade lingüística. Isso significa que, no estilo informal, orientado para a satisfação das necessidades de comunicação cotidianas, na sua expressão mais simples, há um mínimo de consciência na seleção das formas lingüísticas empregadas. No estilo formal, por outro lado, em que se realiza a atividade verbal, como uma seleção consciente das formas de expressão, é máxima a adesão às regras mais elaboradas, consideradas de prestígio pela norma aceita na comunidade.

Os conceitos acima discutidos têm sido não raramente confundidos com as noções de *linguagem escrita* e *linguagem falada*. Não há dúvida de que a modalidade escrita, como forma de comunicação verbal, pressupõe, na maioria das vezes, um alto grau de reflexão por parte do emissor, a quem se permite, pelas próprias características visuais da fixação gráfica e pelo modo indireto de se dirigir ao receptor, observar mais demoradamente a forma e corrigi-la, realizando com maior perfeição a norma adotada.

Ademais, a ausência do contexto extraverbal, um dos traços que distinguem essa modalidade da linguagem oral, exige referência mais explícita, mais precisa, para suprir o que, numa interação falante-ouvinte, torna-se geralmente implícito ou subentendido.

Nem por isso, o conceito de estilo formal coincide necessariamente com o de modalidade escrita; mesmo porque são possíveis as manifestações da variação de registro tanto numa quanto noutra forma de comunicação verbal. Há uma forma que mais se aproxima do ideal cultivado na atividade oral, numa situação em que, por exemplo, o locutor pronuncia uma conferência a uma platéia seleta. Da mesma forma, um bilhete escrito às pressas po

de revelar o estilo informal na modalidade escrita.⁸

Por uma questão de natureza metodológica, discuti isoladamente cada tipo de variante lingüística. É, todavia, falso supor que as quatro classes mencionadas coexistem independentemente uma da outra numa língua. Em vez de consistirem em categorias estanques, há constante inter-relacionamento entre os diversos tipos. Como um exemplo, variantes tipicamente empregadas por falantes de um setor geográfico, quando deslocadas para outro, podem acabar estigmatizadas, em virtude dos diferentes padrões de prestígio social vigentes em cada região. Fatos como esse relativizam bastante a classificação discutida, embora não a invalidem. Resta acrescentar, então, que a inclusão de uma variante numa ou noutra classe depende mais da perspectiva de abordagem do investigador, que da natureza do fenômeno lingüístico em si.

2. O conceito de norma

Como uma consequência natural da premissa segundo a qual diferenças de manifestação verbal derivam-se de diferenças sociais, toda língua apresenta, em maior ou menor escala, algum tipo de padronização ou standardização. Com efeito, as regras que governam a produção dos atos verbais participam do conjunto mais geral de regras que regem todo tipo de atividade cultural de uma comunidade. Consiste numa característica da atividade

⁸ Rodrigues também reconhece que é difícil determinar com nitidez os limites entre um e outro estilo ou registro. Não deixa, entretanto, de considerar a possibilidade de existirem pelo menos cinco níveis de expressão lingüística para cada uma das modalidades escrita e falada, com a seguinte correspondência:

modalidade falada	modalidade escrita
oratório	literário
formal	formal
coloquial tenso	semiformal
coloquial distenso	informal
familiar	pessoal

(cf. Rodrigues, 1968, p. 3)

de social o fato de ser regida por normas de comportamento, de cujo alcance, então, a linguagem não se exclui, visto ser ela a forma mais peculiar de comportamento social.

As normas de comportamento lingüístico em nada diferem do modo como são estabelecidas outras normas de comportamento social. Se, com efeito, alguém come ervilhas com uma colher ou com um garfo é irrelevante em termos do teor alimentício da leguminosa e de sua capacidade em suprimir a fome do indivíduo, embora não seja socialmente adequado comer ervilhas com uma colher (ainda que possa parecer mais eficiente). Da mesma forma, se uma pessoa diz "nóis vai em São Paulo" ou "nós vamos a São Paulo" é indiferente em termos de adequação comunicativa e de julgamento da capacidade lingüística inerente do indivíduo falante. A segunda forma de expressão é, entretanto, considerada mais apropriada, principalmente em circunstâncias e contexto social determinados (cf. Wolfram & Fasold, 1974, pp. 17-18).

Por conseguinte, em virtude de fatores sócio-culturais diversos, línguas ou dialetos empregados como instrumento de comunicação de um grupo social qualquer não se equivalem todos no que se refere a questões de aceitação social. Uma variedade lingüística é socialmente estabelecida como norma, por comparação a outras. É possível deduzir, então, que a padronização lingüística, assim como outras formas de padronização do comportamento social, consiste num fenômeno inevitável.

Não obstante, a lingüística contemporânea criou certa aversão por considerações normativas. A condenação, sem qualquer direito a apelação, de considerações de ordem normativa por parte dos lingüistas descritivistas (seja Bloomfield, seja Martinet) é inteiramente justificável, se levarmos em consideração o esforço que dedicaram em preservar as condições elementares de cientificidade. Com efeito, como ciência que é, a lingüística abstém-se de propor qualquer tipo de escolha dentre os objetos observáveis de estudo (cf. Martinet, 1972). Essa posição reflete, portanto, a preocupação legítima de delimitar rigorosamente os domínios da lingüística em relação à gramática normativa e corresponde a uma delimitação heurísticamente justificada, porém estreita e insuficiente dos domínios da ciência da linguagem. Nem o desenvolvimento de teorias abertamente hipotético-dedutivas, como o gerativismo, logrou alargar a definição dessa ciência. O modelo de competência dos chomskianos, além de não pretender cobrir todo o campo da lingüística, uma vez que se restringe à estrutura formal de certos setores, como a fonologia e

a sintaxe, admite a existência determinante de "lugares vazios": as circunstâncias da enunciação (situação, protagonistas), entre outros, e a norma formam, segundo Rey, os lugares vazios, que constituem conceitos ligados de maneira confusa e funcionalmente ambígua (cf. Rey, 1972, p. 5).

Em razão disso, passo a investigar o conceito de norma, buscando esclarecê-lo, tendo em vista as finalidades deste trabalho que é, em última análise, demonstrar que a inevitabilidade da padronização lingüística não deve ser uma razão para a imposição de uma norma de natureza prescritiva, como critério único para o ensino da língua materna.

Rey considera que qualquer abordagem de natureza lexicológica a respeito do termo *norma*, é capaz de descobrir, por detrás dele, dois conceitos: um dependente da observação, o outro da elaboração de um sistema de valores; um corresponde a uma situação objetiva e estatística, o outro a um conjunto de intenções subjetivas. Desse modo, a mesma palavra, empregada sem precaução, corresponde ao mesmo tempo, à idéia de média, de frequência, de tendência geral e habitualmente realizada, e à idéia de conformidade a uma regra, de um julgamento de valor. É possível verificar que a morfologia portuguesa, tal qual a francesa, procura dar conta dessa oposição semântica, através dos adjetivos derivados *normal*, para o primeiro sentido, e *normativo*, para o segundo (cf. Rey, 1972).

Rodrigues (1968) alude implicitamente a essa oposição vocabular estabelecendo uma distinção muito pertinente para a compreensão racional desse aspecto de natureza ideológica, entre *padrão real* e *padrão ideal*. Embora essa oposição diga respeito às formas de comportamento que compõem a atividade cultural de uma dada comunidade, é possível estabelecer liame relevante com a interpretação do conceito de padrão verbal, que, como se viu, apresenta o mesmo tipo de processo de fixação das demais formas de padronização social. Assim, se por um lado, os padrões ideais definem o que se espera que as pessoas façam em determinadas circunstâncias, os padrões reais, por outro, derivam-se das observações sobre o modo como as pessoas realmente se comportam em circunstâncias específicas.

Freqüentemente, o padrão ideal é uma regra de comportamento para o qual tendem os membros de uma comunidade. Ora, o que se compreende por *língua padrão* é um caso típico de padrão ideal. O padrão ideal pode ser, entre outros modos, compulsório, nos termos em que é a única forma de comportamento social aceitã

vel numa determinada comunidade (cf. Rodrigues, 1968, p. 2); é possível deduzir que a norma lingüística consiste, na maioria dos casos, numa forma compulsória de estabelecimento do padrão ideal. Esta é, sem dúvida alguma, a situação em que a língua é o objeto do processo de ensino-aprendizagem, quando adquire um caráter prescritivo e assume o valor de norma de conduta.

Fichter (1969) estabelece uma relação estreita entre os conceitos cobertos pelos termos *padrão* e *norma* de comportamento. O padrão de comportamento forma-se no momento em que uma parcela expressiva dos membros de uma comunidade age mais ou menos da mesma forma e constantemente durante um longo período de tempo. Não obstante, o padrão de conduta não se restringe ao fato de ser apenas uma forma mais freqüente e iterativa de comportamento. Torna-se também uma norma ou princípio de conduta, na medida em que pode ser usado como modelo ou guia para a atividade social. Assim, a norma, em termos de comportamento lingüístico acaba por derivar-se do padrão real ou dialeto da classe de maior prestígio social em determinado âmbito geográfico, nos termos estabelecidos por Fichter. Como norma ou guia de conduta, as formas reais de expressão tornam-se um padrão ideal para todas os demais membros da comunidade. Uma língua padrão não é senão um conjunto codificado de normas lingüísticas consideradas socialmente aceitáveis pelo estrato social de maior prestígio na comunidade. Tal definição, entretanto, depende de cada situação lingüística específica. No caso citado, o padrão ideal pode ser o dialeto do grupo de alto prestígio social, que se torna rival de outras formas de expressão. Em outras circunstâncias, um dialeto pode tornar-se o padrão ideal por um processo de eliminação, isto é, um dialeto que não seja o empregado pelos grupos socialmente estigmatizados. Em ambos os casos, o padrão ideal acha-se definido em termos de dominação político-econômica.

Os padrões de comportamento podem ser considerados, de um ponto de vista metodológico, como *normas implícitas* e como *normas explícitas*. Por normas implícitas, quer-se referir aos padrões cuja realização reflita uma aceitação geral subconsciente: é a força do hábito que exerce pressão para que os indivíduos se adaptem a elas. Por normas explícitas, quer-se referir aos padrões de conduta que constituem o conjunto formal das leis promulgadas e impostas pela sociedade, bem como aos que constituem o conjunto dos princípios éticos claramente expostos e compartilhados por todos os seus membros (cf. Fichter, 1969).

No que concerne ao campo mais restrito da lingua-

gem, é possível afirmar que o estabelecimento de um padrão linguístico varia entre formas implícitas e formas explícitas de impor regras de comportamento. Numa acepção bastante ampla, a norma estaria diretamente relacionada a questões de coesão social, cujos indícios mais comuns são as correções constantes a que as crianças se acham submetidas, através da ação movida pelo pessoal adulto. O propósito dessa atividade linguística repressora é tão somente integrar a criança na comunidade. Assim, tal procedimento acha-se incluído no conjunto mais abrangente de padrões sociais de comportamento que constituem o próprio desenvolvimen- to do processo de socialização humana. Nessas situações, a comunidade, amplamente considerada, pressiona o falante, defendendo a linguagem adulta e assegurando intuitivamente sua própria coesão social, isto é, sua identidade, ameaçada pelo desvio em rela- ção ao padrão aceito (cf. Roseblatt, 1967, p. 117 apud Castilho, 1978, pp. 32-3).

Esse tipo de atitude, que deságua num conceito am plo de norma, caracteriza o processo padronizador a que alude Stewart (1968), sob a rubrica de *padronização informal*. Estabele- cendo uma distinção muito pertinente, opõe a esta uma outra es tandardização, que denomina *formal*. Esses dois tipos de padroni- zação linguística poderiam ser respectivamente equiparados aos dois termos da dicotomia proposta por Fichter, acima citada, en tre norma explícita e norma implícita.

Com efeito, funcionando como uma norma explícita, o processo de padronização formal se refere a um modo prescriti- vo de regulamentação linguística, tal como aparece em gramáticas escolares, dicionários, guias ortoépicas e ortográficos e indica- ções de representantes de Academias de Letras. A língua padrão criada a partir de um procedimento formal está fundamentada na modalidade escrita e literária cujos exemplos mais citados são escritores renomados do passado. Segundo Stewart, este fato limi ta a norma ao estilo formal de pessoas mais idosas e detentoras de altos níveis de escolaridade. Como as forças que dirigem o processo de evolução linguística são mais poderosas que a influ ência exercida pelos mecanismos de padronização formal, tal moda lidade normativa é quase universalmente ignorada na comunicação oral.

A padronização informal, por outro lado, ocorre sem a contribuição de livros e academias, sendo, por isso, muito mais eficaz; equivale ao grau de similaridade no desempenho lin guístico dos membros de uma comunidade, tendo por base determina

da forma de expressão, dotada de alto prestígio social (cf. Stewart, 1968, p. 534). Isso significa que as pessoas, automaticamente e inconscientemente, adaptam seus hábitos lingüísticos, espelhando-se nos falantes cujo modo de expressão mais admiram.

Refinando a distinção proposta por Stewart, Wolfram e Fasold acrescentam que, na linguagem padrão, em seu sentido informal, ou, em termos de Fichter, sob a forma de uma norma implícita, devem-se distinguir não apenas as formas estigmatizadas (*substandard*), mas também as formas supercorretas (*superstandard*). Segundo os autores, há concordância geral a respeito das formas de uma língua que são preferidas em detrimento de outras, no interior de uma comunidade lingüística, mesmo quando as formas preferidas não são empregadas. "É típico que as pessoas sejam ligeiramente esquizofrênicas a respeito do uso que fazem de sua língua. Elas sabem que alguns aspectos de seu modo de expressão não são 'corretos': elas podem até dizer qual é a forma correta, embora nunca a tenham adotado de fato. A um nível emocional, essas formas reconhecidamente corretas são rejeitadas por alguns falantes, em virtude de serem *demasiadamente* corretas. Tais falantes não adotam essas formas e, em momentos de descuido, farão inclusive julgamentos negativos a respeito dos que as empregam, não porque essas formas sejam 'más', nem porque os falantes que as empregam sejam considerados pessoas desprovidas de cultura, mas porque tais formas são 'muito esnobes' e os falantes 'muito pretenciosos'" (Wolfram & Fasold, 1974, p. 19).⁹

Conforme esse critério, tanto as formas estigmatizadas quanto as formas supercorretas podem ser consideradas não

⁹ Cf. o original: "It is typical for people to be slightly schizophrenic about their use of language. They acknowledge that some aspects of their use of language are not "correct": they can tell you what the 'correct' form is, but they never actually adopt it. At an emotional level, these admittedly correct forms are rejected by some speakers because they are *too* correct. These speakers do not adopt such forms and at unguarded moments will even make negative value judgments about speakers who use them, not because these forms are 'bad English' or because the speakers who use them are considered uneducated, but because the forms are 'too snooty' and the speakers 'too highfalutin'".

padrão (nonstandard). Além disso, o conjunto de formas que constitui o padrão informal, segundo a concepção de um falante, pode ser diferente do repertório de formas padrão, segundo a concepção de outro. Uma forma de expressão prestigiada por um indivíduo pode ser recusada por outro, que a consideraria supercorreta, assim como parte do conjunto de formas padrão deste último pode ser, ao contrário, recusada por aquele como modos estigmatizados de expressão. Os autores propõem, então, um critério para que cada falante possa descobrir sozinho que conjunto de formas constitui para si a modalidade padrão. Em primeiro lugar, ele deve ignorar as regras formais da gramática que aprendeu. Em seguida, deve imaginar como ele reagiria emocionalmente a uma dada sentença, palavra ou forma de pronúncia. Se a sua reação à forma e não ao conteúdo do enunciado for neutra, de modo que seja capaz de dedicar atenção completa ao seu significado, tal modo de expressão pode ser enquadrado no que o falante entende por linguagem padrão. Se, por outro lado, sua atenção for desviada do significado do enunciado, ou porque sua forma de expressão lhe soe demasiado afetada, ou porque lhe pareça muito pobre, ele depararia, em ambas as alternativas, com uma forma não padrão: supercorreta, no primeiro caso; estigmatizada, no segundo (cf. Wolfram & Fasold, 1974, p. 20).

Há uma grave limitação nesse método. A definição dada para língua padrão é muito individualista: para cada indivíduo esse conceito incluiria somente as formas através das quais ele modela o seu modo de expressão. Assim, enquanto o padrão formal é tão irrealisticamente conservador que ninguém o emprega em sua totalidade, o padrão informal é tão elasticamente definido que cada falante tem o seu próprio. A resolução desse impasse consiste em partir da definição de padrão informal em direção de um conceito que não torne cada idioleto uma língua padrão, mas que, ainda assim, seja mais operacional do que o conceito de padrão formal. Ora, há em toda comunidade pessoas cuja posição lhes permite usar seus julgamentos sobre o que é bom ou mau na linguagem: estas seriam as pessoas instruídas de classe média. O conceito de padrão informal ficaria assim restrito ao dialeto de fato empregado por esse grupo de pessoas que, por sua posição, são dotadas de algum prestígio social na comunidade de que são membros. Como não é possível pretender que essa espécie de falantes fale do mesmo modo em São Paulo, no Recife e em Porto Alegre, por exemplo, é preferível falar em dialetos padrão, no caso específico do Brasil e de outras nações com diferenças

dialetais similares, resultantes do distanciamento geográfico.

Uma vez estabelecida, seja através de um processo formal, seja através de um processo informal, ou através de ambos, a norma lingüística desempenha alguns tipos específicos de funções comportamentais. Esse fato é, provavelmente, um dos motivos mais fortes pelos quais o processo de padronização lingüística acaba sendo inevitável.

Garvin e Mathiot (1974) delimitaram três tipos fundamentais de funções simbólicas e uma função objetiva, que nos auxiliam a conhecer mais profundamente o processo de padronização lingüística. Em primeiro lugar, uma língua padrão desempenha uma função *unificadora*, em razão de ser um elo entre os falantes de diferentes dialetos de uma mesma língua, contribuindo para uni-los em uma única comunidade lingüística. Enquanto a função unificadora opõe o dialeto padrão aos demais dialetos de uma língua, a função *separatista* opõe uma língua às demais, de modo que o idioma serve de símbolo poderoso de identidade nacional e a identificação individual com a comunidade lingüística acaba revestindo-se de fortíssima carga emocional.

A língua é, com efeito, um dos vínculos mais fortes de solidariedade entre os elementos de um grupo e, principalmente, diante de outros grupos de idioma diferente. Às vezes, o fato determinante da pertinência a uma comunidade consiste em ter como próprio o idioma dela com tudo o que isso implica. O idioma é, portanto, não só a expressão de uma comunidade especial, mas sua força de integração mais importante.

A posse de uma língua padrão desempenha uma terceira função simbólica, denominada por Garvin e Mathiot função de *prestígio*. Uma das maneiras de se alcançar igualdade em relação a uma nação de alto prestígio e admiração é tornar a própria língua 'tão boa quanto a deles', o que significa aproximá-la o mais possível das propriedades ideais de uma língua padrão.

Além dessas funções simbólicas, uma língua padrão desempenha uma função objetiva, ao servir como quadro de referência ('frame-of-reference') para toda forma de expressão. Isso significa que a língua padrão fornece uma norma codificada, que consiste, em última análise, numa medida de correção; em consequência, os falantes em geral são julgados em termos de sua conformidade ou desvio em relação a tal norma.

Em acréscimo, as funções que desempenha uma língua padrão provocam em seus falantes um conjunto de atitudes culturais em relação à língua. Assim, as funções unificadora e separa

tista induzem-nos a assumirem uma atitude de lealdade lingüística, revelada no desejo que a comunidade manifesta de conservar sua língua e, se necessário, defendê-la da usurpação estrangeira. A função de prestígio desperta uma atitude de orgulho e a função quadro-de-referência suscita uma atitude de consciência da norma, isto é, a norma codificada é considerada boa e necessária.

Apesar de haver fortes razões sócio-culturais para que ocorra a padronização, a lingüística contemporânea tem, posto, como já assinalai aqui, sérias objeções de natureza epistemológica a esse processo, principalmente ao que Stewart denomina padronização formal. Tais objeções decorrem do fato de estar a imposição de normas prescritivas de correção em relação diametralmente oposta ao arcabouço descritivo, através do qual a lingüística aborda o seu objeto de análise. A diferença entre o ponto de vista objetivo da lingüística e o ponto de vista prescritivo das gramáticas normativas estabelece-se sobre uma nova concepção de norma, baseada não num conjunto de regulamentos, que define o que deve ser empregado entre as formas possíveis de uma língua, mas nas frequências observáveis dos fatos funcionais. Trata-se, nesse caso, de "substituir os fatos de autoridade pela autoridade dos fatos" (François, 1979, p. 93).

Tal é a posição assumida por Coseriu (1979), segundo a qual ao se comprovar a norma, comprova-se *como se diz* e não se indica *como se deve dizer*: os conceitos que se opõem são, em sua opinião, *normal* e *anormal* e *não correto* e *incorreto*. Seu conceito de norma se origina de uma reelaboração bem sucedida da clássica dicotomia saussuriana entre língua e fala, considerada demasiado absoluta e imprecisa pelas várias interpretações análogas que delas fizeram outros lingüistas pré- ou pós-saussurianos. Demonstra a insuficiência e a imprecisão da dicotomia *língua/fala*, através da constatação de que o primeiro conceito recobre pelo menos três noções diferentes: acervo lingüístico, instituição social e sistema funcional.¹⁰

¹⁰ Coseriu relativiza sua posição em relação a Saussure, afirmando que, no próprio pensamento saussuriano, podem-se encontrar as premissas para a estruturação do conceito de norma e notáveis sugestões sobre sua natureza (cf. 1979, p. 50).

Sobre a base do falar concreto, segundo Coseriu, única realidade investigável da linguagem, ele reestrutura a dualidade de Saussure, através da elaboração de *norma* e *sistema*, como se fossem dois graus de abstração, intercalando o primeiro conceito entre os dois da oposição clássica; o segundo grau de abstração, o *sistema*, não coincide precisamente com o de língua. Considera que os atos verbais individuais, embora sejam criações inéditas, constituem, na realidade, atos de re-criação, já que estão estruturados sobre modelos precedentes. Num primeiro grau de abstração, tais estruturas são simplesmente normais e tradicionais numa comunidade (norma). Num plano mais elevado de abstração, pode-se depreender delas mesmas um conjunto de elementos essenciais e indispensáveis de oposições funcionais (sistema).

Em sua formulação, o sistema e a norma não são nem realidades autônomas que se opõem à fala, nem mesmo aspectos da fala, que é unitária e homogênea, mas formas comprováveis na própria fala, abstrações elaboráveis sobre a base da atividade lingüística concreta, em relação aos modelos que ela utiliza.

Desse modo, enquanto o conceito de fala corresponde ao conjunto dos atos lingüísticos concretamente registrados, no momento mesmo de sua produção, os conceitos de norma e sistema correspondem respectivamente ao primeiro e ao segundo grau de abstração. A norma inclui o que na fala é repetição de modelos anteriores: de um lado, sua definição elimina tudo o que na fala é momentâneo e ocasional; de outro, conserva os aspectos comuns que se podem comprovar nos atos lingüísticos e seus modelos. O conceito de sistema permite incluir só o que é funcional, pertinente, forma indispensável, eliminando o que, na norma, é hábito, costume, elementos comuns de uma comunidade de fala.

O sistema seria, então, menos um sistema de imposições que um conjunto de liberdades, pois que admite infinitas realizações. O que se impõe de fato ao indivíduo, limitando sua liberdade expressiva, é a norma, em virtude de consistir num sistema de realizações obrigatórias, de imposições sócio-culturais. É por isso que uma mesma comunidade lingüística, que compartilha do mesmo sistema funcional, permite comprovarem-se várias subnormas: de uma perspectiva horizontal, as subnormas regionais e, de uma perspectiva vertical, as subnormas sócio-culturais. Segundo esse ponto de vista, é possível atribuir à pressão da norma, o emprego de variantes como a do arquivonema fricativo no dialeto carioca. É uma variante combinatória, de vez que é realizada com presença ou ausência de sonoridade, dependentemente do fonema se

guinte. É carioca, e, portanto, variante regional, no sentido de que, como um hábito, é interiorizada por todos os falantes do Rio de Janeiro como fricativa dorso-palatal. É sócio-cultural, na medida em que identifica o falante daquela região como carioca e, principalmente, na medida em que esse falante, consciente de certo prestígio social que se atribui a seu modo de falar, estigmatiza falantes de outras áreas dialetais, que não costumam empregar a mesma forma de pronúncia.

A posição assumida pelo lingüista romeno reconhece haver um processo de padronização informal que orienta normas e subnormas de prestígio, embora, em essência, sua atenção esteja antes voltada para aspectos intimamente associados a uma abordagem teórica, de natureza estruturalista.

É necessário estabelecer uma correlação entre concepções afins acima discutidas para que seja possível obter uma compreensão esclarecedora da própria noção de norma. Se há, por outro lado, uma atitude científica, descritivista, de se abordar o conceito de norma, como a de François e Coseriu, há também uma atitude prescritivista. A posição objetiva reconhece como válido e inevitável o processo de padronização informal, desconhecendo e pondo sérias objeções à atitude prescritivista que, por sua vez, só é possível de ocorrer através de um processo formal de padronização. Com efeito, a atitude prescritivista equipara-se seja ao conceito de norma explícita de Fichter, seja ao de padronização formal de Stewart: as regras e instruções, através das quais se pretende reger o emprego comum de uma língua qualquer, acabam por institucionalizar-se em gramáticas escolares, dicionários e guias ortopêicos e ortográficos, fatos que lhes confere um estatuto de verdadeira lei.

Nesse sentido restrito, a norma é comumente denominada *pedagógica*, em razão de ser veiculada pelo sistema de ensino, e *gramatical* ou *prescritiva*, em virtude de estar descrita em dicionários e gramáticas. No Brasil, o padrão lingüístico ideal resume-se a uma das variedades da língua escrita, cuja gramática é a que se infere da análise das obras dos melhores escritores portugueses e brasileiros. Segundo Rodrigues, "os professores que ensinam a língua na escola, em sua maioria, seguem inteiramente as prescrições das gramáticas normativas e estão imbuídos da convicção de que a norma nelas fixada deve ser observada integral e exclusivamente não só por seus alunos, mas igualmente por quaisquer pessoas que escrevam. Para esses professores, a língua compendiada nas gramáticas é, portanto, um padrão ideal coerci

tivo" (1968, p. 10). Esse fato apresenta um agravante: como a escola se dedica pouco ou nada ao ensino da modalidade falada, a norma prescritiva adotada para a modalidade escrita, cujo registro é o literário para todas as situações de uso, acaba naturalmente por prevalecer, sendo indicada indiscriminadamente às duas modalidades. A situação é, então, a seguinte: um padrão lingüístico com base na modalidade escrita e literária deveria ser empregado nas situações em que o grau de formalismo fosse o mais elevado possível. Espera-se, todavia, que as pessoas o empreguem em qualquer situação, ignorando-se totalmente o fato de que o domínio completo de uma língua deve incluir a adequação de registros às diversas circunstâncias de intercurso verbal. Comumente, o professor que ensina e defende esse tipo de gramática não é capaz de observá-la em sua própria maneira de expressão nas situações mesmas em que a estiver ensinando a seus alunos.

A atitude prescritivista, que gera situações contraditórias como a citada no parágrafo acima, é muito mais difundida que a atitude descritivista, cientificista, no tocante à linguagem, por duas razões: 1. na medida em que repousa sobre uma convenção, a língua necessita de uma aprendizagem, levantando, assim, graves problemas de ensino. É mais cômodo ao professor garantir-se recorrendo a uma atitude prescritivista, mesmo que esta não apresente todas as garantias desejáveis; 2. em virtude de consistir num instrumento de comunicação, a língua é um bem comum, do qual, na qualidade de usuários, todos são depositários. Por isso, todos se atribuem o direito de cuidar de sua língua (cf. François, 1979, p. 87).

François acrescenta, um pouco simplisticamente, que "diante, ao mesmo tempo, da atração pelos problemas lingüísticos e da sua dificuldade, decisões radicais do tipo diga/não diga talvez representem o refúgio mais fácil, a maneira mais cômoda de se ter o domínio de uma língua e, inclusive, isso talvez tenha fixado mais profunda e universalmente a atitude prescritiva" (1979, p. 88).

A forma coercitiva de que a norma prescritiva costuma revestir-se resulta, segundo François, de uma grande variedade de princípios mais ou menos detectados, cada um deles consistindo num ponto de vista parcial, que, aprioristicamente projetado sobre a língua, permite introduzir uma coerência artificial na apreensão da complexidade dos fatos lingüísticos. Cada princípio projeta uma forma particular de prescrição. Sem estabelecer uma tipologia exaustiva, enumera a autora alguns exemplos de

prescritivismo. A primeira é a que se fundamenta no logicismo clássico, tal como aparece em obras exemplares desse teor, como a *Grammaire Generale et Raisonné*e de Arnauld e Lancelot. A segunda forma repousa na continuidade de uma tradição histórica. Um exemplo, o latim, que, para as línguas românicas, é usado como argumento de autoridade. Outras formas de prescrição lingüística manifestam-se mais recentemente. São as que se referem ao padrão de expressão verbal de uma população escolhida, ainda que sô supostamente observada, como ponto de referência, quer se trate de uma delimitação geográfica, quer se trate de uma delimitação sôcio-cultural; ou ainda de uma mistura, consistindo esta em associar os dois critérios, de modo que o padrão ideal seria o uso supostamente observado da fala de pessoas cultas de determinada localidade geográfica, com um certo prestígio social. Quando ainda alguma forma de prescritivismo diz apoiar-se no uso, este se reduz ao falar das pessoas da Corte, no passado, e ao estilo de escritores de renome, no presente (François, 1979).

Castilho considera que esses princípios sobre os quais repousam as diversas formas de prescrição são, na realidade, verdadeiros preconceitos¹¹, cuja função é sempre a mesma: determinar um curso unificador para a norma prescritiva (cf. Castilho, 1978, pp. 33-6).

Um dos preconceitos mais correntes é o de que a norma é a linguagem correta. Todas as demais formas de expressão que não se enquadrem nesse conceito limitado são simplesmente marginalizadas. Todas as formas de prescritivismo apontadas por François se baseiam, em última análise, num critério de correção. A realidade, no entanto, é que não há, em matéria de linguagem, formas corretas ou incorretas, mas adequadas ou inadequadas às diversas situações de interação verbal. Como toda forma de prescritivismo possui um caráter coercitivo e, portanto, autoritário, tal relativismo não é cabível em nenhuma de suas manifestações.

¹¹ Fichter distingue *conceito* de *preconceito* da seguinte forma: enquanto o conteúdo do conceito está em conformidade com a realidade objetiva, o conteúdo de um preconceito não foi ainda posto à prova, com a finalidade de se verificar se está ou não em conflito com a realidade empírica (1969, p. 224-5). Nesse sentido, o modo como François coloca os seus princípios pãrece fazê-los coincidir com a noção de preconceito adotada por Castilho.

Como um derivado desse preconceito fundamental, outro bastante difundido é o de que a variedade mais indicada é a que se pratica em determinado âmbito geográfico. Este é, no geral, a região de maior prestígio, em virtude de sua elevada posição no contexto nacional, como pólo sócio-econômico e cultural. No Brasil tal preconceito estimulou alguns professores e filólogos a apresentar o subsistema fonológico carioca como o padrão a ser adotado por todo o país. Além disso, a necessidade de unificar a pronúncia no âmbito artístico levou profissionais do canto erudito e da arte dramática à realização de congressos com o propósito de estabelecer uma modalidade de linguagem padronizada para todo o país. Tanto os participantes do Primeiro Congresso de Língua Nacional Cantada, realizado em São Paulo, no ano de 1937, quanto os participantes do Primeiro Congresso Brasileiro de Língua Falada no Teatro, realizado em Salvador, no ano de 1956, concluíram pelo emprego de uma pronúncia culta, optando os primeiros pelo uso da variedade carioca de pronúncia e ratificando os segundos essa recomendação, embora admitissem ampla margem de variação (Cf. Rodrigues, 1968, p. 13).

Essa atitude, que estabelece entre nós uma relação de dependência entre padrão ideal e espaço geográfico, tem suas raízes na tradição européia. A ascensão de uma variedade dialetal à condição de padrão ideal ou norma culta está intimamente ligada à manifestação verbal de um grupo — o que ocupa a camada sócio-economicamente mais elevada da região de maior prestígio.

Assumir, analogamente ao processo de formação de estados e línguas nacionais na Europa, que a variedade veiculada num determinado setor geográfico deva ser postulada como a língua nacional é duplamente danoso: por um lado, implica que tal variedade é lingüísticamente superior por outro, conduz a um caminho estreitamente unificador, quando, num país como o Brasil, onde é grande a diversidade cultural, as normas regionais deveriam ser mantidas na mesma proporção.

Também bastante difundido é o preconceito segundo o qual o português ideal é a variedade praticada ou por escritores de períodos áureos da história literária nacional, ou por escritores que mais se tenham destacado, em qualquer época, em virtude de seus atributos estilísticos e busca de perfeição formal.

Essa atitude é discutível em princípio, uma vez que confunde duas modalidades lingüísticas tão díspares quanto a falada e a escrita. É inaceitável, sob quaisquer aspectos ou critérios, a imposição de uma variedade escrita e, sobretudo,

literária, como norma para todas as manifestações da atividade verbal.

A justificativa mais convencional para esse equívoco parece residir no fato de ter sido núcleo das preocupações com a norma pedagógica o ensino da linguagem escrita, em sua forma mais culta. Assim, nossas gramáticas normativas servem-se comumente das obras de autores consagrados como instrumento de legitimação para suas prescrições. Celso Cunha nos dá um exemplo típico dessa atitude. Ao exprimir uma regra de concordância, apresenta o uso geral como correto, mas não deixa de aceitar uma exceção, porque foi empregada, em alguma ocasião, por um autor consagrado:

"(...) Quando o sujeito do verbo ser é um dos pronomes *isto, isso, aquilo, tudo* ou *o* (=aquilo) e o predicativo vem expresso por um substantivo no plural. (...) o verbo coincide com o predicativo (...) Também não é raro aparecer o verbo no singular em concordância com o pronome demonstrativo ou com o indefinido. São de Gonçalves Dias os seguintes versos:

Tudo é flores no presente
... Já tudo é cinzas. (...)" (1971, p. 345)

Apesar da diversidade de suas formas de manifestação, podem-se observar alguns traços comuns que acabam por caracterizar todos esses preconceitos como uma atitude prescritivistas: 1. privilegiam (mesmo na pronúncia) a modalidade escrita, que em geral coincide com a variedade literária; 2. a língua fica resumida ao que nela se destaca, acarretando às variedades restantes permanentes cuidados repressivos; 3. essa triagem de fatos lingüísticos está fundamentada em critérios externos, de natureza exclusivamente extralingüística (cf. François, 1979, pp. 89-90).

CAPÍTULO IV

IDEOLOGIA E REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA:

RELAÇÕES COM A NORMA LINGUÍSTICA

1. Conceito de ideologia

O tema central deste trabalho tem por base o conceito de norma, que discuti na seção precedente. Pretendo, agora, dar um novo enfoque analítico a esse conceito, considerando-o também como instrumento ideológico de dominação, em relação com a atual realidade educacional brasileira. A primeira condição para essa empreitada consiste em assumir um posicionamento teórico em face do próprio conceito de ideologia.

O termo *ideologia* recobre uma ampla margem de sentido conotativo em nossos dias; por isso, corre-se um duplo risco ao tentar-se empregá-lo: o risco de referir-se vaga e indefinidamente às coisas que o termo designa e o de tornar ideológico o próprio discurso que trata do assunto. Reboul (1979) aponta três sentidos diferentes em que o termo é empregado: 1. o sentido administrativo, a que Chauí (1980) se refere como pejorativo e que remonta a 1812, quando Napoleão taxou de ideologia todo conjunto de idéias que constitui uma doutrina não objetiva e não verificável;¹ 2. o sentido marxista que acrescenta à definição precedente ser a ideologia uma arma de classe, cuja condição de

¹ O termo "ideologia" aparece pela primeira vez em 1801, numa obra de Destutt de Tracy, intitulada *Elementos de Ideologia*. Tracy e outros pretendiam elaborar uma ciência da gênese das idéias, tratando-as como fenômenos naturais que exprimem a relação do corpo humano, enquanto organismo vivo, com o meio ambiente. Embora tivessem sido, de início, partidários de Napoleão, julgando-o um liberal continuador dos ideais da Revolução Francesa, os ideólogos logo decepcionaram-se com Bonaparte, passando para o partido da oposição. O sentido pejorativo do termo originou-se de um discurso de Napoleão, execrando os ideólogos, que foram por ele chamados de "tenebrosos metafísicos" (cf. Chauí, 1980, pp. 22-5).

existência é econômica; 3. o sentido sociológico que Rebooul diz adotar, provavelmente porque, como ele próprio afirma, é "mais neutro"; no sentido sociológico, ideologia engloba o conjunto das idéias, crenças, símbolos, mitos, pelos quais um grupo social justifica sua existência e suas práticas fundamentais.

O que Rebooul denomina "sentido sociológico" é, na realidade, o significado do uso corrente do termo *ideologia*, que consistiria em entendê-lo como sistema de idéias, valores e representações que, de certa forma, representaria a "visão de mundo", predominante numa determinada época, que permeia a atividade de científica, cultural e artística dos membros de uma sociedade. A ideologia é, nesse sentido, oposta às práticas, às ações e às relações sociais e, embora Rebooul a denomine "sentido sociológico", esse modo vago e abstrato de definir *ideologia* não corresponde a nenhuma concepção teórica em particular; é, antes, uma noção produzida no meio intelectual e que, uma vez incorporada amplamente pelo senso comum, acha-se presente, de uma maneira implícita, em muitos trabalhos acadêmicos (cf. Machado, 1983, p. 4), inclusive na de Rebooul.

Com efeito, esboçando um breve histórico do termo, Chauí baliza dois momentos fundamentais na definição, por sociólogos, do termo *ideologia*. Uma definição é positivista e foi produzida por Auguste Comte, em sua obra *Curso de Filosofia Positiva*. Para ele, cada fase do processo de transformação por que passa o espírito humano (fetichista, metafísica e positiva ou científica), leva-o a criar um conjunto de idéias para explicar a totalidade dos fenômenos naturais e humanos; tal conjunto de explicações constitui a ideologia de cada fase. Nestes termos, *ideologia* é o equivalente de *teoria*, entendida como organização sistemática de todos os conhecimentos científicos. Como teoria, a ideologia é produzida pelos sábios que recolhem as opiniões correntes; depois as organizam e sistematizam, e, sobretudo, corrigem-nas, eliminando todo elemento religioso ou metafísico que porventura exista nelas (Chauí, 1980, pp. 26-7).

O outro momento do desenvolvimento sociológico do termo está contido na obra *Regras para o Método Sociológico*, de Émile Durkheim. Para ele, a regra fundamental da objetividade científica é a separação entre sujeito e objeto do conhecimento, entendida como garantia da objetividade, porque mantém a neutralidade do cientista. Assim, todo conhecimento a respeito da sociedade que não respeite tais critérios, Durkheim o considera ideologia (cf. Chauí, 1980, pp. 29-30). É provável que esta for

ma de definição tenha acrescentado uma característica peculiar em relação a seus equivalentes (idéias, valores e representações): quando se emprega o termo *ideologia*, pretende-se estar qualificando o sistema de idéias como distorcido, falso e ilusório em relação ao real. Nesse mesmo sentido, opõe-se verdade e ideologia, por um lado, e ciência e ideologia, por outro.

É possível que taxar de ideológica a posição marxista, tal como faz Reboul, seja, por princípio, uma atitude não menos ideológica, que configura um certo conflito de interesses. A visão marxista de ideologia é, antes, uma posição cientificamente válida e uma explicação teoricamente esclarecedora a respeito do tipo de sociedade capitalista que caracteriza todo o mundo ocidental, de cuja tradição cultural e científica somos todos caudatários, independentemente de nossa vontade e, muitas vezes, apesar dela. Além disso, considero particularmente elucidativa a perspectiva marxista de definir ideologia, no que se refere, de um ponto de vista geral, ao modo de se abordar o sistema de ensino e, de um ponto de vista específico, ao de se abordar a questão normativa da linguagem, interesse central desta investigação.

O conceito marxista de ideologia acha-se desenvolvido de modo difuso em algumas obras de Karl Marx sozinho e em co-autoria com Friedrich Engels. Uma das fontes principais, citada por todos, é *Ideologia Alemã* (Marx e Engels), complementada posteriormente pelo *Prefácio à Contribuição para a Crítica da Economia Política* (Marx). Outras referências esclarecedoras, comumente citadas, aparecem em alguns capítulos de *O Capital* (Marx), embora não haja alusão explícita ao termo *ideologia*.

Como rastrear as relações entre o conceito de ideologia e algumas outras questões levantadas em *O Capital* não é uma tarefa explicitamente necessária neste trabalho, vou-me basear na síntese elaborada por Chauí (1980), complementando-a, quando necessário, com o estudo de interpretação executado em outra obra por Machado (1983).

É natural que os seres humanos produzam idéias e representações através das quais tentem compreender e explicar suas relações com a natureza e o sobrenatural. Tais idéias e representações apresentam, no entanto, uma tendência em ocultar dos homens o modo real como são produzidas suas relações sociais, das quais brotam formas sociais derivadas de exploração econômica e dominação política. É esse ocultamento da realidade que se denomina ideologia. Um de seus traços característicos é o fato

de gerar uma inversão da relação entre a realidade e as idéias, de modo tal que não apenas se considera serem estas independentes da realidade histórico-social, mas ainda se acredita que são as idéias que a explicam, quando, na realidade, são as relações sociais que tornam possível e compreensível a produção de idéias e representações.

Na concepção marxista, esta inversão entre o ser e o parecer, que provoca uma identificação tal entre esses dois modos de manifestação social que a aparência acaba por substituir a essência das coisas, constitui uma característica fundamental do modo de produção típico de sociedades capitalistas. Assim, se buscarmos a razão pela qual os homens conservam essa realidade, sem perceber que são explorados, e se buscarmos a origem do obscurecimento da existência de contradições sociais, a resposta nos conduzirá diretamente ao fenômeno da ideologia. Nesse sentido, Machado conceitua ideologia como a dimensão da instituição dos significados imediatos e das manifestações. Os significados são instituídos ao se omitirem as mediações entre o ser e o parecer das relações sociais, de modo que suas manifestações são, entre outras, as representações, os corpos sistematizados de idéias (cf. Machado, 1983, p. 28).

O que torna a ideologia um poderoso instrumento de dominação é a suposição de que as idéias existam em si e por si mesmas. Tal suposição é o resultado da separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, fruto, por sua vez, da divisão social do trabalho operada ao longo do desenvolvimento histórico da civilização humana. Somente a partir da separação entre trabalho manual e intelectual é que a consciência pôde realmente representar alguma coisa sem representar alguma coisa real: a ideologia propriamente dita surgiu, assim, como algo separado e independente das condições materiais da existência, uma vez que os ideólogos — teóricos e intelectuais em geral — não se acham diretamente vinculados à produção material das condições de existência. E, embora não façam necessariamente parte da classe dominante, exprimem sem perceber sua desvinculação do processo de produção através das idéias que produzem.

Além da separação entre o trabalho manual e o intelectual, e do fenômeno da alienação, pelo qual as condições reais da existência social não aparecem aos homens como se fossem por eles produzidas, outro fator que torna objetivamente possível o fenômeno ideológico é a luta de classes. Torna possível porque é justamente a luta de classes, a dominação política e a exploração econômica que a ideologia pretende ocultar. O proces

so de ocultamento consiste no fato de que as idéias da classe dominante tornam-se idéias de todas as classes sociais, já que o grupo detém a força material dominante da sociedade, isto é, o que dispõe dos bens materiais, detém também a força espiritual dominante. Assim, as idéias dominantes nada mais são que a expressão ideal das relações materiais dominantes concebidas como idéias.

A ideologia, nesse caso, consiste na transformação das idéias da classe dominante em idéias dominantes para toda a sociedade, de modo que o grupo que domina no plano material (econômico, social e político) também domina no plano espiritual (ideológico). Isso significa que, embora a sociedade esteja dividida em classes, cada qual com suas próprias idéias, a dominação de uma classe sobre as outras torna válidas somente as idéias da classe dominante.

Para que ocorra tal fenômeno, é preciso que os membros da sociedade não tenham consciência de estarem divididos em classes. Pelo contrário, acreditam possuir certas características comuns com seus semelhantes, relegando a plano secundário as diferenças sociais, de fato existentes. Tais características supostamente comuns são, por sua vez, convertidas em idéias comuns e distribuídas pela classe dominante, através das instituições que ela controla.

Esse procedimento caracteriza uma operação intelectual muito peculiar do fenômeno ideológico: a criação de universais abstratos. A instituição da generalidade abstrata das coisas e dos indivíduos é, segundo Machado, a matriz ideológica do capitalismo. Com efeito, a generalidade do trabalho como mercadoria conduz à generalidade da noção de indivíduo, com o duplo significado de indivíduo isolado e equivalente a outros indivíduos. Isso significa que os indivíduos se tornam substituíveis entre si, enquanto força de trabalho, e, simultaneamente, tornam-se isolados e livres, porque trabalham individualmente para si mesmos. Indivíduos isolados e universais e, portanto, também iguais. Assim, os princípios de igualdade, liberdade, direito à propriedade e utilitarismo dos indivíduos não são mais que o desdobramento do princípio da universalidade abstrata.

As regras da ideologia, no modo de produção capitalista, que comandam as representações da desigualdade, invertem, deslocando, as determinações estruturais das desigualdades: estruturalmente considerada, a desigualdade é socialmente construída e determinada pelas posições contraditórias que os indivi

duos ocupam nas relações sociais de produção, enquanto, no plano ideológico, as desigualdades são abordadas como se fossem atribuídas a características individuais, já que do ponto de vista social, todos os indivíduos são iguais.

É possível acrescentar, a esse propósito, uma idéia de Marx, desenvolvida por Chauí, segundo a qual da divisão dos homens em classes sociais com interesses conflitantes, surge justamente a noção de um interesse comum coletivo, que se instaura comumente na instituição do Estado. Embora se creia que o Estado encarna um poder acima dos interesses particulares de cada classe, ele exprime, no âmbito político, as relações de exploração que existem no plano econômico. Não encarna, portanto, a superação dos conflitos através de sua generalização abstrata, manifestada pela ideologia corrente, mas o predomínio de uma parte da sociedade sobre as demais, através de um mecanismo supostamente neutro e impessoal: o Direito Civil.

A ideologia, em suma, não exprime a realidade, mas representa a aparência do real. Desse modo, é possível considerá-la não apenas como independente da realidade, mas também como uma inversão da relação, de modo que a realidade concreta é vista como a realização das idéias. É uma ilusão, portanto, não entendida como fantasia, falsidade ou erro, mas como abstração e inversão da realidade. É um conjunto lógico e sistemático de representações e de normas de conduta que prescrevem aos membros da sociedade o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem fazer e como devem fazer. A ideologia consiste, portanto, num conjunto explicativo e, ao mesmo tempo, prático, cuja finalidade é fornecer aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem, contudo, atribuir jamais tais diferenças à divisão da sociedade em classes. A função da ideologia é mascarar as distinções de classe e de fornecer aos membros da sociedade um sentimento de identidade social, através de certos referenciais universais, como por exemplo, a humanidade, a liberdade, a igualdade, a nação, o estado, a língua nacional (cf. Chauí, 1980, pp. 113-4).

2. A realidade educacional no Brasil

O ensino nas sociedades capitalistas é particularmente afetado por questões ideológicas e, pode-se dizer de passagem, é lugar privilegiado de suas manifestações. Com efeito, a idéia de Educação, concebida como um bem comum e facultado a todos os indivíduos, entra diretamente em conflito com a realidade da escola, um dos instrumentos mais poderosos do Estado (Althusser a denomina mais propriamente Aparelho Ideológico do Estado) e, portanto, da elite dominante, na qualidade de lugar, por excelência, de inculcação ideológica e de reprodução de desigualdades sociais. Vou-me ater a esta segunda característica, baseando-me em Althusser (1980), inicialmente, e em Bourdieu e Passeron (1975), posteriormente, o que implicará, inevitavelmente, o conceito de educação.

A primeira consideração que faz Althusser, no caminho que trilha para definir o conceito de aparelho ideológico, é de natureza geral: para existir, toda formação social de natureza capitalista necessita reproduzir suas forças de produção. Embora, à primeira vista, possa parecer que o único instrumento que assegura a reprodução da força produtiva é o salário, é preciso considerar que não basta assegurar à força de trabalho a sua condição meramente material de existência, para que ela seja, então, reproduzida. A força de trabalho deve ser diversificadamente qualificada e, conseqüentemente, reproduzida em tais condições, isto é, segundo as exigências da divisão social e técnica do trabalho.

O ponto que interessa esclarecer é a maneira como esta reprodução diversificada da força de trabalho é assegurada no regime capitalista. Diferentemente do modo como se passava nas formações sociais de tipo escravagista e feudal, esta qualificação é assegurada não mais intrinsecamente à própria produção, mas fora dela, através do sistema escolar, de outras instâncias de ação pedagógica e instituições. Além de aprender na escola o 'saber fazer', que é distribuído diferentemente de acordo com a classe a que se dirige a ação pedagógica, a reprodução da força de trabalho exige da escola uma reprodução da submissão da qualificação obtida à ideologia dominante, no que concerne aos operários, e uma reprodução da capacidade de manipular corretamente a ideologia dominante, no que concerne aos agentes da exploração e da repressão, a fim de que possam assegurar também, através do

discurso verbal, a relação de dominação de um grupo hegemônico sobre os demais.

Embora ensine um saber prático, a escola, assim como outras instituições do Estado, o faz de um modo tal que garante a sujeição à ideologia dominante. "A reprodução da força de trabalho tem pois como condição *sine qua non*, não só a reprodução da 'qualificação' desta força de trabalho, mas também a reprodução da sua sujeição à ideologia dominante ou da 'prática' desta ideologia, com tal precisão que não basta dizer: 'não só mas também', pois conclui-se que *é nas formas e sob as formas da sujeição ideológica que é assegurada a reprodução da qualificação da força de trabalho*" (Althusser, 1980, pp. 22-3).

Considerando a teoria marxista clássica, segundo a qual é preciso distinguir o poder do Estado e sua detenção por uma classe dominante (de forma franca ou, na maioria das vezes, através de aliança de classes ou de frações de classe) do Aparelho de Estado, Althusser acrescenta que este compreende dois subconjuntos: o corpo das instituições que representam o Aparelho repressivo do Estado e o corpo das instituições que representam os Aparelhos Ideológicos do Estado, dentre os quais pontifica o sistema das diferentes escolas públicas e privadas.

Ocorre, então, que, como um dos aparelhos ideológicos do Estado, além de garantir a reprodução das forças de produção devidamente qualificadas, segundo a divisão social e técnica do trabalho, a escola reproduz as relações de produção que são, em última análise, relações de exploração, através da ideologia da classe dominante que veicula. Althusser acredita mesmo que a escola é o aparelho ideológico predominante, indispensável, nas formações sociais capitalistas, à reprodução das relações de produção, através da hegemonia não só econômica e política das classes dominantes, mas também ideológica.

Embora não se possa negligenciar a ação ideológica de outros aparelhos, como a Família, a Igreja, etc., é preciso observar que nenhuma instituição a serviço do Estado "dispõe durante tanto tempo de audiência obrigatória (e ainda por cima gratuita...), 5 a 6 dias em 7 que tem a semana, à razão de 8 horas por dia, da totalidade das crianças da formação social capitalista" (Althusser, 1980, p. 66). Desde a idade pré-primária, a Escola se encarrega da educação formal da criança de todas as classes sociais. Cada qual que passou por essa trilha está praticamente saturado de ideologia dominante que, obscurecendo as diferenças sociais, reproduz-las, indicando a seus receptores o papel

que eles devem desempenhar na sociedade de classes: "papel de explorado (com 'consciência profissional', 'moral', 'cívica', 'nacional' e apolítica altamente 'desenvolvida'); papel de agente de exploração (saber mandar e falar aos operários; as 'relações humanas'); de agentes da repressão (saber mandar e ser obedecido 'sem discussão' ou saber manejar a demagogia da retórica dos dirigentes políticos), ou profissionais da ideologia..." (Althusser, 1980, pp. 65-6).

Acrescente-se a essa qualificação técnica, o papel de exclusão do processo escolar, especialmente peculiar às formações sociais da periferia do capitalismo, como aquela em que vivemos, e tem-se um quadro completo do conceito de escola como um aparelho ideológico da reprodução das forças e das relações de produção. Esta forma aparentemente secundária de dissimulação ideológica é desenvolvida de modo bastante elucidativo por Bourdieu & Passeron (1975, pp. 15-75), que procuram explicitar os mecanismos através dos quais as desigualdades sociais se transformam em meras desigualdades escolares.

Como meio de transmissão do saber, a escola constitui um lugar neutro, que trata os alunos que recebe como iguais entre si. Todavia, os alunos são dotados de desigualdade diante do aprendizado do saber, em virtude de disparidades culturais de correntes de sua proveniência social. Estabelece-se, assim, a seguinte correlação: quanto maior a familiaridade cultural que o corpo discente mantém com a cultura veiculada pelo ensino, tanto maior será a sua probabilidade de êxito na hierarquia escolar. Ocorre que a cultura desenvolvida na escola restringe-se à cultura das classes dominantes e que se impõe no ensino como referencial exclusivo, ao qual outros modos de existência cultural devem necessariamente submeter-se. Tal cultura escolar é arbitrariamente imposta, uma vez que, considerando-se a relação pedagógica em si mesma, abstratamente, nada há que instaure, lógica e determinantemente, a matriz de significados das classes dominantes como a que deva ser transmitida e inculcada como cultura de referência exclusiva. Decorre, na verdade, do mesmo processo de dominação política, típico do modo de produção capitalista, que torna predominantes para toda a sociedade apenas as idéias da classe dominante.

Um ponto fundamental para Bourdieu & Passeron consiste no fato de que o acesso e o domínio da cultura veiculada pela escola são regidos por regras de variação cultural desenvolvidas antes da escolarização, que permitem maior ou menor fami-

liaridade com a matriz cultural imposta pelo sistema de ensino. Tal variação cultural pressupõe o que Bourdieu & Passeron denominam *habitus*, de modo que a desigualdade no êxito escolar do conjunto do corpo discente é função da distância entre o *habitus* inculcado antes e fora da escola e o inculcado pelo próprio sistema de ensino.

Como se vê, na base dessa visão sobre a escola está o conceito de *habitus*, cujo esclarecimento é função das relações que se estabelecem entre ele e uma rede de pressupostos de natureza axiomática que constituem a teoria desenvolvida por Bourdieu & Passeron, a respeito do ensino.

Início o caminho que conduz a esse esclarecimento pelo conceito de ação pedagógica. Segundo os autores, toda ação pedagógica consiste objetivamente numa violência simbólica, na medida em que decorre da imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural. As relações de força entre os grupos sociais se acham na base do poder arbitrário que é, por sua vez, a condição da imposição de um arbitrário cultural.

A seleção de significados e valores que define objetivamente a cultura de um grupo dominante, como sistema simbólico, é arbitrária, no sentido de que tal cultura não pode ser deduzida de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando, portanto, ligada, por nenhum tipo de relação intrínseca, à natureza das coisas e do homem. São, antes, as relações de força entre os grupos sociais que impõem arbitrariamente a cultura da classe dominante como matriz referencial exclusiva de valores, válida para todos os grupos, de modo tal que somente se exprimem os interesses objetivos, material e simbólico, do grupo dominante.

Um outro sentido pelo qual a ação pedagógica consiste numa violência simbólica é o fato de que, ao inculcar certos valores, em consequência do processo de seleção e de exclusão que opera, reproduz a seleção arbitrária que o grupo dominante produz, impondo-a como cultura universal e neutra. Nesse caso, a instância pedagógica que a instaura acaba por reproduzir também as relações de força em que se baseia o poder de imposição arbitrária, num sentido tal que aproxima muito essa concepção da noção althusseriana de escola como aparelho ideológico do Estado.

Na medida em que está investida de uma autoridade, legitimada pela organização hierárquica que a identifica e a caracteriza, a ação pedagógica que a instituição escolar exerce tende a produzir um desconhecimento da verdade objetiva, por um

processo de mascaramento de natureza ideológica, de que o saber inculcado se trata de um arbitrário cultural. Em virtude de ser a escola reconhecida como instância legítima de inculcação, a ação pedagógica que ela exerce tende a produzir um reconhecimento do arbitrário cultural que ela impõe como cultura legítima, universal e neutra.

Ocorre, entretanto, que a eficiência de toda ação pedagógica é função do grau em que os receptores reconhecem a autoridade pedagógica do sistema escolar e do grau em que são capazes de dominar o código cultural da comunicação pedagógica. Dito de outra forma: o êxito escolar é função da relação que se instaura entre o arbitrário cultural imposto como referencial exclusivo e o arbitrário cultural inculcado pela primeira educação, que se realiza por outras instâncias pedagógicas, especialmente a família.

Com efeito, a ação pedagógica não se restringe à praticada por agências institucionalizadas, como o sistema educacional. Pode ser exercida também quer pelos membros educados de uma formação social qualquer (educação difusa), quer pelos membros do grupo familiar aos quais se confere essa tarefa (educação familiar).

Acrescenta-se a isso que toda ação educacional implica necessariamente um trabalho pedagógico, isto é, o próprio procedimento de inculcação, o qual deve durar suficientemente para produzir um *habitus*. Este conceito refere-se a esquemas comuns de pensamento, de percepção, de apreciação e de ação, consistindo numa formação durável e transferível, capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica e, por isso, de perpetuar, na prática, os princípios do arbitrário cultural interiorizado.

É possível, diante do esclarecimento desse conceito, deduzir que o grau de eficiência do trabalho pedagógico desenvolvido pelo sistema de ensino é função da distância que separa o *habitus* que este intenta inculcar (na qualidade de uma cultura dominante) do *habitus* previamente inculcado pelo trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito familiar. Em sociedades tipicamente divididas em classes ocorre, naturalmente, um êxito diferencial correlativo às diferenças de ordem social, proveniente da inculcação de uma cultura dominante. Esse fenômeno é função seja do conjunto de disposições dos diferentes grupos sociais em relação à ação pedagógica, seja do *capital cultural* que possuem, isto é, dos valores culturais transmitidos pela educação fami-

liar e cujo valor é função da distância entre o arbitrário cultural dominante, imposto como referencial exclusivo, e o arbitrário cultural inculcado pela ação pedagógica dos membros da família.

Na linha desse raciocínio, Bourdieu & Passeron (1975, pp. 119-150) tratam da questão lingüística: o valor simbólico das diferentes variedades lingüísticas disponíveis numa formação social, em termos de seu rendimento econômico e simbólico, depende sempre da distância que as separa da norma lingüística que a escola impõe, através de critérios socialmente reconhecidos de correção lingüística. Dessa forma, o valor sobre o mercado escolar do capital lingüístico de que dispõe cada indivíduo é função da distância entre o tipo de domínio simbólico exigido pela escola e o domínio prático da linguagem que ele deve à sua primeira educação de classe.

Se o domínio de distintas variedades lingüísticas acarreta rendimentos desiguais em face do tipo de competência verbal exigido pela escola, a desigual distribuição entre as diferentes classes sociais do *capital lingüístico escolarmente rentável* consiste num dos elos intermediários mais dissimulados pela ideologia capitalista, através dos quais é possível detectar a relação entre origem social e sucesso escolar. Esta relação é ocultada através de um outro tipo de relação entre capacidade individual e sucesso escolar. Esta é uma das teses fundamentais de Bourdieu & Passeron e que vem claramente ao encontro de minha hipótese de que a norma prescritiva é um dos instrumentos ideológicos de manutenção de desigualdades sociais.

O processo pelo qual se dá a relação entre sucesso escolar e origem de classe, que confirma nitidamente a intrínseca relação entre competência lingüística e o conceito de *habitus*, é o seguinte: ao exigir competência lingüística, a escola inculca *por reforço*, nos alunos dos estratos superiores, determinados *habitus* próprios desse estrato sócio-econômico, ao mesmo tempo em que inculca *por conversão*, nos alunos dos estratos médios, a legitimação dos *habitus* e da competência lingüística dos estratos superiores como formas ideais.

Esses diferentes tipos de relação pedagógica definem-se sobre a base da exclusividade de uma cultura de referência, a das classes dominantes, apresentada ideologicamente como se fosse a cultura escolar. Assim, nas escolas em que não se instauram pedagogias de reforço ou de conversão, em virtude de concentrarem predominantemente membros da classe sócio-economicamen

te inferior, essa inferioridade de classe é ainda mais caracterizada, em termos culturais, em virtude de não serem capazes de atingir o grau ideal da cultura escolar. Este é nitidamente o caso da escola pública brasileira da atualidade, em que a distância entre professor e aluno permite estabelecer não só uma relação autoritária, mas também estabelecer a inferioridade do aluno, através da ênfase comumente dada a elementos supostamente "inferiores", como falta de cultura, de higiene, de inteligência e outros epítetos similares.

Sobre a base segura de uma cultura arbitrariamente escolhida e imposta, transfigurada em cultura neutra e puramente escolar, o sistema educacional constitui-se no instrumento que transforma as desigualdades de classes em desigualdades escolares. O princípio mediador fundamental, instaurador dessa atitude ideológica, é o de que todos os alunos são iguais, perante um ensino único e igual a todos eles.

Esse caráter ilusório é a forma de aparência objetiva e, portanto, ideológica que o sistema escolar assume. Para Bourdieu & Passeron, a função primordial da escola consiste na reprodução das classes sociais, dissimulada pela legitimação de desigualdades puramente escolares em que são convertidas as desigualdades de classe. As desigualdades escolares não constituem, por conseguinte, simples reflexo das desigualdades de classe; re-produzem-nas, ao mesmo tempo em que as dissimulam e aí reside, fundamentalmente, a função da escola como instrumento ideológico.

Segundo Machado (1983), a característica formal do sistema escolar comum às formações capitalistas centrais e periféricas é a tendência em constituir-se como uma "escola única" em seus dois sentidos: seus diferentes níveis são contínuos desde a escola elementar até o ensino superior e é uma só, aberta a todas as classes sociais. Uma escola assim concebida supõe que indivíduos iguais só não atingem os graus elevados de ensino por incapacidade ou impossibilidade de natureza exclusivamente individual. No Brasil, país de formação capitalista periférica (para empregar o eufemismo de Machado), a expansão do ensino elementar e a consolidação dos processos de articulação dos diferentes níveis de ensino em uma só escola, articulada, formalmente aberta a todos, permite configurar a etapa contemporânea do país (período pós-30).

Além de uma expansão rápida do ensino médio e superior, o período 64-68 é que inaugura, segundo Machado, uma tendência que se caracterizou pela abertura sucessiva de barreiras

formais e pela articulação dos diferentes níveis de ensino. Aglutina, de um lado, o antigo primário e curso médio de 1º ciclo, que passam a denominar-se "ensino fundamental de 1º grau"; atribui, por outro lado, ao ensino médio de 2º ciclo (que passa a denominar-se "ensino de 2º grau") um caráter prioritário de instrução profissionalizante, rotulação cujo sentido sempre esteve ligado, na história da educação capitalista, à preparação direta para o mercado de trabalho. Atribui-se também a esse nível um caráter terminal (conforme os termos da lei 5692).

Em contradição com esse aspecto formal de escola unificada e única, igual e aberta a todos, que caracteriza a aparência da escola capitalista, em geral, e brasileira, em especial, aparece uma escola que cultiva as desigualdades típicas de classe social, de modo a produzir-se uma dissociação entre a capacidade do aluno e as condições de existência social. Tal contradição que caracteriza a desigualdade de acesso e sucesso na escola pode ser detectada nos dados estatísticos sobre evasão e repetência na escola brasileira que indicam, na realidade, em contraposição à idéia de escola igual e aberta para todos, a exclusão dos alunos provenientes das camadas sócio-economicamente inferiores.

Apresentando as taxas de escolarização por faixa etária, os dados obtidos pelo Serviço de Estatística e Cultura do MEC, referentes aos anos de 1970, 1972 e 1973, indicam a seguinte distribuição: a faixa de 8 a 11 anos apresenta o maior índice de inclusão. Mais de 80% em 72 e mais de 85% em 1973, com o grau máximo atingido por alunos com 10 anos, que, em 1973, apresentam 91% de seu contingente total na escola. Os dados referentes à faixa dos 12 aos 14 anos indicam exclusão de uma parcela significativa da população, com taxas comparativamente decrescentes, mas ainda um pouco superiores a 50% do total da população. A exclusão de mais da metade da população em idade escolar ocorre, em média, a partir dos 15 anos, com médias gradativamente crescentes: 47% aos 15 anos e 18% aos 22, em 1973 (Apud Machado, 1983, p. 58).

A esse quadro acrescenta Machado que a gravidade da exclusão somente recobriria seu pleno significado caso fosse possível indicar a distribuição dos alunos, segundo a relação entre a faixa etária e o grau de escolaridade. Esses dados indicariam que a exclusão iniciada dos 12 aos 14 anos ocorre muito antes que esses alunos terminem o 1º grau. Conclui não só que parcelas significativas da população com mais de 15 anos não se con

centram nas séries teoricamente ideais, mas também que a escolarização dos alunos com mais de 15 anos representa um acesso tardio à escola e exclusão do 2º e 3º graus.

Os dados referentes à população rural evidenciam o alto grau de exclusão a que estão submetidas suas crianças em idade escolar. Em 1973, mais de 80% das crianças entre 8 e 11 anos obtiveram acesso à escolarização; a partir dos 14 anos, esse índice decresce significativamente para um grau abaixo de 50%: 37% aos 14 anos, 20% aos 15 e entre 9% a 1% nas faixas de 16 a 22 anos. Além disso, a maioria da população escolarizada dos 6 aos 22 anos concentra-se no 1º grau, sendo que as matrículas no 2º e no 3º graus representam apenas casos marginais entre a população rural (cf. Machado, 1983, p. 58).

Os dados que melhor indicam o grau de exclusão escolar das crianças brasileiras, são, segundo Machado, os do Censo Demográfico do Brasil - 1970, da FIBGE: enquanto 33% não obtiveram instrução ou foram excluídos na 1ª série, outros 36% sofreram o processo de exclusão ainda no interior do curso primário, depois de concluída a 1ª série, ou estavam em atraso na escola.

É relevante acrescentar que os índices do Censo indicam uma correlação evidente entre grau de exclusão da escola e exercício de ocupações rurais. Segue-se imediatamente o exercício de atividades na produção extrativa mineral, na prestação de serviços e na indústria de transformação e construção civil; todas essas atividades totalizando mais de 96% de indivíduos sem instrução e que não cursaram mais que o antigo primário completo. Portanto, a população sócio-economicamente dominada, que ocupa os estratos mais baixos da escala, é justamente a que sofre mais profundamente os efeitos do processo de exclusão, seja em relação ao acesso seja em relação à conclusão do ensino elementar e que, apenas numa proporção insignificante, logra atingir níveis de escolaridade além do elementar.

Ocorre muito significativamente que, no outro extremo da escala sócio-econômica, os dados discutidos por Machado revelam haver o mais alto grau de participação escolar: são os indivíduos que exercem atividades técnicas e administrativas. Com efeito, os níveis médio e superior de escolaridade são alcançados e completados especialmente por membros da classe proprietária e de categorias administrativas a ela vinculadas, por membros de categorias burocráticas do Estado e por "profissionais liberais", assalariados ou autônomos, de uma forma ou de outra associados às classes dominantes ou às categorias sociais a elas

vinculadas. Esses dados revelam uma associação evidente entre estratos superiores e escolaridade completa, o que vem a corroborar a correlação entre grau de exclusão escolar e tipos de atividades nas relações de produção.

Ainda que demonstrem de modo tão explícito tal correlação, os dados acima discutidos não impedem uma interpretação ingênua de seu significado, com base no princípio ideológico e dissimulador de uma seleção livre e individualista de nível de escolaridade e ocupação. O que segnificam, entretanto, numa interpretação não ideológica é que, contrariando a noção implícita nas interpretações ideológicas, de uma escola única e aberta a todos e que propicia iguais oportunidades de acesso e êxito a toda população, a escola brasileira reproduz, ao invés de diminuir, as desigualdades sociais. Nesse sentido, o veu obscuro da escola única e igual para todos desvenda-se como uma ilusão. Suas barreiras são apenas as desigualdades escolares dos alunos, seus sucessos e seus fracassos, e suas responsabilidades individuais; esse caráter ilusório é, o caráter da aparência objetiva ou ideológica que a escola brasileira apresenta.

Através dessa ideologia, produz-se uma dissociação entre a capacidade do aluno e as condições sociais de classe que, de fato, a determinam, uma vez que a cultura veiculada pela escola (o modo de vida paradigmático que dirige todas as classes a partir do ponto de vista da classe dominante) enquadra todos os demais modos de vida que dela se distinguem como se fossem a mesma cultura, mas imperfeitamente realizada. A teoria da deficiência verbal, que discuto no capítulo seguinte, é um exemplo evidente dessa posição, como também o é a teoria de Bernstein, expressão paradigmática de tal teoria, na qual se apoiaram os idealizadores dos programas de educação compensatória, desenvolvidos nos Estados Unidos. Um dos conceitos fundamentais da teoria de Bernstein, o código restrito, é lacunarmente definido em suas relações com o conceito oposto, o de código elaborado, cujo âmbito de emprego são as classes mais favorecidas. No capítulo V abordo essa questão específica mais detalhadamente.

Machado define cultura dominante como "o conjunto de práticas que constituem o modo de vida paradigmático para todas as classes sociais e se contrapõe ao 'modo de vida não dominante", no sentido de que este é considerado por todas as classes sociais como a realização imperfeita do primeiro. Este modo de vida 'imperfeito' é o cotidiano das classes populares que realiza 'deficientemente' as condições mínimas de habitação, de ali

mentação, de saber e onde predominam as 'crenças populares' e os 'hábitos da linguagem popular' que a escola visa corrigir" (Machado, 1983, pp. 225-6). O conflito entre a cultura dominante e a dominada ocorre como se fosse um conflito entre a cultura neutra, veiculada pela escola, e a cultura de sua clientela, que cumpre corrigir sempre que necessário. Ora, nem o desempenho da escola, nem o modo como o saber é transmitido são neutros. Através deles, realiza-se a reprodução da estrutura de classes, uma vez que, em vez de aparecer como o lugar em que ocorrem conflitos, desigualdades e dominação de uma classe sobre as outras, a escola apresenta-se como uma instituição neutra e igual para todos os usuários.

3. A norma como instrumento ideológico

É relevante discutir agora o papel que a norma lingüística desempenha nesse contexto ideológico. Pelo acima exposto, um ponto ficou bastante claro: tal como a desigualdade social, a diversidade lingüística não é abertamente reconhecida pelo sistema de ensino. A linguagem exigida por essa instituição, especialmente nas aulas de língua portuguesa, corresponde a um modo paradigmático, próprio das classes dominantes e categorias sociais a elas vinculadas, sendo que as demais variedades são consideradas realizações imperfeitas dessa linguagem, as quais cumpre corrigir devidamente. Em consequência dessa atitude, a variedade dominada pelas classes mais favorecidas é representada, na escola, sob a forma prescritiva de um padrão ideal, denominada eufemisticamente norma pedagógica. É preciso acrescentar, porém, que a norma pedagógica é apresentada como uma linguagem neutra, como um ideal que paira acima de toda diversidade, como as demais formas de inculcação ideológica desenvolvidas pelo sistema educacional. Como todo processo de inculcação da cultura dominante, que é reduzido a uma cultura ideal e neutra, o estabelecimento de uma norma lingüística de natureza prescritiva é função também da idealização de modo específico de expressão verbal que se configura perfeito, posição que omite o próprio processo social de tal estabelecimento.

Com efeito, nem todos os membros de uma sociedade logram ter acesso a todas as variedades que constituem o domínio

completo de sua língua nativa, o que os tornariam capazes de exercer corretamente certos papéis nas relações sociais, isto é, saber quando pode falar e quando não pode; saber que tipo de conteúdos referenciais lhe são consentidos e que tipo de variedade lingüística é oportuno empregar; tudo isso em relação ao contexto lingüístico e extralingüístico em que é produzido o ato verbal (cf. Gnerre, 1978, p. 44).

Assim, somente uma parcela de todos os membros de uma sociedade, que é possível identificar como o grupo sócio-econômica e politicamente dominante, tem acesso à variedade prestigiada, culta ou padrão, considerada pela escola como a *língua* a ser ensinada. Este acesso é que lhes permite ter um domínio de todas as funções da linguagem e dos papéis que é possível exercer com base nessas funções, dentre os quais o de dominação.

Tal variedade é associada à modalidade escrita, relação que lhe atribui o prestígio social de patrimônio cultural da Nação. Historicamente, na Europa, a ascensão de uma variedade dialetal à condição de padrão ideal está intimamente relacionada à manifestação verbal de um determinado grupo, geralmente, o que ocupa o estrato sócio-economicamente mais elevado da região geográfica de maior prestígio no país. O momento fundamental na afirmação de tal variedade sobre as demais é a sua associação com a modalidade escrita: "A associação entre uma determinada variedade lingüística e a escrita é o resultado histórico indireto de oposições entre grupos sociais que eram e são 'usuários' (não necessariamente falantes nativos) das diferentes variedades. Com a emergência política e econômica de grupos de uma determinada região, a variedade por eles usada chega mais ou menos rapidamente a ser associada de modo estável com a escrita. (...) Tal associação foi um passo fundamental no processo de 'legitimação' de uma norma" (Gnerre, 1978, p. 46).

Essas razões históricas que instauram a relação entre norma e espaço geográfico do pólo de poder é que parecem ter motivado alguns filólogos na década de 50 a sugerir a variedade carioca como a língua padrão para profissionais do teatro. Ao Brasil, o que sobrou do processo de estabelecimento da língua portuguesa foi provavelmente o sentimento purista baseado numa seleção hierárquica de escritores e que exerce entre nós a função de critério para a determinação do conceito de correção. Este orienta, por sua vez, a seleção dentre as formas de expressão

verbal disponíveis.²

Foi dentro de ambientes fechados de poder que as línguas européias começaram a associar-se à modalidade escrita. Também o uso jurídico foi determinante na fixação de uma forma escrita. Desse modo, a variedade dialetal empregada, por exemplo, em Ile-de-France tornou-se a língua francesa, da mesma forma que a variedade empregada pelos nobres da Saxônia alçou à categoria de língua alemã. O galego-português, que se difundiu a partir do século XII, era a expressão do prestígio político, econômico e cultural de Santiago de Compostela (cf. Gnerre, 1978, pp. 45-6).

Nada há de neutro, como se vê, no processo histórico de legitimação de uma norma lingüística e, sobretudo, nada de intrinsecamente lingüístico em uma variedade que a torne a língua padrão: "assim como o estado e o poder são apresentados como entidades superiores e 'neutras', também o código aceito 'oficialmente' pelo poder é apontado como neutro e superior, e todos os cidadãos têm que produzi-lo e entendê-lo nas relações com o poder" (Gnerre, 1978, p. 47).

A nítida separação entre a variedade de prestígio e as demais é o resultado não só dos fatores acima mencionados, cujo momento fundamental foi a sua associação com a modalidade escrita, mas também acha-se vinculada a toda uma tradição gramatical e seu léxico fundamental acha-se inventariado em dicionários. Esses fatores a transformam na portadora de uma longa tradição cultural e de uma identificação com os ideais de nacionalidade.

O princípio que rege o estabelecimento de qualquer norma social e, por conseguinte, também da norma lingüística, consiste na pré-existência daquilo que se pretende realizar, cujo efeito é a fixação de um arquétipo, de um modelo. E uma vez que, nos procedimentos que produzem esse modelo, não se distingue a ação voluntária ou ao menos a intenção e a finalidade de um legislador, esse arquétipo é, segundo Rey, progressivamente desligado da vontade dele para fundar-se ficticiamente em uma

² É preciso lembrar que há uma tentativa de determinar objetivamente a forma padrão da língua portuguesa no Brasil. Refiro-me ao Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta (NURC). A propósito disso ver Castilho, 1973, pp. 21-25.

norma constituída que basta observar-se para que institua naturalmente um modelo de uso sadio que tenha o direito de sanar os desvios, as diferenças. Assim, em termos de linguagem, a construção ideológica da norma repousa inteiramente sobre o conceito habilmente manipulado de 'uso'. Acrescenta Rey: "O discurso avaliativo-prescritivo da classe dominante abriga-se sob a constatação de uma lei abstrata. A regra da *ratio*, que os gramáticos se esforçam para descobrir por detrás dos 'usos', é assimilada a uma pseudo-opressão da norma social (o uso geral) e reabre, de fato, uma intenção unificante e opressora" (Rey, 1972, p. 8).³

Essa idéia de *ratio* corresponde implicitamente aos princípios gerais com que Bakhtin caracterizou o objetivismo abstrato, orientando críticas, nessa ocasião, à teoria da linguagem. Na idéia de *ratio*, um modelo por detrás dos usos, mas apesar de les, que dá vazão a uma intenção unificadora e coercitiva, acha-se o princípio segundo o qual a língua acaba tornando-se um sistema estável, imutável, de formas lingüísticas submetidas a uma norma já estabelecida e apresentada à consciência individual como indiscutível. Além disso, os atos individuais de linguagem consistem, sob esse ponto de vista, simples variações fortuitas ou refrações (desvios, deformações) das formas normativas (cf. Bakhtin, 1979, p. 68).

O fato de esses traços, com a omissão voluntária de outros dois, referirem-se à tendência geral, denominada por Bakhtin objetivismo abstrato, indica claramente que tendências unificantes a respeito da linguagem humana diferem muito pouco das tendências normativistas, muito embora tenha havido na lingüística contemporânea uma tendência, por muitos considerada revolucionária, em romper com os métodos empregados pelos gramáticos normativistas no tratamento da linguagem. É preciso ressaltar, entretanto, que o sistema estável de formas lingüísticas normativamente idênticas que aparece nas gramáticas normativas é

³ Cf. o original: Le discours évaluatif-prescriptif de la classe dominante s'abrite derrière la constatation d'une loi abstraite. La règle de la *ratio*, que les grammairiens s'évertuaient à découvrir derrière les usages, est assimilée à une pseudo-contrainte de la norme sociale (l'usage général) et recouvre en fait une intention unifiante et contraignante".

mais restritivo e muito mais implícito que o modelo funcional dos lingüistas, uma vez que deixa de manifestar uma grande quantidade de traços estruturais. Rey define a norma prescritiva como um pseudo-sistema, porque ela passa a ser o próprio sistema que, em grande parte, ignora; ou, mais realisticamente, por uma parte do sistema todo, evidentemente, porém, "a boa parte". Os usos que não se conformarem à norma são qualificados como formas estigmatizadas que cumpre corrigir (cf. Rey, 1972, p. 17). Ora, esse 'passar por', isso de tomar a aparência do real é um fenômeno tipicamente ideológico.

Outro traço tipicamente ideológico, relacionado com o estabelecimento de normas lingüísticas, é o discurso que as instaura. Em virtude da natureza de seus objetivos, o discurso normativo consiste numa avaliação crítica e numa eventual condenação de outros discursos. É ao mesmo tempo um discurso definidor, porque, ao rejeitar uma parte dos usos lingüísticos da comunidade, delimita também um objeto: a norma. Uma das características essenciais do discurso normativo é que a natureza imperativa, ao mesmo tempo autoritária e coercitiva, que redundaria em marcas explícitas do tipo *você deve, você não deve*, é freqüentemente omitida. Assim, o discurso prescritivo, modalizado, é, em geral, abandonado e todo um conjunto de transformações lhe dá a aparência de um discurso didático, objetivo e neutro (cf. Rey, 1972).

O objetivo do discurso normativo é estabelecer o que é certo, o que equivale a definir a norma, identificando-a com o uso correto da língua. Esse procedimento, todavia, acaba por levar a confundir a norma com a própria língua e é precisamente no âmbito da pedagogia da língua materna que se fornece a justificativa mais poderosa para a atitude prescritivista: trata-se de julgar para escolher e de escolher para ensinar.

As justificativas mais correntes do discurso normativo são, entretanto, muito menos convincentes. Fundamentam-se, freqüentemente, em critérios inconsistentes, pois misturam argumentos propriamente lingüísticos com argumentos de natureza estética, política e historicista (cf. Castilho, 1978, p. 31). Segundo Castilho, se procedermos a um levantamento do que se entende por norma em nossas gramáticas mais difundidas, verificaremos a existência de determinadas linhas de definição — muitas das quais se recobrem — que, manipulando critérios extralingüísticos de diversas naturezas, constituem as formas mais freqüentes de manifestação ideológica da norma prescritiva. É possível identificar tais linhas de definição na concepção estética, que mani

pula valores sociais como "elegância", "beleza", etc.; na concepção aristocrática, que põe em contraste a linguagem de prestígio das classes mais elevadas com a linguagem comum das demais classes, empregando expressões dicotômicas como "classe elevada", "cultura" x "povo"; na concepção purista, que privilegia o passado cultural de uma língua, através da manipulação de valores simbólicos de prestígio como "vernaculidade", "tradição", "os clássicos"; finalmente, na concepção naturalista, que considera a língua um ser vivo, dotado de sentimentos; tal concepção que é diretamente vinculada a outros tipos de manipulações ideológicas, como "nacionalismo", "integridade territorial", "patriotismo", defende a suposição de que a incorreção lingüística pode afetar mesmo a unidade e a integridade da nação (cf. Castilho, 1978, pp. 36-7).

A concepção purista é a que recobre mais intensamente os demais tipos de manifestações ideológicas do prescritivismo. Assim, as outras formas citadas por Castilho não passam de critérios, de procedimento purista. A atitude purista qualifica um cuidado prescritivo permanente que repousa, em última análise, sobre um modelo unitário e fortemente seletivo da língua, uma vez que não tolera nenhum tipo de desvio em relação a esse modelo pré-definido. Para um purista, qualquer transgressão do modelo constitui uma ameaça para todo o sistema lingüístico. Por detrás de critérios de natureza diversa, a atitude purista oculta a defesa dos interesses da classe dominante, que se caracteriza pela imposição a todas as demais classes, não necessariamente do seu modo de expressão, mas a imposição do que mais aprecia. O meio mais corrente de imposição é o monopólio do discurso da cultura de cujo direito a elite dominante se arroga. O resultado é que a língua padrão acaba restringindo-se a um uso eminentemente escrito e literário que impõe uma norma profundamente seletiva inclusive no discurso oral.

É importante verificar, agora, que tipo de relação se estabelece entre o prescritivismo e a natureza fortemente elitista da escola brasileira, que a ideologia dominante, como se viu, procura ocultar. Ora, ocorre que a escola é uma instituição inculcadora, por excelência, de valores culturais que geralmente correspondem aos da classe dominante. Dentre esses valores, inclui-se o ensino da língua, na qualidade de norma prescritiva. Desde já, então, duas alternativas cruciais se nos antepõem, diretamente relacionadas com a eficiência do ensino da língua materna: ou o sistema de valores transmitidos pela escola identifi-

ca-se com o que é compartilhado pelos membros do setor social de que se originam os alunos, ou é conflitante com esse sistema. Caso se aplique a primeira alternativa, dir-se-ã que o sistema de ensino cumpre com êxito sua tarefa, no sentido de inculcar no educando sô formas corretas de expressão lingüística; trata-se, nesse caso, de uma autêntica pedagogia do reforço, na terminologia de Bourdieu & Passeron.

Caso não haja, por outro lado, identidade entre o sistema de valores promovido pela escola e o que traz a criança de seu próprio meio sôcio-cultural, o sistema de ensino estaria muito longe de desempenhar eficientemente a sua função, no que concerne ao ensino da língua materna. É inevitável que resulte desse segundo caso uma relação de conflito entre o sistema de preceitos normativos imposto pela escola e o padrão verbal empregado na comunidade de que a criança é membro efetivo. O prejuízo decorrente desse conflito, ou seja, a reprodução das desigualdades de classe, atinge, evidentemente, os setores menos privilegiados da sociedade, justamente os que estão marginalizados do processo de distribuição de bens culturais e materiais. A aquisição da norma culta ou de prestígio aparece, como outros valores culturais, travestida de uma qualidade universal, atemporal e neutra, que cumpre desenvolver e que, logicamente, significa defender os interesses dominantes.

O resultado dessa modalidade de ensino são os altos índices de repetência e evasão que, como se viu, advêm do fraco desempenho dos membros da camada sôcio-economicamente desfavorecida. Acredito que a imposição de uma norma una e inflexível é uma das razões mais relevantes para o agravamento desse quadro, pintado já com cores tão sombrias. Nesse âmbito, acha-se a principal vinculação entre norma prescritiva e ideologia.

CAPÍTULO V

A IDEOLOGIA DA DEFICIÊNCIA VERBAL E O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Em razão do objetivo que me impus, neste capítulo, pretendo examinar, o mais criteriosamente possível, algumas posições que conduziram e ainda conduzem, na prática do ensino da língua materna, ao conceito ideológico da deficiência verbal. O objetivo específico desse exame é procurar provar a falsidade das premissas de que resulta tal conceito. Além disso, é inegável que, subjacentes às considerações didáticas da maioria dos professores de 1º grau, as posições que conduzem à teoria da privação verbal são as mais correntemente assumidas, tendo em vista que a escola pública atual concentra majoritariamente um alunado de estrato sócio-economicamente baixo. Seus indícios mais frequentes assumem a forma de um pessimismo profundamente arraigado a respeito da própria qualidade do corpo discente disponível, associado, por sua vez, a certo sentimento saudosista em relação ao alunado que frequentou a escola pública duas ou três décadas atrás.

Já nos Estados Unidos da América, esse preconceito, gerado, de certo modo, pelo desconhecimento das premissas fundamentais desenvolvidas pela teoria da linguagem, estimulou a criação de um programa de educação compensatória para as crianças negras de classe baixa. Segundo a concepção dos psicólogos orientadores desse programa, Carl Bereiter e Sigfried Engelmann, o ponto de vista adotado para sua viabilização baseia-se no princípio de que as crianças negras, provenientes dos guetos, apresentam-se culturalmente deficitárias, em decorrência das experiências "pobres" a que foram submetidas em seus primeiros anos de vida. No âmbito propriamente lingüístico, a que se deu considerável atenção, a teoria da deficiência cultural assume a forma do conceito de privação verbal. Isso equivale a dizer que as crianças negras marginalizadas receberiam pouco estímulo verbal, ouviriam uma quantidade mínima de sentenças gramaticais, resultando daí um profundo empobrecimento dos meios de expressão verbal disponíveis. Contrariando, assim, as premissas mais evidentes, desenvolvidas pela teoria da linguagem, as crianças marginalizadas foram consideradas absolutamente desprovidas de linguagem nos progra-

mas de educação compensatória projetados pelos psicólogos Bereiter e Engemann (1966) e, inclusive, vistas como geneticamente inferiores aos brancos de classe privilegiada, em virtude de seu desempenho verbal nas situações de teste criadas por Jensen (1969).

Labov critica com muita propriedade as concepções teóricas e metodológicas que dão apoio a esses programas, cuja base é, em termos de Baratz, o modelo da deficiência verbal. A minha intenção, ao discuti-las neste trabalho, prende-se a dois fatores fundamentais, um teórico e outro prático. O interesse teórico refere-se ao fato de que, ao refutar as bases do programa de educação compensatória, estarei ao mesmo tempo refutando o modelo da deficiência verbal e reforçando o modelo teórico da diferença lingüística que orienta a presente tese. O interesse prático refere-se ao fato de que tal programa de educação compensatória parece consistir num exemplo muito significativo de certos mitos que permeiam o nosso próprio âmbito educacional, no que diz respeito especificamente ao ensino da língua. Pois, com efeito, o próprio conceito de privação verbal não tem qualquer evidência empírica na realidade social. Segundo Labov, "as crianças negras de guetos urbanos recebem uma grande quantidade de estímulos verbais, ouvem mais sentenças bem formadas que as crianças de classe média e participam plenamente de uma cultura altamente verbal. Elas têm o mesmo vocabulário básico, possuem a mesma capacidade para a aprendizagem conceitual e usam a lógica tanto quanto qualquer um que aprenda a falar e a entender inglês" (1978, p. 201).¹ O mesmo é verdadeiro para a realidade educacional de qualquer nação, inclusive a nossa, no que concerne, em particular, ao dialeto estigmatizado das classes sócio-economicamente marginalizadas. Ocorre que a ideologia da privação verbal que, em nosso país, orienta a atitude do professorado em geral em direção de um pessimismo mortificante a respeito das reais potencialidades do educando, desvia a atenção das deficiências reais de nosso sistema de ensino para deficiências imaginárias

¹ Cf. o original: "Black children in the urban ghettos receive a great deal of verbal stimulation, hear more well-formed sentences than middle-class children, and participate fully in a highly verbal culture. They have the same vocabulary, possess the same capacity for conceptual learning, and use the same logic as anyone else who learns to speak and understand English".

do aluno.

A base de natureza lingüística que orienta a teoria da deficiência, cuja atitude mais extrema, nos Estados Unidos, é que as crianças negras de classe baixa são completamente destituídas de habilidade verbal, é extraída do modo como Bernstein (1971) elabora e desenvolve seus conceitos de *código restrito* e *código elaborado*. Apresenta-os, com efeito, através de perspectiva maniqueísta, segundo a qual o primeiro é identificado negativamente, lacunarmente em relação a certas características ideais próprias do segundo. Além disso, a postulação desses dois códigos implica uma distinção segundo critérios extralingüísticos, de natureza sócio-econômica, no sentido de que os membros de uma classe desenvolveriam um código lingüístico específico em virtude da natureza das relações sociais que prevalecem em seu grupo. Acho conveniente discutir esses dois conceitos previamente, mesmo porque é um exemplo de uma pretensa abordagem científica, claramente contaminada por valores ideológicos.

É possível rastrear o conjunto das características de cada código, segundo os vários critérios adotados por Bernstein durante cerca de dez anos em que os passou elaborando, no resultado final que é o volume I de sua obra *Class, Codes and Control. Theoretical Studies towards a Sociology of Language* (v. bibliografia), na realidade uma coletânea de artigos escritos ao longo desse tempo. Há também uma revisão crítica da obra de Bernstein, elaborada por Marcuschi (1975), um excelente guia para a compreensão dos conceitos de código restrito e código elaborado.²

² A terminologia adotada por Bernstein é, por princípio, bastante passível de crítica. Entendo por código qualquer sistema de sinais que, por convenção, destina-se a representar e a transmitir informação entre a fonte ou o emissor dos sinais e um destinatário ou receptor. Nessa acepção genérica, as línguas naturais são verdadeiros códigos, na medida em que constituem conjuntos de signos vocais, em número restrito e combináveis entre si, cujas regras de combinação, convencionais e comuns ao conjunto dos usuários, permitem a formulação de uma mensagem de natureza verbal entre um emissor e um receptor. Essa acepção convencional acha-se, como se vê, deturpada pela formulação bernsteiniana que poderia ser evitada, caso empregasse termos consagrados como variedade, dialeto, norma, e mesmo estilo ou registro.

Em termos estritamente lingüísticos, o código restrito apresenta uma redução, em vários níveis: no léxico fundamental, que se identificaria, por exemplo, no emprego de conjunções simples e repetidas, como "assim", "então", "é", "porque", com implicação óbvia de natureza sintática, na seleção individual de um conjunto muito freqüente de expressões idiomáticas; num uso muito limitado de adjetivos e advérbios. No nível sintático, o código restrito seria responsável por uma acentuada redução na seleção de estruturas, que é possível particularizar através do emprego de frases curtas, gramaticalmente simples e sintaticamente deficientes; através também de um uso acentuado de voz ativa; baixa freqüência no emprego de frases impessoais, pela deficiência lexical de pronomes pessoais na função de sujeito, como *one*, *it* que, grosseiramente, corresponderiam, em português, à forma *se*, indeterminando o sujeito ou apassivando a oração; uso freqüente de ordens e perguntas curtas, pouco elaboradas sintaticamente. No nível lógico-semântico é possível identificar os seguintes índices de limitação do código restrito: expressões formuladas como perguntas implícitas, como "imagina só!", "É natural, não é verdade?"; causa e consequência são confundidas e empregadas como afirmações categóricas; o simbolismo em jogo põe em evidência um baixo grau de generalização; os significados são implícitos, dependentes do contexto.

O código elaborado, por outro lado, caracteriza-se, sob a perspectiva estritamente lingüística, por um léxico mais desenvolvido, que, em particular acarretaria um uso freqüente de preposições que indicam relações lógicas e relações espaciais e temporais; seleção mais diferenciada de adjetivos e advérbios. No nível sintático, uma acurada organização gramatical e sintática regula o que é dito; modificações lógicas e ênfases são transmitidas por meio de construções gramaticalmente complexas e, especialmente, por meio de conjunções e orações relativas; uso freqüente de frases impessoais, com habilidade na seleção de pronomes como *one* e *it*. No nível semântico, o simbolismo evidencia um alto grau de generalização, com significados explícitos, independentes do contexto (cf. Marcuschi, 1975, pp. 33-4).

Sobre a relação entre linguagem e contexto, Bernstein enfatiza que as variantes lingüísticas enunciadas num código elaborado constituem um sistema de comunicação universalista, cuja intelecção não implica uma dependência contextual. Já a expressão em código restrito fornece um sistema particularista de comunicação, altamente dependente do contexto, de tal modo que

a compreensão de um ato de comunicação verbal só é possível na presença dos elementos contextuais imediatos a que se referem os signos lingüísticos empregados. Dois exemplos ilustram essa exposição.

Numa situação imaginária, um casal que acabou de sair do cinema, decide visitar alguns amigos, com os quais discute o filme visto. Passam então uma hora discutindo sutilezas complexas de natureza moral, política e estética do filme e seu lugar no cenário do cinema contemporâneo. O que se tem, nesta situação, é o emprego do código elaborado; de outra forma não seria possível tornar os significados explícitos a outros que não tenham assistido ao filme. A expressão verbal apresenta um registro cuidadoso, tanto no nível gramatical, quanto no lexical. Não é dependente do contexto: os significados são explícitos, elaborados e individualizados.

Outro exemplo citado por Bernstein nos leva a considerar duas histórias construídas por um sociólogo, como resultado da análise da linguagem empregada por duas crianças de cinco anos, uma de classe média, a outra de classe operária. Foi-lhes apresentada uma seqüência de quatro gravuras que constituíam uma história. A primeira apresentava alguns meninos jogando futebol; na segunda, a bola atravessa, quebrando, a vidraça de uma janela; a terceira mostra uma mulher na janela, olhando para fora e um homem fazendo um gesto de repreensão; na quarta, as crianças estão fugindo. Eis as duas narrativas, literalmente citadas:

- "(1) Três meninos estão jogando futebol e um menino chuta a bola e ela atravessa a vidraça a bola quebra a vidraça e os meninos estão olhando para ela e um homem sai e grita com eles porque eles quebraram a vidraça então eles fogem e depois aquela mulher olha para fora de sua janela e ela repreende o menino.
- (2) Eles estão jogando futebol e ele chuta ela e ela atravessa lá e quebra a vidraça e eles estão olhando para ela e ele sai e grita com eles porque eles quebraram ela então eles fogem e depois ela olha para fora e ela repreende

eles" (Bernstein, 1971, p. 178).³

Ao ler ou ouvir a primeira história, o receptor não precisaria ter visto as quatro gravuras que serviram de base para a elaboração das narrativas, ao passo que no caso da segunda, é necessário que o receptor as conheça para ter condições de interpretá-la. Isso ocorre assim, na interpretação de Bernstein, porque a primeira narrativa é independente do contexto, enquanto a segunda está diretamente ligada às circunstâncias que lhe servem de referência. Em consequência, o sentido da primeira história é explícito, enquanto o da segunda é implícito. É possível concluir que o enunciado da primeira criança gerou significações universalistas, nos termos em que são independentes do contexto e, por isso, compreensíveis a todos, ao passo que o enunciado da segunda criança gerou significações particularistas, nos termos em que são diretamente dependentes do contexto e, portanto, somente seria compreendido completamente por outras pessoas que tivessem acesso às circunstâncias que originalmente geraram o enunciado.

Bernstein explora também, em particular, o grau de previsibilidade de cada código, em termos da seleção de estruturas sintáticas disponíveis. Refere-se algo vagamente à dificuldade de se prever a respeito do volume representativo de escolhas ou alternativas sintáticas empregadas para a organização da mensagem a ser comunicada (cf. 1971, p. 203). No que concerne ao código restrito, a predizibilidade é bem mais fácil já que o conjunto de alternativas procedem de uma área muito limitada.

Outro critério de distinção, de natureza lingüísti

³ Cf. o original:

"(1) Three boys are playing football and one boy kicks the ball and it goes through the window the ball breaks the window and the boys are looking at it and a man comes out and shouts at them because they've broken the window so they run away and then that lady looks out of her window and she tells the boy off.

(2) They're playing football and he kicks it and it goes through there it breaks the window and they're looking at it and he comes out and shouts at them because they've broken it so they run away and then she looks out and she tells them off."

co-pragmática, consiste no grau de abrangência semântica do registro empregado de um lado, e, de outro, no grau de abrangência social do modelo ou variante linguística empregada. Senão, veja mos. Já discuti acima que uma conversa num código elaborado evidencia uma significação explícita, independente do contexto, ao passo que uma conversa num código restrito fornece indícios de uma significação implícita, completamente dependente do contexto. Já, quanto ao modelo, ou variante empregada, o código elaborado é um modelo particular, porque se acha vinculado a uma determina da classe social, de modo que poucos têm acesso a ele. O código restrito é, ao contrário, universal em relação ao seu modelo, uma vez que é acessível a qualquer pessoa. Não é de natureza psíquica o fator condicionante de acesso ao código, mas de natureza social. A aquisição de um código elaborado depende da posição ocupada pelas pessoas na estrutura social.

Ora, a elaboração desse tipo de característica implica necessariamente uma subordinação dos códigos à estrutura social. Assim, não passou despercebido de Bernstein que ambos os códigos acham-se intimamente relacionados à estrutura social. Segundo sua visão, como os indivíduos aprendem seu papel social mediante processos de comunicação, cada ato individual de linguagem os situa no quadro da estrutura social, definindo seu papel e, conseqüentemente, produzindo sua identidade social. Os dois códigos são assim gerados segundo modos específicos de relações sociais. Enquanto o código elaborado faz parte das oportunidades de aquisição verbal dos membros da classe média, que têm inclusive acesso ao código restrito, os membros da classe operária têm oportunidades de adquirir somente uma variedade restrita de linguagem.

Embora Bernstein não deseje vincular esses conceitos de código à noção de classe social, não deixa dúvidas, em seu trabalho, de que a estrutura social é o índice mais evidente para se localizar geneticamente um código de modo que é possível estabelecer inclusive uma correlação entre código restrito e classe operária, de um lado, e código elaborado e classe média, de outro. Além disso, admite Bernstein que o sistema de valores vinculado à estrutura social é que torna possível as duas variedades linguísticas que postula. A classe operária reúne o conjunto das características suficientes para o surgimento de um código restrito: as condições de trabalho de seus membros ofereceriam pouca oportunidade para mudanças e poucas possibilidades de participação na tomada de decisões; as tarefas profissionais são

exercidas coletivamente e não individualmente; além disso, o trabalho é manual e não de planejamento e direção. É por essas razões que a classe operária dispõe de poucas possibilidades de influência no próprio local de trabalho. No lar, suas atividades quotidianas se pautam por um exercício autoritário do poder e as condições materiais de vida não apresentam as condições mínimas de conforto. Por essas razões, as crianças se socializam num contexto social que oferece poucos estímulos intelectuais.

Com base em especulações desse tipo, Bernstein procura caracterizar e identificar os dois códigos a partir das relações entre eles e os sistemas de papéis sociais desenvolvidos no meio familiar, os tipos de controle que se originam de tais sistemas.

Há, assim, para Bernstein, dois tipos de famílias, que denomina *posicional*, se orientada para a posição ou o *status* de seus membros, e *pessoal*, se orientada para a pessoa. Numa família posicional, a área de decisão depende do *status* formal dos membros da família, distinguidos entre si por uma distribuição nítida de papéis. Os processos de julgamento e decisão se realizam em função do *status* dos membros da família em vez da qualidade das pessoas. Além disso, uma família posicional se caracteriza por uma rígida distribuição de papéis e uma divisão estática das responsabilidades que cabem a cada membro. Já numa família do tipo pessoal, as decisões se dão em função das qualidades psicológicas dos seus membros em vez do *status* formal. Nesse tipo de família, a interação social e as posições familiares são mais elásticas e menos coercitivas, dado que as divisões formais entre seus membros não são rigidamente estabelecidas. Estas dispõem, portanto, de um conjunto maior de alternativas para escolher, enriquecendo-se, assim, o espaço para o jogo de papéis. Os pais, por exemplo, são mais receptivos às características individuais das crianças, deixando-se influenciar e o mesmo ocorre por parte delas. Esse tipo aberto de sistema de comunicação permite a expansão da personalidade do indivíduo de modo que a criança aprende a formar seu papel em vez de submeter-se a um papel formal previamente estabelecido.

Num sistema de papéis orientado para a posição social dos indivíduos, o controle social é exercido pelo poder autoritário ou pelas normas do consenso, universais ou particulares. Já num sistema de papéis orientado para a pessoa, o controle social é exercido através de uma forma que Bernstein denomina apelativa. Sua ampla variedade de manifestações lingüísticas pro

picia à criança controlada meios de acesso a um conjunto mais amplo de papéis. Num sistema de papéis orientado para a posição, por outro lado, a forma de controle social se baseia na autoridade, o que reduz a área de atuação dos papéis desempenhados pela criança, sobre a qual se exerce o controle. A dedução mais óbvia é que uma família do tipo posicional desenvolve uma forma de controle imperativo, o que favorece o surgimento de um código restrito, enquanto uma família do tipo pessoal desenvolve uma forma apelativa de controle, o que favorece o surgimento de um código elaborado.

Acredito que é desnecessário tentar despendar mais esforço argumentativo para demonstrar o caráter maniqueísta e ideológico emprestado à distinção elaborado por Bernstein sobre a natureza variável da linguagem. As páginas despendidas na resenha de suas idéias tornaram um tanto evidente essa característica, de modo que, se o eixo semântico é o termo *deficiência*, o código restrito é sempre o termo marcado da oposição. Além disso, uma das críticas mais sérias que se pode imputar à teoria de Bernstein consiste no fato de que as condições sociais de produção ficam obscurecidas, reduzindo-se a características intrínsecas da própria língua, como grau de complexidade sintática, morfológica e lexical. Tal falha resulta, segundo Bourdieu & Passeron, numa omissão de natureza metodológica praticada por Bernstein. Este deixa de emitir os pressupostos implícitos da tradição teórica na qual se inserem suas análises. "Se o *modus operandi* jamais se deixa compreender objetivamente a não ser no *opus operatum*, é preciso resguardar-se de reduzir o *habitus* produtor (isto é, nesse caso, a relação com a linguagem) a seu produto (aqui uma certa estrutura da linguagem) sob pena de condenar-se a encontrar na língua o princípio determinante das atitudes, em suma, de considerar o produto lingüístico como produtor das atitudes que o produzem" (Bourdieu & Passeron, 1975, pp. 144-5).

Não obstante, sua teoria adquiriu o caráter de uma panacéia capaz de resolver os problemas relativos ao baixo rendimento escolar das crianças negras norte-americanas, cuja linguagem passou a ser considerada pobre, truncada, privada de imaginação criadora, ilógica e despreparada para raciocínios abstratos, tal como é considerada, no Brasil, a linguagem das crianças sócio-economicamente marginalizadas na escola pública. Desenvolveu-se a idéia de que tal deficit lingüístico acarretaria um deficit cognoscitivo, de que resultaria, por sua vez, o baixo rendimento das crianças sócio-economicamente desfavorecidas. A úni

ca forma de interromper este círculo infernal seria propiciar a essas crianças um banho de código elaborado na pré-escola. A questão é que essa fórmula fracassou. Por conseguinte, antes que se tente aplicar algo análogo em nosso meio educacional, julgo necessário discutir esse programa de educação compensatória desde suas origens e apontar-lhe as falhas, ao mesmo tempo que desenvolvero mais especificamente a linha teórica que norteia este trabalho. Antes de fazê-lo, porém, é preciso mencionar que Bernstein não aceitou a operação ideológica em que resultou o emprego que os psicólogos americanos fizeram de sua teoria. Segundo sua interpretação, não há relação causal entre o fato de uma subcultura gerar um código restrito e a noção de privação verbal. Acredita que a experiência que a criança traz de seu próprio meio é significativa e válida, de modo que a linguagem que a exprime deve ser compreendida e não mudada. Acrescenta, além disso, que o conceito de educação compensatória é um subterfúgio que desloca as causas da deficiência escolar do próprio contexto educacional para dirigi-las às famílias e às crianças (Bernstein, 1979). Apesar disso, concebeu um arcabouço teórico nos mesmos moldes de qualquer visão normativa de linguagem e de uma forma tão inequívoca, que sua obra se identifica com outros propósitos ideologicamente semelhantes aos do programa norte-americano de educação compensatória.

É possível situar a origem da teoria da deficiência no início da década de 50, quando a sociologia tornou evidente a existência de uma face negra dos Estados Unidos, representada pela pobreza dos guetos onde se encontram as minorias racial e sócio-economicamente marginalizadas. O poder federal reage a tal constatação lançando um programa social (Economic Opportunity Act, 1964) destinado a propiciar a essa minoria o acesso ao mínimo de conforto social, incluindo-se uma série de medidas concernentes ao ensino. Indiferentes às causas econômicas estruturais, responsáveis pela marginalização dessa fatia da população, em virtude de um fenômeno de bloqueio ideológico, os psicólogos behavioristas encarregados do programa educacional preferem ocupar-se da fase sócio-cultural do ciclo de pobreza. Segundo a perspectiva que adotam, a deficiência lingüística observada na população marginalizada é alçada à categoria de causa primordial da pobreza.

Segundo os partidários da teoria do deficit, as crianças marginalizadas recebem poucos estímulos verbais, estando, por isso, numa situação desfavorecida em relação às suas próprias possi

sibilidades de expressão. Não sendo capazes de formar sentenças completas, apresentam, correlativamente, incapacidade de raciocinar logicamente. A mais extrema visão que procede dessa orientação — que teve muita aceitação nos meios científicos norte-americanos (e tem adeptos no Brasil) — é que os negros de classe baixa são completamente destituídos de linguagem. O programa desenvolvido por Carl Bereiter, Sigfried Engelmann e seus discípulos, orientado para a pré-escola, baseia-se na premissa de que as crianças marginalizadas (negros de classe baixa) necessitam, antes de tudo, de um instrumento lingüístico eficiente, através do qual possam aprender. Ocorre que suas descobertas empíricas orientam para a dedução de que tais crianças ingressam na escola desprovidas de tal instrumento de aprendizagem. Com efeito, em suas pesquisas, Bereiter relata que o processo de comunicação entre crianças marginalizadas ocorre através de gestos, frases monossilábicas ou uma série de palavras ou frases mal conectadas como *they mine, me got juice*; que essas crianças não são capazes de formular uma asserção de qualquer natureza. Considera Bereiter que as sentenças enunciadas por crianças negras de baixa classe social não são mais que expressões emocionais, resultantes de um comportamento ilógico. Por conseguinte, decidiu tratá-las como se fossem absolutamente desprovidas de linguagem verbal.

A teoria da deficiência foi concebida nos princípios desenvolvidos por Bernstein para caracterizar as noções supra mencionadas e discutidas de código restrito e código elaborado, que, como se viu, são conceitos maniqueístas profundamente arraigados num preconceito ideológico contra todas as formas de manifestação cultural das classes marginalizadas. Outra não é a concepção que os psicólogos educacionais desenvolvem a respeito da expressão verbal das minorias na nação americana.

Para eliminar as deficiências imaginárias das crianças negras norte-americanas e, como se supunha, propiciar estímulos para um desenvolvimento escolar integral, o governo americano implementou subsídios na linha do *Economic Opportunity Act* para o setor educacional, criando a chamada *Operação Head Start*, destinada às crianças em fase pré-escolar de 4 e 5 anos de idade, a que se seguiu o plano *Followthrough*, com vistas à escola elementar.

Com base na suposição de que as crianças negras eram verbalmente deficitárias, a linha básica do programa pré-escolar traçada pela *Operação Head Start* preconizava o ensino de uma nova língua, tal como foi esquematizada por Engelmann, e que consistia numa série limitada de perguntas e respostas do tipo

Where is the squirrel? The squirrel is in the tree. A criança não seria repreendida se empregasse o seu dialeto durante o recreio, mas não lhe seria permitido empregá-la na sala de aula.

Tanto esse programa, como a base teórica que lhe serve de fundamento são, como se vê, o resultado de uma atitude preconceituosa a respeito dos dialetos de classe baixa. Embora em termos de prestígio social é bastante comum que uma cultura dominante considere as manifestações culturais das classes desfavorecidas como inferiores, em termos inerentemente lingüísticos tal perspectiva não tem um mínimo de validade científica e não é difícil demonstrar a falsidade dos argumentos que a apóiam. É o que passo a fazer.

A trilha que conduziu os psicólogos educacionais nos Estados Unidos a deduzirem pela necessidade de uma educação compensatória para as crianças negras marginalizadas, apresenta-se em seis passagens argumentativas: 1. A resposta verbal de crianças sócio-economicamente marginalizadas a uma situação formal de teste é usada para demonstrar a sua incapacidade verbal; 2. deduz-se que tal deficiência lingüística é a razão principal do fraco desempenho escolar dessas crianças; 3. considerando, por outro lado, que as crianças sócio-economicamente privilegiadas conseguem atingir um grau superior de aproveitamento escolar, seus hábitos de expressão verbal constituem condição necessária para a aprendizagem; 4. Diferenças sociais e étnicas verificadas na forma de expressão gramatical são equiparadas a diferenças na capacidade de análise lógica; 5. segue-se que ensinar crianças desfavorecidas a imitar os padrões lingüísticos próprios da classe média equivale a ensiná-las a pensar logicamente; 6. Prevê-se então que, aprendendo tais padrões gramaticais, estão aptas, por raciocinarem logicamente, a obter sucesso em leitura e aritmética nos anos subsequentes.

Labov (1978) refuta esse raciocínio iniciando por suas premissas. Com efeito, o primeiro passo do argumento enuncia a incapacidade verbal das crianças marginalizadas, com base nos testes aplicados pelos psicólogos educacionais, sob a direção de Carl Bereiter. É justamente nos métodos de observação que se concentram as críticas formuladas por ele através das quais demonstra que as provas da deficiência verbal não passam de manipulações grosseiras em virtude da qualidade das entrevistas realizadas. Para demonstrar sua tese, Labov cita como exemplo uma série de testes de sua própria lavra, em que se entrevistam crianças negras. Na primeira dela, cria-se a seguinte situação: um me

nino negro entra numa sala onde o espera um entrevistador adulto, cordial e branco que põe sobre a mesa um brinquedo; solicita-lhe que diga o que quiser a respeito do brinquedo. O resultado é o mesmo tipo de comportamento verbal monossilábico, averbal, tal como é relatado nas pesquisas de Bereiter. A circunstância que provoca tal desempenho, que tem, na realidade, uma natureza defensiva, é o fato de estar a criança numa situação de relacionamento assimétrico com seu interlocutor; qualquer coisa que diga pode ser literalmente usada contra ela. O mesmo tipo de comportamento que, aliás, pode ser observado em qualquer sala de aula de nossa rede pública de ensino. A criança emprega uma série de esquemas para evitar dizer algo que a comprometa nessa situação e ela se esforça muito para atingir tal objetivo. Um desses esquemas é o emprego de certos padrões entonacionais típicos por parte de crianças negras, sempre que lhes é dirigida uma pergunta cuja resposta é óbvia. Uma entrevista desse tipo só pode ser interpretada como um exemplo não da incapacidade verbal dessas crianças, mas de sua habilidade na manipulação de certos esquemas lingüísticos para defender-se diante de uma situação hostil e ameaçadora.

Como o comportamento verbal é sempre o resultado da correlação entre fatores de natureza social e lingüística, Labov percebeu a necessidade de adotar diferentes técnicas para explorar a capacidade verbal de crianças quando em situações assimétricas como a acima mencionada. Num momento em que sua equipe inicia uma série de entrevistas com crianças de um grupo de rua chamado *Thunderbirds*, uma delas apresenta o mesmo desempenho monossilábico em resposta a tópicos que geralmente provocam grande interesse em outros meninos mais velhos. Tópico em pauta: o que fazer se visse alguém chutando outro caído no chão ou se visse alguém usando um porrete contra um outro durante uma briga de rua. O contexto é relativamente favorável a uma interação verbal entre uma criança e um adulto, pois o interlocutor, Clarence Robins, é um negro que nasceu e cresceu no Harlem e que, por isso mesmo, conhece bem o bairro e seus pequenos habitantes; além disso é um dos mais habilidosos entrevistadores da equipe de Labov. Como Robins não ignora que o informante, Leon, um garoto de 8 anos, tem-se envolvido em brigas de rua, é possível deduzir que seu desempenho verbal é um indício de um comportamento defensivo em relação a acusações implícitas ou sub-entendidas de mau comportamento.

Numa outra ocasião, de entrevista, Clarence opera algumas mudanças na natureza da relação de intercurso social com

a criança. Traz um suprimento de batatas fritas, dando à entrevista um certo ar de festa. Convida o melhor amigo de Leon, Gregory, um menino negro de 8 anos. Sentando-se no chão, junto com as crianças, Clarence reduz consideravelmente a diferença de altura, um dos fatores psicológicos mais importantes para a criação de uma situação assimétrica. Introduce, além disso, alguns palavrões e tópicos tabu, provando a Leon que é possível dizer qualquer coisa no microfone, sem qualquer risco de sofrer represenções.

O resultado desse conjunto de mudanças foi a surpreendente diferença no volume e no estilo da enunciação. Desapareceu o falante monossilábico que nada tinha a dizer e não era capaz de lembrar o que havia feito no dia anterior. Os dois meninos tinham tanto a dizer que um interrompia o outro, não demonstrando ter qualquer dificuldade inerente em se expressar em língua inglesa.

É possível transferir essa demonstração de controle sociolinguístico para outras situações definidas de teste, como os de QI e os de leitura na escola, comumente empregados para avaliar a capacidade verbal de crianças sócio-economicamente marginalizadas; e mesmo para outras situações em que tais crianças são indiretamente testadas e abertamente corrigidas quando se atrevem a abrir a boca para se dirigirem a seus professores. Na escola, suas experiências culturais não são valorizadas e o mesmo, por conseguinte, é aplicável à variedade linguística empregada, sobre a qual afirmar que não é valorizada é expressar-se eufemisticamente, já que tal forma de expressão é, sobretudo, socialmente estigmatizada e institucionalmente reprimida. A situação social é o fator mais poderosamente determinante do comportamento verbal. Por conseguinte, um adulto deve investir-se de um papel social correto na situação de interação verbal com uma criança, se tiver a intenção de descobrir do que esta é capaz. E, infelizmente, é justamente o que a maioria dos professores não faz.

É inegável que muitas das habilidades verbais próprias do modo de expressão empregado pelas classes privilegiadas devem ser adquiridas por crianças sócio-economicamente marginalizadas. Mas não decorre disso ser desejável que todos os hábitos verbais de falantes de classe alta sejam realmente desenvolvidas numa situação de aprendizagem. A esse propósito, faço minha a dúvida de Labov: é o código elaborado realmente tão flexível, detalhado e sutil quanto acreditam ser os psicólogos educacionais?

Não seria também, muitas vezes, bombástico, redundante e vazio? Ou ainda, não consistiria simplesmente num estilo elaborado, formal, em vez de um sistema superior de expressão? (cf. Labov, 1978, p. 213).

Muitos falantes de classe operária são narradores mais eficientes, apresentam maior capacidade de raciocínio e são melhores debatedores que muitos falantes de classe média. Estes acabam por perdêr o fio argumentativo numa massa de detalhes irrelevantes e desnecessários, em detrimento da precisão e da clareza. Esta característica, que Labov rotula ironicamente de verbosidade, é um indício de que falantes de classe privilegiada são, freqüentemente, vítimas de fatores sociolinguísticos que não são capazes de controlar.

Labov fornece evidência empírica do estilo verboso da classe média, sem se preocupar com questões quantitativas, estabelecendo um interessante contraste entre os enunciados de dois informantes, cujo tópicos da entrevista é aproximadamente o mesmo: trata-se de questões de fé. A um deles, um negro de 15 anos, membro de um desses grupos de rua, que é um falante paradigmático do assim chamado *Black English Vernacular* e do estilo retórico característico de tal variedade dialetal, o entrevistador perguntou se ele acreditava em Deus. O resultado consiste num argumento ao mesmo tempo complexo e sintético, em que o debatedor se esforça, inclusive, para superar retoricamente o interlocutor. Ao outro, uma pessoa negra amável e atraente a quem qualquer pessoa atribuiria alto grau de qualificação individual, o entrevistador perguntou se ele acreditava em bruxaria. O resultado é uma linguagem que indica preocupação constante e grande esforço em qualificar as opiniões do emissor e que revela grande ansiedade em evitar incorreções e exageros, qualidade da qual sobressai a característica dessa argumentação: a verbosidade. Neste discurso, as palavras se multiplicam, repetindo ou aumentando desnecessariamente o principal argumento, uma característica que os professores de redação procuram evitar em seus alunos e é trivialmente denominada por "encher lingüiça".

A resultado bastante semelhante chegaram Bourdieu & Passeron. Considerando ser possível encontrar índices da modalidade do comportamento lingüístico nas características objetivas da competência verbal, através de um teste de vocabulário, os autores testaram, entre universitários da Sorbonne, de diferentes classes sociais, o desempenho verbal na definição de uma palavra inexistente no léxico francês. Não foi surpreendente veri

ficar que os estudantes provenientes das classes mais privilegiadas fossem proporcionalmente os mais numerosos entre os que arriscaram uma definição do termo, ou hesitaram menos frequentemente em produzir mais definições prolixas com ressonâncias etnológicas. Por conseguinte, o desembaraço no manejo da linguagem pode levar até a leviandade quando está associada à confiança que resulta da dependência a uma categoria privilegiada (cf. Bourdieu e Passeron, 1975, p. 130).

Os processos retóricos, os torneios estilísticos, os efeitos expressivos, seja do plano da expressão, seja do plano do conteúdo, que exprimem as seleções voluntárias e conscientes de um falante preocupado com a forma da expressão, nada mais são que um produto das condições sociais da aquisição e do emprego da linguagem em situações específicas. Esses processos linguísticos são indícios de uma certa "disposição literária", relativamente à linguagem, característica das classes privilegiadas, que os empregam como instrumento de uma exclusão do vulgar, o que configura, em última instância, sua distinção em relação às demais classes.

Desse modo, se é possível refutar a origem da crença ideológica, segundo a qual as crianças sócio-economicamente desfavorecidas são destituídas de linguagem, é possível, agora, refutar também a outra crença, a outra face da moeda, segundo a qual a linguagem das classes dominantes e das classes médias em geral é, em si mesma, mais adequada em todos os sentidos para se tratar de questões abstratas e logicamente complexas. Tais argumentos, como se vê, refutam a qualidade dos testes executados pelos psicólogos educacionais da equipe de Bereiter e, em consequência, permitem refutar a hipótese básica que orientou todo o empreendimento.

É possível criticar-se nos argumentos de Labov a ausência de evidência quantitativa ou de um controle estatístico de dados. No entanto, seu objetivo não é outro senão convencer-nos a todos, lingüistas e educadores, de que premissas como a que norteou o programa de educação compensatória nos Estados Unidos (e que orienta informalmente os programas de ensino de língua no Brasil) são falaciosas e acabam consistindo num instrumento ideológico. Convencer-nos, além disso, de que os experimentos controlados, que têm sido oferecidos como evidência empírica da hipótese da deficiência verbal e cognitiva das classes desfavorecidas, são ilusoriamente científicos e, portanto, inverídicos. Nessas experiências, a única coisa de fato controlada é a expres

são superficial do estímulo, na verdade simples perguntas formuladas a todas as crianças, do tipo de "diga-me tudo o que você sabe sobre isso", cuja resposta é absolutamente incontrolável. É possível interpretá-las como pedidos de informação, ordens para alguma ação, ameaças de punição ou até seqüências de sons sem qualquer significado. Uma vez que não sejam controladas as variáveis intervenientes cruciais de interpretação e motivação, a maior parte do que se escreve sobre privação verbal nada diz a respeito da capacidade das crianças. O melhor que se pode fazer para entender sua competência verbal é estudá-la no âmbito do contexto cultural em que se desenvolveu (Labov, 1978, p.221).

Além dessas críticas a respeito da própria metodologia adotada pelos mentores da teoria da privação verbal e mesmo de sua condução, Labov apresenta alguns dados de ordem estritamente lingüística que, por isso mesmo, estão aquém dos limites de compreensão ou correta interpretação de pessoas não familiarizadas com questões relacionadas à estrutura da linguagem.

Quando Bereiter equipara diferenças sociais e étnicas da estrutura verbal a deficiências na capacidade de análise lógica e cognitiva, ele não faz senão confundir lógica e explicitude, além de ignorar ou desconhecer níveis cruciais de análise lingüística para a discussão de tais questões, como estrutura profunda e de superfície. Assim, formas como *they mine*, usadas pelos psicólogos educacionais como exemplos de uma forma de linguagem em que estão ausentes os meios para exprimir relações lógicas, são, na realidade, o resultado de uma regra que permite executar a contração um passo após efetuar a operação de apagamento de consoantes sozinhas, que eventualmente representam os verbos *is*, *have* ou *will*. Sendo assim, o apagamento de *is* ou *are* no dialeto negro não é um indício de um comportamento ilógico, já que o uso apropriado da regra de apagamento, assim como o da regra de contração, requer um conhecimento íntimo e profundo da fonologia e da gramática inglesas.

Outro exemplo empregado como indício do caráter ilógico do dialeto negro refere-se a sentenças em que se faz uso da dupla negativa, do tipo de *He don't know nothing*. Ocorre que a diferença entre este caso e a sentença equivalente do dialeto padrão — *He doesn't know anything* — não diz respeito à diferença de conceitualização de caráter subjacente, no esquema lógico da sentença, mas tão somente à expressão superficial da mesma estrutura lógica. Ademais, outras línguas, como o português, possuem formas superficiais com duplas negativas. O que denominam

"forma lógica" não passa de uma manifestação superficial alternativa do inglês padrão, isto é, não passa de mera convenção de um estilo formal de linguagem.

Embora os implementadores do programa de educação compensatória acreditassem estar ensinando uma língua inteiramente nova às crianças negras marginalizadas, ao fazê-las repetir sentenças como *They are mine*, o que de fato ocorre é que as estavam ensinando a produzir apenas uma forma ligeiramente diferente das formas de expressão verbal que elas já possuíam e que empregavam cotidianamente.

Como se vê, a argumentação acima desenvolvida deruba, no nível do particular, as premissas fundamentais do programa de educação compensatória e, no nível do geral, as teses que possibilitaram o surgimento da teoria da deficiência verbal. Embora não pareça haver grande dano em exercitar crianças na repetição de sentenças típicas da língua padrão, é preciso considerar algumas conseqüências e implicações a que o fracasso desse tipo de atividade pedagógica poderia levar relativamente às camadas marginalizadas.

A primeira conseqüência relevante do malogro desse tipo de ensino exclusivista concerne às atitudes e expectativas que o professor geralmente tem em relação a seus alunos. Sabe-se, pelo menos intuitivamente, que a atitude que o mestre assume sobre o desempenho dos educandos consiste num fator determinante do sucesso ou do fracasso deles. Um estudo científico a esse respeito foi realizado pelos psicólogos Rosenthal e Jacobson (1968), que abordaram a questão do malogro escolar de crianças pertencentes a uma minoria racial extremamente marginalizada nos Estados Unidos (negros, mexicanos e porto-riquenhos). Contrariando a hipótese da deficiência verbal corrente, como explicação racional para esse fenômeno, levantam outra, nos seguintes termos: tais crianças não logram obter sucesso na escola porque é exatamente isso que se espera delas. Suas deficiências podem originar-se não de suas experiências econômicas, étnicas e culturais, mas de modo como seus professores reagem a elas.

Elaborada a hipótese, trataram de verificar sua validade, investigando o efeito das expectativas do professor sobre seus alunos, através de uma experiência cujo método fundamental consistiu em induzir o mestre a crer que de alguns escolares seria possível esperar considerável crescimento acadêmico. A essência do conceito em que tal experiência se fundamentou consiste em que a expectativa de uma pessoa a respeito do comportamen

to de outra pode, de certo modo, vir a realizar-se de fato ("self-fulfilling prophecy") (cf. Rosenthal e Jacobson, 1968, p. 19).

Para que esse tipo de experiência dê resultados, o aplicador deve estabelecer condições tais que evitem a contaminação de uma expectativa pelo comportamento anterior do sujeito cujo desempenho está sendo predito. É fácil estabelecer essas condições num laboratório, apresentando a um experimentador um grupo de animais e, em seguida, dizer-lhe que tipo de comportamento é possível esperar deles. Com base nisso, os autores procuraram, então, estabelecer condições similares numa escola, isto é, criar expectativas que fossem baseadas somente no que diriam aos professores, de modo a evitar a possibilidade de extraírem julgamentos baseados em observações prévias das crianças envolvidas.

Os testes foram, depois, aplicados numa escola de San Francisco, cuja clientela é, em sua maioria, pertencente aos estratos sócio-economicamente inferiores e das quais se espera geralmente um aproveitamento escolar muito baixo. No início da experiência, os professores foram informados de que o objetivo da experiência era julgar a validade de um novo tipo de teste, designado para prever retardamento acadêmico ou ganhos intelectuais nos escolares. No entanto foi empregado apenas um teste padrão de avaliação de inteligência, mas não familiar aos professores, consistindo em duas seções que focalizam a habilidade verbal e a habilidade de raciocínio. Era, na realidade, um pretexto, um artifício, para testar não os alunos, mas os professores. Alguns meses depois, cerca de 20% das crianças foram designadas como casos interessantes de "explosão" escolar e seus nomes foram discretamente comunicados aos professores. Esses 20% haviam sido selecionados através de uma tabela de números aleatórios e o tratamento experimental consistiu tão somente em fornecer seus nomes aos novos professores como alunos dos quais seria possível esperar que mostrassem grandes êxitos no próximo ano escolar.

Os resultados foram surpreendentes. Os alunos artificialmente designados como os que possuíam grande potencial, progrediram mais do que os outros. Além disso, solicitou-se aos professores que descrevessem o comportamento escolar de seus alunos, no final do ano escolar. As crianças das quais se esperava crescimento intelectual foram descritas como as que teriam maiores oportunidades de vencer na vida, de serem mais felizes, mais curiosas e mais interessantes que as demais crianças. Um curioso contraste tornou-se evidente, quando se solicitou aos professores que avaliassem as crianças não selecionadas. Muitas delas

também tinham obtido acréscimo em sua taxa de QI durante o ano; contudo, quanto maior essa taxa, menos favoravelmente elas foram julgadas, uma vez que, não sendo esperados, seus êxitos eram considerados indesejáveis.

Os autores acreditam que, embora a maioria dos programas de ensino esteja esquematizada para sobrepujar o *handicap* educacional, agindo sobre a criança através de instrução compensatória, enriquecimento cultural e outras formas, sua experiência demonstra que as deficiências e, conseqüentemente, os remédios para saná-las, poderiam ser encontrados nas próprias escolas e, particularmente, na mudança de atitudes dos professores em relação às crianças sócio-economicamente desfavorecidas. As únicas pessoas diretamente afetadas seriam os professores; o efeito sobre as crianças seria indireto.

Uma conclusão similar foi deduzida por Poppovic (1983), a partir de uma pesquisa de campo executada em 1968, em salas de aula de escolas de bairros habitados por famílias de classe baixa da cidade de São Paulo. Em todas as classes de 1º ano observadas, detectou-se existir um grupo marginalizado, isto é, "havia duas ou três fileiras de alunos que absolutamente não acompanhavam qualquer atividade proposta pela professora e realizada pelas outras crianças, pois não estavam (em setembro) no grau de alfabetização das outras". Esse problema é agravado, não só porque a escola espera que as crianças estejam completamente alfabetizadas até outubro, mas sobretudo porque "a professora afirma saber desde o início do ano quem conseguirá ser aprovado, tendo, portanto, desde essa época, uma atitude de desinteresse para com as crianças que 'provavelmente' serão reprovadas; segundo elas, raras são as crianças que fogem à regra, isto é, que conseguem melhorar depois que se previu seu fracasso." (Poppovic, 1983, p. 7).

Outro problema que esse estudo verificou ocorrer, em conseqüência das atitudes dos professores, que acabam prejudicando crianças providas de meios sociais marginalizados, é o fato de que "falsamente consideradas pela professora como tendo nível mental inferior, (essas crianças) ou são simplesmente toleradas em classe durante dois anos (para entrarem numa classe especial, cuja idade mínima, segundo prevê o sistema educacional, é de 9 anos de idade cronológica), ou são retiradas da escola pelos pais". Uma situação como essa decorre justamente de uma classificação prematura, intuitivamente verificada nos dois ou três primeiros meses de aula, em virtude de uma dificuldade inicial,

considerando que tal criança é deficiente mental (Poppovic, 1983, p. 7).

É possível afirmar que o ensino da língua materna, desde os primeiros anos de alfabetização, padece de mal semelhante ao do preconceito da carência cultural. É, com efeito, um modelo baseado de modo implícito na teoria da deficiência verbal que vem sendo tradicionalmente aplicado. Conseqüentemente, é prontamente reprimida qualquer forma de expressão verbal que não se enquadre nos parâmetros teóricos ou meramente intuitivos de um professor a respeito do que seja correto em matéria de língua.

A imposição de um curso fixo, rígido e pré-estabelecido de usos lingüísticos, que entendo como uma norma, em detrimento de outras formas alternativas de expressão verbal, norteia e sempre norteou a pedagogia da língua vernácula na escola. Considero esse tipo de posição perfeitamente enquadrado na teoria da deficiência, já que nenhum professor de língua portuguesa crê ser outro o seu papel, senão o de substituir as formas "incorretas" pelas formas empregadas pelos falantes do dialeto padrão, que não passa de uma modalidade escrita literária. Um forte preconceito fundamenta essa crença: o de que as formas passíveis de substituição consistem numa linguagem pobre, sem coerência e ilógica. Como tal, é inadmissível que sejam toleradas.

Um forte indício dessa intolerância são as queixas generalizadas sobre o baixo nível dos alunos, que se têm difundido nas duas últimas décadas. Se a pedagogia da língua funcionava e continua funcionando com base numa teoria implícita da deficiência verbal, é lícito questionar por que razão não desempenha atualmente o seu papel com a mesma eficiência de outrora. Duas são as causas essenciais do aludido "abaixamento de nível", a primeira das quais coincide com a interpretação ideológica a respeito do conceito de escola única e unificada, a que fiz referência no capítulo anterior: "1º) a mudança da estrutura dos cursos, que fundiu os antigos primário e primeiro ciclo num curso só, sem, aparentemente, o 'rito de passagem' entre um e outro. Deste modo, as crianças das camadas mais pobres, que eram barradas nos exames de admissão, inscrevem-se hoje nas 5^{as} séries e seguintes.⁴ 2º) Com a redistribuição da rede física, estão elas pene

⁴ Medida semelhante foi tomada pelo atual Governo do Estado que aboliu a repetência na passagem do 1º para o 2º do Primeiro Grau.

trando nas escolas anteriormente freqüentadas pelas crianças de famílias de renda média, provocando um desequilíbrio de nível até então menos acentuado." (Faria, 1978, p. 56).

A essa alteração fundamental na natureza da clientela escolar não correspondeu adequação correspondente com relação à seleção de técnicas, estratégias, programas curriculares e, principalmente, de livros didáticos. Estes, além de consistirem em edições caras e descartáveis, veiculam um sistema de valores que dificilmente coincide com o da maior parte da clientela escolar a que serve a rede oficial de ensino.

Tais alterações foram executadas em nome de uma pretensa democratização do ensino, através da instituição do ensino obrigatório de 1^a a 8^a séries, implementada pela Lei 5692, de agosto de 1971. Ora, se entendermos por democratização do sistema educacional a quantidade dissociada da qualidade, no sentido de que um número crescente de alunos tem chance de permanecer mais tempo na escola e obter maior quantidade de diplomas, é possível considerar que a instituição do sistema de ensino vigente tem atingido eficientemente o seu objetivo. Entendo, entretanto, por democratização da escola, uma distribuição absolutamente igualitária de oportunidades, de modo que todos os alunos tenham condições de alcançar o nível superior e formar-se na especialidade em que desejar, isto é, o direito de que alunos advindos de meios sociais e culturais diferentes disponham das mesmas oportunidades de êxito. É, no entanto, bastante notório que a evasão e a repetência escolar chegam a atingir o índice assustador de 70% entre as crianças das camadas menos favorecidas que freqüentam a rede pública de ensino.

O sistema de ensino abriu-se, de certa forma, para uma maior recepção de crianças sócio-economicamente marginalizadas, mas não se adaptou adequadamente para recebê-las, tratando-as em pé de igualdade com as demais. Tratá-las com igualdade significa não somente manter a desigualdade em relação a crianças privilegiadas, mas até aumentá-la ainda mais. Assim, o fracasso escolar não pode ser justificado em termos de insuficiências no plano individual, como falta de talento, carência afetiva, problemas de personalidade e de caráter. Tampouco é lícito imputá-lo a deficiências de ordem social conforme a crença dos idealizadores do programa de educação compensatória, segundo a qual haveria deficiências inerentes a toda uma classe social, como linguagem pobre e desprovida de lógica, incapacidade para raciocinar e coisas semelhantes que correm soltas entre o professorado do ci

clo escolar básico. Tal interpretação, mascara o essencial: a escola impõe um tipo de cultura, que é valorizado em detrimento de outros, prejudicando, assim, as crianças que não compartilham da ideologia sócio-cultural, política e economicamente dominante. Nesse caso, o *deficit* cultural e lingüístico só existe em relação a uma cultura imposta.

No que tange, em particular, ao ensino da língua materna, já nos primeiros anos de aprendizagem a criança é obrigada a falar e a escrever uma variedade estranha, que raramente será a sua, a de seus pares do mesmo contexto sócio-cultural de origem e a de seus pais. Trata-se da norma pedagógica, que prefiro denominar prescritiva, para ressaltar seu caráter de coisa imposta, a única reconhecida pela escola como correta e valorizada pela natureza da cultura veiculada pelo sistema educacional. Todas as formas espontâneas de expressão, comumente empregadas no contexto cultural, são reprimidas em favor da variedade dominante. "O resultado é que certas crianças", afirmam Harper e outros, "para não correr o risco de serem criticadas por falar 'errado', preferirão calar a boca e procurarão reduzir o que tiverem de escrever ao mínimo possível, para não se expor às observações do tipo 'pobreza de vocabulário', 'falta de sentido', 'erro ortográfico', etc." (1980, p. 50).

Além de criticar a excessiva preocupação com a função metalingüística da linguagem, desde os primeiros anos escolares, que perturba e inibe o desenvolvimento de outras funções da linguagem, Rodrigues (1978) também alude à questão acima mencionada, afirmando que "a apresentação insistente e de forma inadequada de modelos conflitantes com a competência lingüística acarreta nestes (nos alunos) um verdadeiro complexo de incompetência lingüística, que tende a bloquear o exercício de todas as demais funções da linguagem" (p. 27). Tal disparidade lingüística entre as camadas marginalizadas e o estrato dominante configuram, para Castilho, um verdadeiro caso de diglossia, que ele próprio especifica como a situação em que os falantes dispõem de duas ou mais variedades dialetais da mesma língua que eles escolhem alternativamente, em vista da situação em que se encontram. "Se o professor, que por sua formação domina a língua culta", acrescenta Castilho, "vai ter por alunos falantes de uma modalidade desprestigiada, entre ele e sua classe vai instalar-se uma situação

de diglossia" (1978, p. 41).⁵

A desvalorização pela escola das experiências culturais do alunado, ou, em outros termos, a sua ignorância a respeito dos valores culturais desenvolvidos no contexto social dos grupos marginalizados, é exemplificada por Labov de modo bastante significativo. Segundo ele, os proponentes da teoria da deficiência verbal nos Estados Unidos possuem um conhecimento muito estranho da organização social exterior à escola. Encaram os grupos de pares, organizações de rua formadas por adolescentes negros, como um substitutivo para o sucesso e a gratificação normalmente propiciada pelo sistema educacional. Segundo tal perspectiva, a criança padece de um sentimento de inferioridade por que fracassa na escola, evadindo-se ou tornando-se hostil a ela. Nesse caso, procura gratificação compensatória noutra atividade, tal como o seu grupo de pares. Entretanto, a situação se dá de modo diametralmente inverso a essa interpretação, conforme diz Labov: "Considerar o grupo de pares como um mero substituto para a escola revela uma extraordinária falta de conhecimento da cultura do adolescente. Em nossos estudos no Harlem do Centro-Sul, verificamos haver uma situação inversa — as crianças rejeitadas pelo grupo de pares são as que apresentam maior probabilidade de ter sucesso na escola. (...) A escola não está lidando com indivíduos isolados, mas sim com crianças integradas em seus próprios grupos, com recompensas e sistemas de valores que se opõem aos difundidos pela escola" (Labov, 1978,

⁵ Castilho emprega o termo *diglossia* com um sentido ligeiramente divergente do que foi utilizado por Ferguson (1974), que o introduziu, moldado no termo francês *diglossie*. Refere-se este ao fato de que, em muitas comunidades lingüísticas, as pessoas utilizam duas ou mais variedades de uma mesma língua, em diferentes condições. Há, nesse caso, um tipo especial de padronização em que duas variedades de uma mesma língua coexistem numa mesma comunidade, cada qual desempenhando um papel definido. Segundo Ferguson, uma das características mais importantes da diglossia é a especialização de funções que as duas variedades assumem. Num conjunto de situações, somente a variedade mais formal é apropriada e num outro, somente a variedade mais familiar. A situação de diglossia, a que alude, entende-se como aquela em que um grupo fala unicamente uma forma padrão e o outro unicamente uma forma não padrão.

pp. 231-2).⁶

A falácia essencial da teoria da deficiência verbal consiste no ponto em que se procura associar fracasso escolar com insuficiências individuais da criança, provocadas, por sua vez, pelo contexto familiar em que são socializadas. É por essa razão que essa concepção de ensino consiste numa imagem invertida da realidade, num verdadeiro conceito ideológico e, como tal, sujeita a todo tipo de manipulações.

Na realidade, o defeito do sistema educacional consiste basicamente, seja nos Estados Unidos, seja no Brasil, na sua recusa em aceitar ou tolerar a cultura desprestigiada dos grupos economicamente marginalizados, assim como o dialeto não padrão dela resultante. É possível que a pressão exercida pela escola para que tais crianças aprendam a norma lingüística da camada dominante seja tão forte que produza mesmo um efeito contrário, no sentido de que estimularia no aprendiz uma certa predisposição em não empregá-lo nunca e tampouco desejar adquiri-la.

O desconhecimento do conflito de valores resultante da situação verbalmente diglôssica, a que alude Castilho, e a incompreensão das interferências estruturais decorrentes de tal situação são fundamentais no desenvolvimento do fracasso escolar e da conseqüente evasão. É indispensável que o alfabetizador esteja preparado para compreender as características fonológicas e gramaticais dos subdialeto empregados por seus alunos, principalmente por aqueles oriundos das camadas menos privilegiadas da população que, em sua maioria, freqüentam atualmente a rede pública de ensino, para que, sendo capaz de prever os pontos em que tais interferências ocorrem, seja-lhe possível distinguir estes "erros" de verdadeiras falhas decorrentes de processos cognoscitivos típicos, discriminação visual, capacidade motora e ou

⁶ Cf. o original: "To view the peer group as a mere substitute for school shows an extraordinary lack of knowledge of adolescent culture. In our studies in south-central Harlem we have seen the reverse situation — the children who are rejected by the peer group are most likely to succeed in school. (...) Instead of dealing with isolated individuals, the school is then dealing with children who are integrated into groups of their own, with regards and value systems which oppose those of the school".

tros igualmente graves.

O desconhecimento dessas causas teve como consequência imediata um fracasso completo dos programas intervencionistas realizados nos Estados Unidos e, pode-se prever sem risco de erro, redundará em fracasso qualquer outro de programa educacional cujas premissas sejam falsas. No entanto, longe de buscar as causas nas deficiências de suas próprias concepções teóricas, os mentores da Operação *Head Start* imputaram o fracasso do programa de educação compensatória ao profundo abismo que separa os processos mentais das crianças marginalizadas dos processos mentais das crianças da camada dominante; numa palavra: passou-se a aprofundar ainda mais os preconceitos ideológicos que conduziram à concepção da teoria da privação verbal.

O fracasso levou Caldwell a observar que os estudos que trataram de diferenças entre classes sociais, tornaram suficientemente claro que nem todos os pais são qualificados para fornecer a seus filhos mesmo o cuidado físico e psicológico essencial (apud Labov, 1978, p. 233). Na ausência de testes sobre a deficiência dos pais, Caldwell propõe, ainda assim, um programa de cuidados diários educacionalmente orientados para crianças "culturalmente privadas" entre seis meses e três anos de idade. Segundo sua concepção, as crianças retornariam a seus lares toda noite, somente para manter relações emocionais primárias com suas famílias. Nesse caso, o fracasso do programa intervencionista não foi associado aos dados disponíveis que serviram de base para a sua própria concepção, nem aos métodos empregados, nem na formulação da teoria da privação verbal, mas recaiu inevitavelmente nas próprias crianças que falharam em responder às oportunidades que lhes foram oferecidas.

Outras explicações para tal insucesso consideram que nem o melhor dos programas de educação compensatória (tais como os de Bereiter e Engelmann) será capaz de auxiliar a criança que tenha nascido negra. Nesse caso, interpreta-se o fracasso através de uma hipótese da inferioridade genética das pessoas de cor (Jensen, 1969). Para Jensen a explicação do fracasso conduz a uma evidência preponderante de que uma hipótese genética é mais coerente do que a hipótese ambientalista em que Caldwell insistiu. Embora em seus primeiros trabalhos, Jensen tenha incorporado a teoria da deficiência verbal, ele passou a rejeitá-la como justificção básica. Classificou as crianças negras de retardadas mentais, considerando que todas as razões de tal retardamento devem ser buscadas não só em fatores ambientais, mas tam

bem em fatores biológicos. Para sustentar a hipótese genética, cita os cálculos porcentuais de Herber (1968) sobre a distribuição racial do retardamento mental na população como um todo. Tais índices revelam que quase a metade das crianças negras de classe baixa são retardadas mentais. Labov refuta tais dados com base em suas próprias pesquisas demonstrando que de 75 crianças negras de classe baixa com as quais trabalhou no Harlem central, apenas três demonstraram possuir QI abaixo de 75 pontos, justamente a média utilizada por Herber. Considera também que Jensen procurou imprimir uma linha ideológica em seus trabalhos, pois de uma centena de estudos disponíveis, ele simplesmente selecionou um que reforçaria sua hipótese sobre a inferioridade genética das crianças negras (1978, p. 235).

Foi uma absorção ideológica dos conceitos de Bernstein que conduziu ao fracasso do programa de educação compensatória nos Estados Unidos. Um conhecimento insuficiente da relação entre linguagem e contexto social e, por conseguinte, da própria natureza da linguagem humana, orientou premissas equivocadas que, inevitavelmente, induziram por sua vez a conclusões distorcidas e resultados duvidosos.

Embora no Brasil nenhum programa similar à operação *Head Start* tenha sido sequer iniciado, há algumas manifestações favoráveis a esse tipo de concepção ideológica, seja no âmbito legislativo do Estado, seja no âmbito acadêmico, com a divulgação de trabalhos científicos baseados na teoria de Bernstein.

No âmbito legislativo, crescentes preocupações na área Federal com a educação pré-escolar, a partir de 1974, indicam um tratamento do mesmo teor discriminatório ao problema ideologicamente denominado privação cultural. O primeiro indício de tais preocupações foi a indicação nº 45/74 (in Brasil, MEC-SEPS, 1979, pp. 29-35, apud Ferrari, 1982), proposta pela conselheira Eurides Brito da Silva, cuja argumentação prende-se à necessidade de prevenir o retardamento escolar e outros distúrbios provenientes de carências nutricionais e afetivas.

A referida indicação motivou o Parecer nº 2018/74, do CFE (in Brasil, MEC/SEPS, 1979, pp. 21-28, apud Ferrari, 1982), em cujo texto se lê: "Trata-se de implementar uma verdadeira política de educação compensatória, que vise a equalizar as oportunidades educacionais não apenas em termos quantitativos de oferta de vagas, mas, principalmente, em termos qualitativos, de preparo global da população para o início do processo regular de es

colaridade. Ou seja, colocar a grande massa de crianças culturalmente marginalizadas num nível de relativa igualdade de desenvolvimento de que desfrutam, pela riqueza do 'currículo escondido', as crianças das classes média e alta" (op. cit., p. 26, apud Ferrari, 1982, p. 62).

O documento conclui recomendando que se busque a curto prazo a elaboração de legislação específica para disciplinar procedimentos que possibilitem a implantação de programas de educação pré-escolar, destinados a crianças de 0 a 6 anos. Recomenda também que nessa legislação se dê ênfase a programas de emergência caracterizados como de "educação compensatória", para a população pré-escolar de 6 e 5 anos ou menos (cf. op. cit. p. 28, apud Ferrari, 1982, pp. 62-3).

Ferrari considera surpreendente que os conceitos de privação cultural e educação compensatória tenham inspirado a incipiente política oficial de educação pré-escolar no Brasil, sem que tenha havido uma apreciação criteriosa da (in)eficácia da experiência desenvolvida pelo governo norte-americano.

Qualquer apreciação de tal programa deduziria que os conceitos de carência e compensação não representam mais que rótulos pejorativos, além de traduzirem julgamentos apriorísticos, segundo a perspectiva da cultura dominante. Por detrás desses conceitos, reconhece-se o pressuposto de que o sistema educacional está correto, no que se refere à sua organização interna, aos conteúdos que transmite e aos métodos instrucionais que emprega. Na realidade, essa visão oculta a própria incapacidade do sistema escolar brasileiro em compreender a nova realidade do ensino, em virtude da expansão escolar operada nos últimos vinte anos, que provocou uma mudança não só quantitativa, mas também qualitativa no alunado. A escola era, então, até mais elitista, já que atendia a demanda das classes média e alta somente. Com a mudança que houve, o sistema educacional foi incapaz de lidar com as crianças diferentes, projetando nelas a sua incompetência.

No âmbito acadêmico, Freitag (1980) dirige uma investigação baseada em premissas igualmente duvidosas a respeito da natureza da linguagem humana, com a diferença fundamental de não achar-se induzida por razões de ordem ideológica, como sobretudo Caldwell e Jensen revelaram achar-se, mas por razões de ordem científica. Ocorre que sua base teórica desconhece as premissas mais fundamentais sobre a natureza da linguagem humana, desenvolvendo estudos com base na teoria dos códigos de Bernstein.

Seus pressupostos teóricos associam a teoria de

Piaget a respeito da instituição e do desenvolvimento da inteligência nas crianças à teoria bernsteiniana a respeito dos códigos lingüísticos restrito e elaborado. Considera que Piaget, ao postular os diferentes estágios da constituição da inteligência nas crianças, enfatiza os fatores internos, psíquicos, como determinantes das estruturas cognitivas da mente, atribuindo um papel secundário aos fatores externos, de natureza sócio-cultural. Freitag concorda com a posição de Bernstein, no sentido de que os códigos têm origem na classe social, mas acrescenta o fato de que, uma vez aprendidos, eles funcionariam como reguladores do comportamento e como fatores condicionadores de estilos cognitivos. Como Bernstein deixa de examinar as implicações psicológicas do desenvolvimento da inteligência, em sua interação com a linguagem, Freitag propõe, então, sintetizar num único arcabouço teórico as contribuições de cada um daqueles autores, considerando-as complementares.

Em sua opinião, o conceito de fala *egocêntrica* coincide com o de código restrito, ao passo que o de fala *socio* *ligada* com o de código elaborado. Assim, caracteriza a fala egocêntrica (ou código restrito) da seguinte maneira: fixação no contexto imediato, incapacidade de distinguir do seu próprio ponto de vista o ponto de vista de outro; sincretismo das palavras e das frases; confusão de premissas e conclusões na argumentação; subentendidos imcompreensíveis para os outros. Já a fala *socio* *cêntrica* (ou código elaborado) consiste, segundo Freitag, nas seguintes características: capacidade de desprender-se do contexto imediato; pensamento relacional; ordem estruturada e hierarquizada das frases; lógica da argumentação, em que as premissas são destacadas das conclusões.

Piaget (1969) considera que a superação da fala egocêntrica é uma função normal do desenvolvimento psicogenético e ocorre gradualmente, a partir do início da fase das operações concretas, de forma que a criança ou o adolescente adquira uma fala do tipo socializado praticamente na época em que atinge a fase das operações formais. Contrariamente Bernstein crê ("prova empiricamente", na opinião da autora) que, os códigos, uma vez adquiridos no contexto social, de vez que se acham condicionados pela origem da criança na classe social e no tipo de família, persistem sem mudança de um para outro. Em outros termos, Bernstein nega implicitamente que um código possa automaticamente substituir o outro.

Com base nesse argumento, Freitag supõe que, sob

condições sócio-culturais específicas, o desenvolvimento psicogenético das crianças pode ser retardado ou bloqueado, fato que impediria o atingimento da fase das operações formais e, com isso, a capacidade lógica e a fala socializada. É este o ponto de convergência entre Bernstein e Piaget, na opinião da autora, com base na suposição falsa de que há uma correlação entre classe sócio-econômica e estrutura mental, cognitiva e capacidade lógica.

Ainda mais além vai a autora ao mencionar que o trabalho manual, uma atividade tipicamente sensório-motora da fase de operações concretas, dispensa a linguagem e conduz a formas atrofiadas, restritas, entre os trabalhadores, uma conclusão tipicamente bernsteiniana e que nada deve a Caldwell e a Jensen. Conquanto tal modalidade restrita de expressão verbal seja funcional entre os pares da mesma família e categoria social, ela acaba sendo reproduzida, processo que impõe, em consequência, as limitações objetivas do trabalho sob uma forma lingüística, a todos os demais membros da família, inclusive às crianças, que se acham na fase de maturação e aprendizagem. Freitag supõe que o código restrito limitaria o pleno desenvolvimento psicogenético e também a própria capacidade de aprendizagem da criança. Reforçando, por conseguinte a fala egocêntrica, o código restrito estaria impedindo, ao mesmo tempo, a sua superação.

As raízes da inteligência, segundo Piaget, acham-se fincadas na ação: durante as fases sensório-motora, pré-operativa e de operações concretas, a inteligência da criança desenvolve-se independentemente da linguagem ou paralelamente a ela. Todavia, o desenvolvimento da função simbólica, ou seja, a capacidade humana de representar o mundo, cujo início se dá já na fase pré-operativa, acha-se intimamente associada com o desenvolvimento da linguagem. Assim, as ações vividas podem ser exteriorizadas e representadas, dando lugar a manipulações simbólicas de objetos. Enquanto as três primeiras fases acham-se vinculadas à ação, à experiência concreta, a fase das operações formais caracteriza-se pelo despreendimento desta realidade, o que conduz ao pensamento abstrato hipotético-dedutivo (cf. Piaget, 1969).

A dedução acrítica da autora consiste na hipótese de que, sendo a linguagem condição indispensável para o atingimento da fase das operações formais, um código restrito, que permite apenas um uso limitado da linguagem, dificultaria ou impossibilitaria o atingimento deste último estágio. Assim, crianças provindas de famílias de classe operária e sócio-economicamente desfavorecidas, apresentariam dificuldades, em virtude de limita

ções lingüísticas, de completar o ciclo completo do desenvolvimento psicogenético.

Embora dotada de um inegável cunho cientificista, é possível vincular as premissas, os pressupostos ideológicos que conduziram a essa combinação bastante coerente da teoria piagetiana com a bernsteiniana, às mesmas atitudes que dirigem os preconceitos dos professores alfabetizadores, em relação às crianças de classe baixa que, conforme nos relata Poppovic (v. supra), são rotuladas de deficientes mentais. Na investigação que Freitag elaborou, são rotuladas como deficientes no que concerne ao atingimento da fase de operações formais, como possuidoras de uma estrutura cognitiva insuficiente que não lhes permite adquirir a fala socializada. Ora, como para Piaget chegar até a fase das operações formais é condição indispensável para a formação de uma consciência moral autônoma, a autora supõe que haveria uma correlação fundamental entre competência lingüística, estrutura cognitiva e aquisição de uma consciência moral, social e política.

Tal dedução nada fica a dever para as teses desenvolvidas pelos psicólogos americanos a respeito das crianças negras marginalizadas e que culminaram na criação do programa fracassado de educação compensatória. Nesses preconceitos, vislumbra-se uma atitude reformista, ilusoriamente idealista, porque é sempre a criança que se deseja reformar e não o sistema de valores dominantes de cuja perspectiva se vê o mundo.

Qualquer alteração que se pretenda implementar em relação ao ensino da língua materna deve, por conseguinte, aplicar-se às próprias diretrizes fundamentais do sistema educacional, não dissociadamente das relações de classe. Numa sociedade tipicamente capitalista como a nossa, somente os valores do setor dominante, abstratamente tomados como universais, atemporais e neutros, são indicados como modelos por excelência de qualidade. Pois, se há um problema grave que atinge não somente o ensino da língua portuguesa, mas indiscriminadamente o ensino em geral, cuja realidade irrecusável consiste no índice de repetência de 70% em relação aos membros da camada desfavorecida⁷, nem nas

⁷ O índice de repetência da 1^a para a 2^a série é 40%, uma média que, na realidade, mascara o processo seletivo do sistema educacional brasileiro: enquanto, nas escolas mais centrais da zona metropolitana o índice gira entre 15 e 20%, nas escolas da periferia e da zona rural, sobe assustadoramente para uma faixa entre 60 e 70%. Através de tal processo seletivo a escola, pretensamente democrática, reproduz a divisão da sociedade em categorias sociais distintas (cf. São Paulo/Est., 1983).

deficiências individuais, nem nas coletivas está a sua origem. Está na própria escola que, por não saber como tratar o novo contingente de alunos que passou a frequentar seus duros bancos, projetou nele sua própria incompetência, passando, então a chamá-los verbalmente deficientes, culturalmente privados e outros epítetos semelhantes. Como na própria concepção lingüística de Bernstein, o aluno é encarado, de uma perspectiva idealista, em relação àquilo que lhe falta, não de uma perspectiva realista, em relação ao que já tenha desenvolvido. Assim, qualquer semelhança entre as atitudes assumidas pelos dirigentes de nosso sistema educacional e as que nortearam programas de educação compensatória nos Estados Unidos não é mera coincidência.

Conceitos científicos ou preconceitos vulgares mascaram uma verdadeira discriminação social em relação à modalidade lingüística das classes subalternas pelo sistema educacional. Somente o conhecimento objetivo das premissas fundamentais da lingüística seria capaz de esclarecer a cientistas da educação e professores no que consiste exatamente a verdadeira natureza da linguagem humana e, por conseguinte, evitar que se continue a incorrer no equívoco de conceituar variedades marginalizadas ideologicamente como culturalmente privadas ou deficientes.

CAPÍTULO VI

ABORDAGEM EMPÍRICA DA RELAÇÃO ENTRE NORMA PEDAGÓGICA E DIVERSIDADE DIALETAL

1. Objetivos da investigação empírica

Tem sido preocupação freqüente dos lingüistas reverter o conhecimento teórico — amplo e fecundo — sobre o funcionamento dos mecanismos das línguas naturais, na direção do campo prático, como uma conseqüência natural da própria posição que a teoria da linguagem desfruta no âmbito mais geral das ciências humanas.

Como resultado dessa preocupação, a assim chamada "lingüística aplicada" veio a ocupar-se fundamentalmente do ensino de línguas estrangeiras, relegando a plano secundário questões relacionadas com a instrução da língua materna. O fato histórico que determinou tal tipo de aplicação — o ensino de línguas estrangeiras, especialmente nos Estados Unidos da América, durante a Segunda Guerra Mundial — deu origem a perspectivas muito restritas, no sentido de que "lingüística aplicada" passou a equivaler ao emprego da metodologia da teoria da linguagem no ensino de línguas, sobretudo estrangeiras. Além disso, deu origem a uma interpretação deturpada da ciência lingüística e suas aplicações, que ficaram reduzidas ao recurso a uma técnica ou método lingüístico para o ensino de línguas (cf. Head, 1973, p. 70).

Ainda que nessa área de investigação muito (ou tudo) esteja por fazer, principalmente em nosso país, "o ponto de partida para a elaboração de uma lingüística aplicada à instrução do vernáculo consiste no conhecimento das propriedades gerais das línguas, tais como reconhecidas ou postuladas pela teoria da linguagem, a fim de estabelecer os objetivos do ensino e orientar as metodologias didáticas de acordo com a verdadeira natureza do fenômeno lingüístico" (Head, 1973, pp. 63-4).

Estou convicto de que discuti a questão da verdadeira natureza da linguagem na primeira parte deste trabalho e,

mais do que isso, estou convicto de que só uma abordagem social e ideológica do fenômeno lingüístico é capaz de fornecer, em melhores condições de aplicação, um conhecimento fecundo acerca da natureza da linguagem humana. E, com efeito, a investigação social da linguagem — as diversas tendências enquadradas no âmbito da "sociolingüística" — tem demonstrado que a diversidade dentro de um sistema lingüístico reflete irrefutavelmente a natureza estratificada da sociedade; mais do que isso, a diversidade refrata, porque deforma, a natureza das verdadeiras relações sociais, tornando a linguagem, também ela, um instrumento ideológico de dominação política. Esse tipo de comprovação conduziu, como se viu, ao reconhecimento de que a variação é um aspecto inerente, não acessório, nem secundário, ao sistema lingüístico.

Ora, já mencionei aqui o obstáculo que é para o ensino eficaz da língua materna a imposição de uma norma prescritiva, como critério exclusivo, em contraste com a heterogeneidade dialetal. Mencionei também que o sistema de valores promovido pela escola, sob a forma de um arbitrário cultural, é conflitante com a herança cultural adquirida pelas crianças provindas dos segmentos marginalizados da sociedade. A norma prescritiva não é senão o arbitrário cultural adotado no âmbito da linguagem. Nessa perspectiva, a tendência, dentro da teoria da linguagem, que melhores resultados traria, investida na condição de uma "lingüística aplicada", é a que acolha a variação, ao contrário das correntes homogeneizantes, atributo que torna menos complexa a seleção dos princípios teóricos a serem adotados.

Além da contribuição fecunda de Labov, para o conhecimento da natureza social da linguagem, é possível destacar-se, em sua obra, uma preocupação especial com a língua dos deserdados, com a valorização cultural de minorias raciais, rigidamente discriminadas e sócio-economicamente marginalizadas, nos Estados Unidos, como a população negra e a comunidade latina. A consequência mais imediata dessa preocupação é a discussão de questões relacionadas com o ensino da língua padrão, tendo em vista a promoção social de tais minorias étnicas.

A natureza do processo de aquisição de um padrão lingüístico de prestígio é a condição indispensável à discussão de qualquer aspecto acerca do próprio desenvolvimento do ensino da língua materna. Investigando o modo como ocorre a relação de conformidade entre a linguagem do adulto e a do adolescente, Labov verificou que o desempenho global dos jovens, em todos os tipos de teste que aplicou, indica que a porcentagem total dos ca

so em que eles seguem o padrão predominante do grupo adulto sobe gradualmente à proporção que se aproximam, eles próprios, da condição de adulto: as crianças de 8 a 11 anos apresentam um índice de 52% de conformidade; tal índice sobe progressivamente, conforme o acréscimo de grau de maturidade, atingindo a média de 64% aos 18-19 anos (cf. Labov, 1964-a, p.89).

Com base nessa evidência empírica, Labov propõe um modelo de representação do processo de aquisição do padrão lingüístico de prestígio, por adolescentes, constituído por seis estágios:

1. *a gramática básica*. Domínio do conjunto essencial das regras gramaticais e do léxico da língua falada, suficiente para que a criança seja capaz de comunicar suas necessidades fundamentais e suas experiências aos pais, cuja influência lingüística predomina.
2. *o dialeto*. Domínio de uma variedade local, comum ao grupo de pares; nesse estágio de pré-adolescência, entre aproximadamente cinco e doze anos, o grupo de pares (grupo de companheiros mais próximos) é capaz de eliminar, através de sanções, qualquer desvio da variedade que usa, provocando, inclusive, o obscurecimento da influência dos pais.
3. *percepção social*. Na adolescência, quando mantêm contato maior com o mundo adulto, o jovem começa a adquirir o domínio de um conjunto de normas avaliatórias, tornando-se, assim, sensível ao significado social do padrão lingüístico de seus pares. Ainda assim, seu sistema lingüístico limita-se ao emprego de um único registro da variedade dialetal que possui.
4. *variação estilística*. Domínio da capacidade de modificar sua fala em direção de um padrão de prestígio especialmente em situações formais e, com menos freqüência, em situações coloquiais.
5. *o padrão consistente*. Domínio da habilidade de manter um registro em língua padrão e mudar para outros adequadamente, mantendo-os com certa consistência.
6. *a escala total*. Domínio de uma variedade de registros con-

sistentes e adequados a uma grande diversidade de situações de intercâmbio verbal (cf. Labov, 1964-a, pp.91-2).

O processo de aquisição de um padrão de prestígio, segundo o modelo acima não se aplica indiscriminadamente a todos os indivíduos falantes. Está, pelo contrário, marcado por discrepâncias empiricamente comprovadas, resultantes de diferenças na condição sócio-econômica dos jovens. Com efeito, crianças provenientes de famílias de classe média iniciam o processo de aquisição em um nível mais elevado na escala apresentada por Labov, para demonstrar o grau de conformidade da linguagem do adolescente em relação à do adulto. Ademais, essas crianças mostram-se mais sensíveis à norma de prestígio do que crianças de classe média baixa. Por outro lado, enquanto os jovens de classe alta se orientam para a mesma direção, isto é, no sentido do desenvolvimento progressivo do padrão de prestígio, os jovens de classe baixa apresentam índices de desempenho relativamente baixos na escala à idade de 18 ou 19 anos. Segue-se que, no período etário em que adquirem bom conhecimento das normas sociolinguísticas, não mais são capazes de modificar seu dialeto básico para adquirir um controle produtivo consistente (Labov, 1964-a, pp. 89).

Algumas famílias de classe operária e a maior parte das famílias de classe baixa acham-se muito distantes das normas de classe privilegiada para assimilá-las eficientemente e, o que parece mais grave, Labov verificou que os jovens de 18 ou 19 anos, nessas condições, não alcançarão, provavelmente, qualquer nível significativo de conformidade, embora ainda possuam, em grau razoável, a habilidade de relacionar o desempenho e a avaliação social das formas verbais. Com uma idade entre 35 e 40 anos, esses indivíduos ainda são capazes de avaliar o significado social tanto de suas próprias formas de expressão, quanto as dos outros, sem entretanto, serem capazes de modificar seu desempenho objetivo numa situação concreta de intercâmbio verbal.

Os obstáculos que interferem fundamentalmente no processo de aquisição de padrões linguísticos de prestígio, a ponto de conduzir à situação acima descrita, têm causas de diversas naturezas. Labov assinala o isolamento das classes marginalizadas em relação à norma de prestígio, limitada, geralmente, às camadas da elite. Aponta, também, interferências mecânicas, procedentes das diferenças estruturais entre o dialeto social de tais comunidades marginalizadas e o padrão de prestígio: adquirir formas cultas torna-se um grande obstáculo para as crianças

de classe baixa, em razão da multiplicidade de possíveis novas distinções que necessitariam aprender (cf. Labov, 1964-a, pp. 93-4).

As causas acima são de fato importantes, porém nenhuma ombreia em relevância com a interferência provocada por conflitos entre diferentes sistemas de valores, também mencionada por Labov, hipótese que, sem dúvida alguma, coincide com as deduções a que chegaram Bourdieu e Passeron, discutidas exaustivamente na primeira parte deste trabalho.

Pode-se ver a língua como um sistema de integração de valores. A lingüística contemporânea dedicou-se com desenvoltura ao componente cognitivo, à função informativa ou referencial da linguagem. Ocorre que muitos elementos de um sistema lingüístico estão dotados de outras funções, não cognitivas, que, às vezes, podem mesmo sobrepujar o valor das funções meramente cognitivas (cf. Labov, 1964-a, p.94).¹ Nesse sentido, um dos valores não cognitivos associados à linguagem, consiste na própria identificação social do falante, não apenas com o grupo de pares, mas também com suas experiências culturais específicas. Tal identificação se reflete, no nível da expressão verbal, através da seleção de certas formas dentre as alternativas possíveis. Constituindo o dialeto próprio dos membros das camadas desfavorecidas, acham-se indubitavelmente incluídas algumas variantes diariamente veiculadas como incorretas nas sessões de língua portuguesa. Esse fator, que influi negativamente no aprendizado da língua padrão, manifesta-se como um dos conflitos de sistemas de valores associados à linguagem, enunciados por Labov (1964-a). Para Bourdieu e Passeron, esse conflito de valores é traduzido em termos da distância que separa o valor simbólico das diferentes variedades lingüísticas disponíveis numa formação social, em termos de seu rendimento econômico e simbólico, e a norma lingüística que a escola impõe, através de critérios reconhecidos de correção lingüística. Superar esse conflito, em termos de ensino de língua equivale a superar, pelo menos parcialmente, o papel da escola como aparelho ideológico.

¹ A verificação desse fato, através, principalmente, da obra de Bakhtin, levou-me, no capítulo I deste trabalho, a elaborar uma revisão crítica da teoria da linguagem.

O conjunto das observações acima, a respeito do processo de aquisição de uma língua padrão e dos obstáculos que interferem em seu desenvolvimento, tornadas propositadamente gerais, passam a funcionar como verdadeiras hipóteses para uma investigação de natureza empírica. Trata-se de examinar a competência verbal de informantes durante o período em que se opera o processo de aculturação lingüística, compreendido pelos estágios três e quatro do esquema supra mencionado, que Labov denominou, respectivamente, *percepção social* e *variação estilística*. É nessa fase de seu desenvolvimento psico-biológico, que o adolescente, mais sensível aos valores sociais de que é imbuída a expressão verbal, torna-se consciente da diferença entre duas formas alternativas e, por conseguinte, permeável à influência da variedade de prestígio, dominada pelo adulto de camadas superiores.

A aquisição pelo jovem dos padrões lingüísticos de prestígio, necessários a uma perfeita adequação entre o registro verbal e as circunstâncias concretas em que ocorre o processo da interação social, desenvolve-se progressivamente, como se viu, segundo o amadurecimento etário, em conformidade com a linguagem do adulto. A fase de início do processo de conscientização acerca dos valores sociais associados à linguagem ocorre aproximadamente aos 11 ou 12 anos. Como o desenvolvimento da capacidade verbal é necessariamente condicionado pelo contexto social, é inegável que tal processo de conformidade atinja seu ápice em níveis discrepantes, segundo diferenças de ordem sócio-econômica.

O objetivo específico deste trabalho, como investigação empírica é abordar o período de aculturação lingüística por que passa o adolescente, que corresponde aos estágios três e quatro do modelo de aquisição proposto por Labov. Em termos gerais, pretendo confirmar a minha hipótese de que a exclusividade de um padrão lingüístico, dominado por um segmento social de elite, que se impõe coercitivamente através do critério de correção, durante o processo de ensino da língua portuguesa, acaba por contribuir para que a instituição escolar desempenhe um papel de instrumento ideológico.

O método empregado para atingir tal objetivo consiste no exame das reações subjetivas dos adolescentes acerca do valor social do conjunto das variantes lingüísticas selecionadas, já que as habilidades necessárias ao domínio de um padrão culto de linguagem incluem a capacidade de discriminar formas de prestígio de suas alternativas, habitualmente marcadas por falantes das camadas privilegiadas como "incorretas", "vulgares" e outros

rótulos semelhantes.

As investigações de Labov demonstram que é possível abordar a questão da norma em dois níveis distintos: por um lado, como norma objetiva, social e estilisticamente estratificada; por outro, como norma avaliatória, referente às atitudes que o falante assume em relação à expressão verbal, são indiretamente reconhecidas, uma vez que raramente um indivíduo é capaz de discriminar nitidamente o que aprecia e o que não aprecia na fala de outras pessoas.

Ao tentar esclarecer o mecanismo da mudança lingüística em curso, Labov evidencia, paralelamente, a importância da avaliação subjetiva da linguagem. Através de uma abordagem sincrônica do processo, cujo critério fundamental consiste, como já mencionei, na distribuição de informantes por tempo aparente, representado pelo eixo das idades, demonstra haver implicações incontestáveis de caráter social na evolução da linguagem, seja durante o processo de desaparecimento de uma forma socialmente estigmatizada, seja durante o processo de introdução de uma variante de prestígio, muitas vezes as duas faces da mesma moeda: "Ao examinar a mudança lingüística em curso, verificamos que a habilidade de perceber o significado social de diferenças dialetais precede a aquisição de estilos consistentes de prestígio em inglês padrão" (Labov, 1964-a, pp.92-3).²

A conscientização do valor social de uma variante lingüística ocorre numa fase intermediária do processo total de mudança em curso — a fase de propagação —, em que a significação social é inevitavelmente associada à variante introduzida, em oposição à forma em desuso.³ É possível estabelecer, por conse-

² Cf. o original: "By examining linguistic change in progress, we have seen that the ability to perceive the social significance of dialect differences precedes the acquisition of consistent prestige styles in Standard English".

³ De acordo com Labov, são três as fases do processo de mudança lingüística: na origem do processo, a forma que se introduz é uma das inúmeras variantes confinadas ao emprego de alguns falantes. Na fase de propagação, quando é adotada por grande quantidade de falantes, ela se opõe à forma em substituição, ao longo de uma grande quantidade de situações de interação social. Ao completar-se a mudança, a forma introduzida atinge certa uniformidade no uso através da eliminação de variantes alternativas que competiam com ela (cf. Labov, 1972, p.123).

guinte, uma relação entre os dois processos, o de mudança lingüística e o de aquisição de uma norma de prestígio, que é o que me interessa diretamente. A aquisição do domínio da variante de padrão ocorre paralelamente ao processo de mudança lingüística. O reconhecimento do valor de prestígio de formas alternativas é tão relevante para que uma delas alcance uniformidade no uso real (ou para que desapareça a forma estigmatizada), quanto para que o falante adquira a capacidade de adequar sua manifestação oral às necessidades das circunstâncias da interação social.

Além de verificar, por conseguinte, o grau de competência dos jovens selecionados, quanto à habilidade de identificar o valor social vinculado a variantes lingüísticas típicas de sua comunidade, adotei também, como critério secundário para o exame do terceiro e do quarto estágios do processo de aquisição da norma culta, a investigação da habilidade dos mesmos em perceber a diferença existente entre duas variantes, capacidade, de resto, condicionada pelo conhecimento do valor social da discriminação.

Tais habilidades não são desenvolvidas regularmente pelo sistema educacional, cuja atitude exclusiva perante o ensino da língua materna confina-se ao emprego de um critério baseado no conceito de correção, ou de uma norma prescritiva. Para aferir o grau em que esse critério influencia o desenvolvimento da aquisição de uma língua padrão pelos adolescentes, inclui a abordagem de outra habilidade secundária, que consiste no conhecimento pelo informante da variante correta, segundo tais critérios pedagógicos.

Com a finalidade de testar a hipótese segundo a qual o processo de aquisição da norma de prestígio sofre a interferência de diferenças na condição social dos jovens, a variável lingüística, identificada pelo grau de competência nas habilidades testadas, é comparada a variáveis extralingüísticas, de conteúdo social, como *nível sócio-econômico, idade e grau de instrução dos informantes*.

A investigação de atitudes acerca de variantes lingüísticas entre adolescentes, inspiradas em trabalhos de Labov, não se limitam à presente investigação. Kessler (1970) abordou atitudes de jovens com 12 e 13 anos a respeito da oposição entre formas do inglês padrão e socialmente estigmatizadas para testar a hipótese de que fatores, como *nível de inteligência, aproveitamento escolar e raça*, são significativos, ao lado de *idade*, como condição para o despertar da consciência do significado social

da língua. Desenvolveu metodologia similar à adotada neste trabalho, servindo-se de critérios como discriminação auditiva entre variantes alternativas, e avaliação social em dois diferentes tipos de testes: no primeiro, o informante deveria julgar se a sentença ouvida numa gravação representa ou não o tipo de expressão verbal que se espera de um professor. No segundo, para testar o grau de confiança do primeiro, *professor* é meramente substituído por *locutor de tv*.

Santos (1978) selecionou um conjunto de variantes típicas do dialeto carioca, examinando as atitudes de um grupo de jovens em relação a elas. Levando em consideração também a questão da variação contextual, cu estilística, o autor menciona do isolou quatro situações artificiais, com base no trabalho de Labov, que consistem: (1) na leitura de um texto onde as variantes aparecem concentradas (teste A); (2) na leitura de um texto em que as palavras formam "par mínimo" com as variantes em estudo (teste B); (3) na leitura de listas de palavras, onde a variante é pesquisada numa palavra isolada (teste C); (4) na leitura de pares de palavras em que a única diferença evidente é a variante em causa. Santos considerou os três primeiros contextos para testar a avaliação subjetiva das variantes enfocadas e o último para testar a percepção da diferença entre duas alternativas.

Motta (1982) investigou a influência do processo de escolarização sobre a capacidade de aplicar a regra de concórdância verbal. Selecionou, para tanto, informantes de 8ª série, com escolaridade regular, e informantes com escolaridade irregular, oriundos do Mobral. Ambos os grupos acham-se situados na mesma faixa etária e apresentam condições sócio-econômicas semelhantes. Nesse tipo de abordagem, concentrado na influência da variável *escolarização*, a autora levou em conta variáveis de natureza lingüística, concernentes às condições internas do sistema da língua, e variáveis sociais, que interagem com as anteriores. A técnica de entrevista consistiu em gravações individuais, nas quais predominou um registro espontâneo, embora tenha também sido obtido um contexto mais formal.

Pêcora (1983) submeteu à análise um conjunto de problemas relativos à produção escrita de um público vestibulando e universitário, elaborando um diagnóstico dos casos mais recorrentes, dentro de uma perspectiva metodológica baseada na análise do discurso. Pêcora isolou três tipos de desvios que denomi-

nou problemas na oração, de coesão textual e de argumentação.

Eglê Franchi (1984) relata uma experiência pedagógica com alunos de uma classe especial de 3^a série, que lhe permite apresentar uma profunda reflexão teórica e metodológica a respeito do problema do ensino da língua materna. Analisa as primeiras redações produzidas por seus alunos elaborando um diagnóstico dos problemas encontrados. Tal diagnóstico serve de base para uma comparação com a produção escrita final das crianças, em que se vislumbra um marcante progresso. Em sua proposta, Franchi procura demonstrar como é possível, na prática, possibilitar à criança desfavorecida o domínio da variedade padrão, respeitando seu dialeto social de origem. Desperta nas crianças a sensibilidade à variação lingüística e a consciência de que a seleção de uma forma depende tão somente das circunstâncias em que se desenvolve a interação verbal e não de critérios valorativos do tipo correto/incorreto.

A investigação de atitudes de adolescentes e/ou escolares, a respeito de variantes lingüísticas que se desviam da norma, vem, por conseguinte, sendo desenvolvido com os mais diversos métodos e objetivos. Eu mesmo trabalhei nesse âmbito, realizando pesquisa similar a esta, na qualidade de uma dissertação de mestrado, defendida na Universidade Estadual de Campinas (Cama^{ch}o, 1978). A presente investigação difere parcialmente daquela, quanto às técnicas e aos critérios do trabalho empírico; mas principalmente os objetivos gerais e as hipóteses testadas não são os mesmos.

Os resultados daquela pesquisa preliminar tiveram, para esta, a mesma função que os trabalhos de Labov sobre a discrepância nos índices de conformidade ao padrão adulto de prestígio, alcançados por adolescentes de diferentes camadas sociais: dirigiram os objetivos desta tese e firmaram sua base teórica, na qualidade de hipóteses secundárias de trabalho.

Algumas conclusões a que os resultados daquele trabalho me permitiram chegar tiveram influência significativa para a discussão em pauta a respeito do processo prescritivista do ensino de língua portuguesa. Com efeito, a análise dos resultados revelou haver diferenças de ordem sócio-econômica, de acordo com variações de nível de instrução formal e idade. Deduzi, na ocasião, que a influência do ensino é menor nos informantes de classe alta, por não se fazer necessária, visto que o meio sócio-cultural a que pertenciam jovens de uma escola de alto padrão, situada no bairro Morumbi, na Capital, deveria exercer decisiva in

fluência, numa fase pré-escolar, na eliminação de desvios típicos da norma culta.

Quanto aos jovens de classe baixa, a existência comprovada nos dados de três padrões distintos de desempenho por grau de escolaridade, levou-me a concluir que "a instituição escolar não oferece aos alunos como um todo capacidade de distinguir as variantes de acordo com seu valor social" (Camacho, 1978, p. 81).

Não obstante as evidências de que o processo pedagógico não é capaz de exercer influência mais significativa sobre os informantes sócio-economicamente desfavorecidos, considere mais conveniente empreender nova investigação, agora na cidade de São José do Rio Preto, procurando eliminar algumas distorções nas técnicas da coleta de dados que poderiam ter prejudicado (embora não prejudicassem necessariamente) a natureza da análise e os resultados obtidos. Tais distorções consistem no procedimento de seleção de informantes e no critério de classificação sócio-econômica.

No tocante ao primeiro aspecto, foram, com efeito, selecionados naquela oportunidade informantes que representassem os diferentes graus de escolarização, da 5^a à 8^a série. No entanto, não foi empregada uma técnica de seleção aleatória que fizesse representar informantes de todas as classes da escola: os testes foram aplicados numa única classe para cada nível de instrução. Além disso, embora a escola, localizada num bairro carente da periferia urbana na Capital, funcionasse em três turnos, os informantes selecionados freqüentavam o período vespertino, quando é evidente que os alunos que mais significativamente representam a classe baixa na localidade freqüentam o período noturno.

Quanto ao segundo aspecto acima mencionado, o critério de classificação sócio-econômica baseou-se em dados obtidos de fontes externas, que não formam uma base segura quanto à natureza da condição social dos jovens investigados. Os dados utilizados referem-se a toda uma área, denominada *administração regional* e não se aplicam especificamente ao bairro onde se localizam os estabelecimentos escolares selecionados, embora não pudesse haver dúvidas quanto à marcante diferença de nível sócio-econômico entre os dois grupos enfocados.

Com o presente trabalho, pretendo resgatar a qualidade da metodologia aplicada e sua significativa relevância empírica para um diagnóstico da situação atual do ensino da língua portuguesa, ao mesmo tempo que me permite aprofundar algumas re

flexões de natureza teórica e prática, que, naquela investigação prévia, estavam numa fase embrionária.

2. Técnicas e procedimentos adotados

O primeiro procedimento consistiu no isolamento de variantes lingüísticas que se caracterizassem como desvios típicos da norma adotada pela comunidade adulta e escolarizada de São José do Rio Preto. Como já havia isolado um *corpus* representativo por ocasião da investigação empreendida na Capital, julguei conveniente mantê-lo, testando previamente o seu grau de estigmatização.

Assim, a um grupo de informantes adultos de classe média alta com nível superior de instrução foi aplicado um teste, idealizado segundo os seguintes critérios: para cada sentença, contendo um desvio da norma pedagógica, os informantes deparariam com uma lista de cinco ocupações, de diferentes graus de prestígio social: *locutor(a) de tv*, *secretário(a)*, *repcionista*, *balconista* e *faxineiro(a)*. O informante deveria indicar, assinando com um x, a ocupação mais provável que o locutor deveria exercer, tendo como critério exclusivo de julgamento a pronúncia das sentenças ouvidas numa gravação.

O objetivo desse teste foi, por um lado, verificar se as variantes selecionadas são de fato estigmatizadas por falantes adultos da comunidade e, por outro lado, a possibilidade de se discriminar diferentes graus de estigmatização social no inventário, como uma variável relevante na análise posterior dos resultados dos próprios informantes adolescentes. Foi principalmente com esta segunda finalidade que introduzi cinco diferentes ocupações quanto ao grau de prestígio social.

Para o processamento desses dados, foram atribuídos diferentes pesos para cada ocupação profissional, segundo o diferente nível de prestígio de que se acham imbuídas. A *Locutor de tv*, a de maior prestígio relativo, atribuiu-se peso 2 e daí sucessivamente, numa progressão aritmética à razão de 2, de modo que a ocupação de menor prestígio recebeu peso 10. A cada variante foi atribuído um índice final equivalente a uma média aritmética nos seguintes termos: o número de respostas dado para cada item lingüístico, devidamente distribuído pelas cinco ocupações,

foi multiplicado pelo peso respectivo; a soma do conjunto foi dividida por 5. Essa operação aritmética foi necessária porque as respostas não incidiram sobre uma única ocupação para cada sentença do teste, embora se dirigissem para duas ou no máximo três ocupações de graus mais próximos de prestígio social.

Foi possível, segundo o critério adotado, discriminar cinco níveis diferentes de estigmatização, com base no seguinte procedimento: se todos os informantes escolhessem *locutor de tv* para o julgamento de um desvio, o índice não ultrapassaria a média de 10,8. Somente nesse caso extremo, é que a variante seria considerada *não estigmatizada* ou *neutra*. Se todos os informantes indicassem *secretário(a)*, seria possível obter um índice de 21,6. Assim, as variantes que se incluíssem na faixa entre 11,0 e 21,6 seriam enquadradas no nível *grau baixo de estigmatização*. Se todos escolhessem a ocupação *repcionista*, o índice respectivo seria 32,4. Por conseguinte, todos os desvios enquadrados na faixa entre 22,0 e 32,4 pertenceriam à classe *grau médio de estigmatização*. Se todos os informantes adultos indicassem a ocupação *balconista*, a média aritmética resultaria num índice de 43,2; desse modo, todas as variantes incluídas na faixa entre 33,0 e 43,2 apresentariam *grau alto de estigmatização*. Seriam marcadas com um *grau muito alto*, as variantes que se enquadrassem na faixa entre 44,0 e 54,0. Este índice seria obtido caso todos os informantes indicassem a ocupação do menor prestígio no conjunto: *faxineiro(a)*.

Através desse procedimento, foi-me possível verificar que todos os desvios da norma pedagógica enfocados apresentam, de fato, estigmatização social, já que nenhum se enquadrou nas faixas abaixo do grau médio. Isso significa que o emprego de qualquer uma das variantes implica um desvio maior ou menor do padrão lingüístico de prestígio, adotado pela comunidade adulta escolarizada de classe média alta. Para uma análise mais detalhada dos resultados dessa investigação, remeto o leitor à seção 3 deste capítulo, em que são apresentadas as variantes lingüísticas.

Tendo sido obtida uma dimensão quantitativa e, portanto, uma evidência empírica do grau de estigmatização dos desvios enfocados, foi possível tratar da definição do questionário para a coleta dos dados dos informantes adolescentes. A classificação das variantes, segundo o grau de estigmatização social, permitiu manter o inventário originalmente investigado na Capital. O resultado prático disso consistiu na manutenção do formu

lário de respostas, no que tange especificamente aos quesitos de natureza lingüística. Não obstante, imprimi modificações no mesmo, no que se refere à seção em que se solicitam dados pessoais dos informantes.

No que se refere à coleta de dados de natureza lingüística, o formulário de respostas acha-se constituído por três fases, intituladas *questionário I*, *questionário II* e *questionário III*, cada qual com quarenta e cinco itens, envolvendo um caso de variação lingüística. Cada uma dessas questões está incluída numa sentença antecipadamente gravada e que foi reproduzida na ocasião da aplicação aos informantes. A tarefa destes consistiu em julgar as reproduções segundo a habilidade solicitada, e indicar a resposta, assinalando com um x no formulário de respostas.

Na primeira fase (questionário I), os informantes deveriam indicar o lugar da ocorrência da diferença entre duas formas alternativas de expressão. O objetivo dessa fase é testar a habilidade do jovem em perceber a diferença fonológica, de fato existente, numa alternativa binária, tendo em vista que a habilidade em discriminar auditivamente duas variantes está fortemente associada com a significação social da diferença para o falante (cf. Labov, 1964-a, p.102). Além disso, após aplicar testes de percepção a 53 jovens delinqüentes de Nova Iorque, concluiu Labov que os dados obtidos corroboraram o conceito de que distinções fonêmicas são mais perceptíveis pelo falante nativo do que distinções não fonêmicas; pelo contrário, a habilidade de perceber uma distinção é determinada por sua significação social (cf. Labov, 1964-a, p.102).

Na segunda fase (questionário II), o informante deveria assinalar qual, dentre duas leituras de uma sentença ouvida na gravação, corresponderia a uma maneira correta de expressão, segundo o conceito pedagógico aprendido nas aulas de português. Como o teste anterior, essa fase inclui quarenta e cinco sentenças enunciadas duas vezes; numa das versões, há uma forma estigmatizada; na outra, uma forma neutra ou de prestígio. O objetivo desse teste é verificar o grau de influência que o ensino da norma prescritiva possa exercer sobre o informante.

Na terceira fase (questionário III), o informante depararia com um par de ocupações opostas, quanto ao nível de prestígio social, para cada uma das quarenta e cinco sentenças. Estas contêm exclusivamente a variante estigmatizada. Conseqüentemente, o informante deveria indicar, no formulário, a ocupação

mais provável que pudesse exercer um falante que se expressasse do modo ouvido na gravação. É evidente que, se reconhecesse haver, em cada um dos enunciados, uma variante estigmatizada, o informante indicaria a ocupação de menor prestígio (v. o formulário de respostas no anexo I).

Para que não pairassem dúvidas, foram selecionadas ocupações bem díspares quanto ao nível de prestígio social, tal como são arroladas na escala de Hutchinson (1960), testando-se previamente sua validade. Os informantes foram, ademais, instruídos oralmente, na ocasião da aplicação dos testes, sobre a artificialidade da situação. Ainda, foram alertados de que o julgamento da leitura deveria levar em conta tão somente a pronúncia das palavras e não o timbre, o ritmo e a altura da voz dos locutores.

A finalidade do questionário III é similar à do questionário aplicado ao grupo adulto: trata-se de avaliar a capacidade do informante em reconhecer o valor social de prestígio que a norma culta geralmente atribui a variantes lingüísticas. A técnica desenvolvida baseia-se num princípio formulado por Labov, segundo o qual "reações a variáveis fonológicas são respostas inarticuladas, abaixo do nível da percepção consciente, e ocorrem somente como uma parte de uma reação geral a muitas variáveis" (Labov, 1972, p. 114).⁴

Se o falante é, por conseguinte, interpelado diretamente sobre questões lingüísticas, o que aprecia ou o que não aprecia, suas atitudes não se apresentam de modo sistemático, já que ele não tem consciência da norma que governa a comunidade. É na forma indireta de obter julgamentos intuitivos sobre valores sociais associados à linguagem, que a técnica por mim empre

⁴ Cf. o original: "reactions to phonological variables are inarticulate responses, below the level of conscious awareness, and occur only as a part of an overall reaction to many variables".

gada equivale à de Labov.⁵

No que se refere à obtenção de dados pessoais, a definição dos itens introduzidos equivale à determinação de critérios de classificação sócio-econômica. Um meio prático, simples e eficiente de conseguir um critério fidedigno que não me desviasse muito das questões lingüísticas para uma pesquisa de natureza sociológica, foi o emprego da escala de hierarquia de prestígio das ocupações, empregada no Brasil por Hutchinson e Castaldi (1960). Segundo tal critério, é possível situar indivíduos em seu estrato social respectivo, considerando sua profissão principal ou a de seus responsáveis e o prestígio social que lhe é atribuído por consenso.

A escala de prestígio das ocupações foi elaborada segundo os resultados de uma investigação prévia em que era solicitado de informantes que distribuíssem, em ordem de importância, várias atividades profissionais. Tal distribuição acabou revelando que há forte correlação entre o prestígio da ocupação numa hierarquia e outros fatores como níveis de renda familiar e de escolaridade. Após ser testada a validade de sua adaptação, a escala de prestígio das ocupações foi empregada também em nosso meio.

As várias ocupações existentes foram distribuídas em seis níveis superpostos e em cada um estão arroladas, a título de ilustração, algumas atividades. Como a listagem não é exaustiva, caberia ao pesquisador que a empregasse enquadrar cada

⁵ Em seu próprio teste, Labov submete seus informantes a 22 versões gravadas do mesmo texto, que não diferem um do outro senão num ponto da seqüência fonológica, que consiste na variante enfocada. Solicita-lhes que se coloquem na situação hipotética de chefe de empresa, entrevistando candidatos a um emprego. Pede-lhes que indiquem a atividade profissional mais provável que o locutor poderia exercer. No formulário consta uma lista de ocupações hierarquizadas de acordo com o grau de prestígio social: locutor de tv, secretária executiva, recepcionista, telefonista, vendedora e operária (cf. Labov, 1972, pp. 145-7). O teste que apliquei aos informantes adultos está, como se vê, calcado nessa experiência desenvolvida por Labov.

profissão não prevista no nível ocupacional adequado.⁶

Guidi e Duarte criticam, no entanto, o emprego de uma classificação sócio-econômica, baseada tão somente no prestígio das ocupações: "Num e noutro caso, (...) a ocupação revelou-se muitas vezes insatisfatória como elemento exclusivo de localização dos indivíduos na hierarquia social. Por ser importante elemento de caracterização sócio-econômica, a ocupação não pode nem deve ser posta de lado; porém, seu uso isolado, sem o emprego simultâneo de outros indicadores, freqüentemente proporciona, como a experiência nos demonstrou, uma falsa imagem do verdadeiro nível sócio-econômico do informante" (Guidi e Duarte, 1969, pp. 68-9). Tendo esse fato em consideração, aconselham, em seu próprio esquema de classificação, a inclusão de cinco outros indicadores, além de nível ocupacional: nível de instrução do pai ou responsável masculino, nível de instrução da mãe ou responsável feminino, área residencial, características físicas da moradia e conforto doméstico.

Esses cuidados devem ser particularmente levados em consideração se a pesquisa é essencialmente sociológica, ocupando a estratificação o centro das preocupações do investigador, ou se o que se deseja é uma classificação sócio-econômica refinada, com vários níveis. Nem uma nem outra situação se aplica a este trabalho, que se dedica, com relação a esse fator, a dois níveis extremos do contínuo. Apesar disso, acrescentou-se um indicador auxiliar para a classificação sócio-econômica: escolaridade dos pais. As outras informações pessoais solicitadas são idade, série escolar e sexo.

Tendo definido os critérios necessários para a coleta dos dados sociais e lingüísticos dos informantes, assim co

⁶ São os seguintes os níveis hierárquicos: 1. ocupações que não exigem habilidades manuais ou que só exigem semi-habilidades manuais; 2. ocupações que exigem habilidades manuais; 3. ocupações de inspeção, supervisão e outras ocupações não manuais de padrão inferior; 4. ocupações de inspeção, supervisão e outras ocupações não manuais de padrão superior; 5. cargos de gerência e direção; 6. profissionais liberais e altos cargos administrativos (cf. Hutchinson e Castaldi, 1960, p. 32). A ocupação *professor* exigiu reparos em minha distribuição: como está arrolada no nível 5, sem discriminação, preferi manter aí somente o de ensino superior. No nível 4, incluí professor II e III e, no nível 3, professor I.

mo o instrumento mais adequado para obtê-los, passei à tarefa de identificar o universo da pesquisa, uma amostra representativa de adolescentes, pertencentes a duas camadas sócio-economicamente opostas. Como a natureza dos dados permite que sejam coletados através de entrevistas coletivas, pareceu-me conveniente que essa atividade fosse executada em estabelecimentos da rede escolar da cidade de São José do Rio Preto.

A natureza do universo da pesquisa decorreu, evidentemente, do objetivo específico da abordagem empírica, que consiste na análise do terceiro e quarto estágios do modelo de aquisição da língua padrão, sugerido por Labov. Por conseguinte, adotei como princípio que a faixa etária adequada para o exame dessa fase de aquisição está compreendida entre 11 e 16 anos. Assim, a solução mais plausível para agrupar jovens que estivessem na fase escolar mais compatível com essa faixa etária, 5^a a 8^a séries, consistiu em aplicar os testes em escolas de 1^o grau.

Tratei, inicialmente, de obter uma amostra de cerca de 800 alunos da rede de ensino pública e privada, para aplicar um inquérito prévio de classificação sócio-econômica, com base na escala de prestígio das ocupações de Hutchinson, acima mencionada. Foram selecionados aleatoriamente alunos de oito escolas da rede pública e duas da rede privada. As escolas da rede pública foram escolhidas com base na classificação sócio-econômica da população dos bairros da periferia carente da cidade, elaborada pela Fundação Projeto Rondon. As duas escolas da rede privada dispensaram critérios de escolha.

Solicitou-se aos professores das dez escolas que anotassem numa lista previamente elaborada a ocupação do pai ou responsável pela família, de 10 alunos por grau de escolaridade, perfazendo um total de oito classes por escola. Com base nesse critério, verificou-se haver polarização maior, quanto à diferença de nível sócio-econômico, entre os alunos que freqüentam a E.E. de 1^o Grau "Prof. Adair Fogaça", situada num bairro carente da periferia e os que freqüentam o "Colégio Santo André", escola particular de elite. Estas duas escolas foram, então, selecionadas para a coleta dos dados.

De posse de todas as listas de alunos por classe, fornecidas pela direção de ambas as escolas, tornou-se necessário identificar os critérios de seleção de informantes. Em certos estudos sociológicos, é comumente empregada uma técnica de amostragem aleatória, segundo a qual cada pessoa do total da população da área que se pretende investigar tem chance igual de

ser selecionada para participar do universo da pesquisa. Um dos critérios mais tradicionais para se obter uma autêntica amostragem aleatória consiste no emprego de uma tabela de números aleatórios, através da qual se atribui uma unidade a cada indivíduo do total. Desse modo, os indivíduos que corresponderem aos selecionados por uma lista assim elaborada são escolhidos para participarem da investigação.

Embora seja um critério frequentemente empregado, esse não é o único procedimento estatístico viável para se evitar desvios de seleção. O pesquisador pode, simplesmente, designar todos os indivíduos que corresponderem a um determinado ordinal numa lista, dependendo do total da população disponível (cf. Wolfram e Fasold, 1974, p. 37). Este é o critério empregado por mim na presente investigação. Uma amostragem estritamente aleatória pode produzir algumas desvantagens para a investigação de dialetos sociais, especialmente quando se deseja que os informantes representem algumas categorias sociais previamente determinadas, como é o caso desta pesquisa.

Assim, como um critério alternativo para a amostragem estritamente aleatória, é muito mais eficaz, segundo a natureza da pesquisa, obter-se uma amostragem representativa, de acordo com as categorias sociais que se desejam ver representadas no universo da pesquisa e que são previamente determinadas pelo pesquisador. Segundo Wolfram e Fasold, nesse tipo de procedimento, identifica-se preliminarmente a composição da amostra; em seguida, selecionam-se os informantes para representar cada uma das categorias sociais, a que os autores se referem com a denominação de *células*. Os informantes podem ser escolhidos aleatoriamente até que se obtenha um número adequado e desejável para representar cada célula. A vantagem inegável desse procedimento é que, além de haver representação das categorias sociais que se deseja investigar, evita-se o problema da baixa ou alta incidência numérica de informantes em algumas categorias sociais (cf. Wolfram e Fasold, 1974, p. 38).

Embora tenha sido empregado esse procedimento, não foi possível contar com um número razoável de informantes em algumas células, identificadas por um conjunto de três variáveis sociais combinadas — nível sócio-econômico, idade e série. Esse fato não decorreu de nenhuma falha no processo de seleção dos informantes, mas de não haver incidência numérica de alunos, em nenhuma das séries, de todas as faixas etárias investigadas. Precepei-me, fundamentalmente, com que houvesse representação signi

ficativa nas faixas de 11 a 16 anos e nas séries escolares, toma das isoladamente. Para tanto, observei que bastava escolher um mínimo de quarenta e cinco informantes por grau de instrução, já que a faixa etária investigada, de 11 a 16 anos, é mais ou menos compatível com as séries de 5^a a 8^a.

Assim, para que o processo de seleção fosse aleatório, embora não estritamente aleatório, baseei-me no seguinte critério: cada série escolar tem, geralmente, várias turmas ou classes de alunos; do total das listas que representam as diversas turmas selecionei, em cada uma, o indivíduo correspondente ao ordinal de uma progressão à razão de três relativamente à escola pública e à razão de cinco, relativamente à escola privada. Isso porque esta possui um número maior de turmas e era conveniente que todas as classes de cada uma das quatro séries escolares estivessem representadas na amostra. Apesar de haver selecionado preliminarmente um total de 360 informantes, não foi possível contar com este número por razões diversas: informantes eliminados por não se enquadrarem na camada sócio-econômica de que se necessitava; alunos que estiveram ausentes no dia da aplicação dos testes, negligência evidente na resposta aos questionários. Ainda assim, foi possível investigar uma amostra de 308 jovens, assim distribuídos: 168 informantes da classe alta e 140 informantes da classe baixa (v. seção 4 deste capítulo para uma discussão detalhada da classificação sócio-econômica dos informantes).

As gravações que serviram de base para a indicação das respostas dos informantes foram criteriosamente executadas, tendo em vista a excelência das distinções fonológicas e a impossibilidade de ocorrer, num mesmo enunciado, outra que não a variante em questão. Para evitar consaço e monotonia, as gravações foram alternadas por locutores de ambos os sexos, ao longo dos quarenta e cinco quesitos lingüísticos de cada teste aplicado.

As instruções, às vezes redundantes, foram elaboradas de modo objetivo e facilmente assimilável pelo informante. Ainda assim, todas as instruções foram oralmente explicadas pelo aplicador, a fim de que nenhuma dúvida houvesse a respeito do desempenho solicitado. É útil esclarecer que ao informante não foi proporcionada a oportunidade de alterar qualquer uma das respostas originalmente assinaladas. O tempo entre a leitura de um item e a leitura de outro não durou mais que dez segundos, período previamente testado como suficiente para que o informante pudesse anotar sua resposta no formulário. Toda vez que houvesse

a necessidade de mudar a página do formulário, a gravação era interrompida o tempo necessário, a critério do aplicador.

A aplicação dos testes foi marcada para o fim do período letivo, em meados de outubro, época em que os alunos já se identificam, de fato, com o grau de escolaridade em que se acham. A aplicação, em cada uma das escolas selecionadas, efetivou-se em quatro sessões consecutivas, já que não haveria boas condições técnicas de audição em salas muito grandes. O local das entrevistas, em ambas as escolas, foi previamente testado, no que concerne à qualidade acústica ambiental. Ainda assim, para assegurar uma perfeita audição, empregou-se um aparelho reproduutor de som, marca *Telefunken Hi-Fi Compact*, cuja qualidade permitiu não só a amplificação do som originalmente gravado, mas também possibilitou a eliminação de ruídos possíveis, oriundos da própria reprodução. O toca-fitas utilizado foi de marca *CCE* e a fita magnetofônica, *Sony*, de procedência japonesa.

Superada a fase de aplicação dos questionários, procedeu-se ao tabulamento e à classificação dos dados coletados. O processamento dos dados foi executado com base nas respostas erradas, tendo em vista que haveria um número bem menor de itens a serem posteriormente fichados. Considerou-se incorreta, no questionário I, a resposta em que o informante tenha deixado de assinalar o lugar exato da ocorrência da diferença entre as duas pronúncias. Quanto ao questionário II, computou-se como incorreta a resposta em que o informante tenha falhado em assinalar a pronúncia formal, culta, ou "correta", segundo o conceito da gramática normativa. Quanto ao questionário III, computou-se como incorreto o item em que o informante tenha deixado de optar pela profissão de menor prestígio social, uma vez que lhe foram apresentadas tão somente pronúncias consideradas como desvios da linguagem padrão.

Por uma razão de ordem exclusivamente prática, os dados catalogados foram aqueles sobre os quais incidiu algum erro na indicação pelo informante da habilidade solicitada. Não obstante, a apresentação dos resultados e sua discussão ao longo deste trabalho têm como fator básico a competência positiva dos informantes, isto é, o número total de acertos na habilidade testada. Entende-se por *competência lingüística* o grau de eficiência demonstrado pelos informantes em indicar corretamente em quarenta e cinco itens: 1. a diferença, de fato existente, entre duas variantes (questionário I); 2. a variante correta entre duas alternativas (questionário II); 3. a profissão de menor

prestígio entre duas alternativas propostas para a leitura de uma sentença contendo uma variante estigmatizada (questionário III).

Em termos metodológicos, para uma interpretação estatística dos resultados, a competência lingüística, quantitativamente mensurada, é interpretada como *variável lingüística*. As outras variáveis enfocadas, denominadas *sociais*, são constituídas por *nível sócio-econômico*, *idade* e *grau de escolaridade*. Uma variável lingüística secundária, *grau de estigmatização das variantes*, será discutida em associação com o teste de avaliação social, estando, portanto, enquadrada no âmbito do que se entende por *variável social*.

Como é possível entrever pela relação entre as variáveis enfocadas, adotei como critério de processamento de dados uma tabulação de dupla entrada, procedimento que equivale, num experimento controlado, a estabelecer, entre os fatores observados, uma relação de causa e efeito. Sempre que um ou mais fatores em variação podem ser empregados para explicar a variação de outros fatores, tais dimensões causais são denominadas *variáveis independentes* e os valores a serem explicados, *variáveis dependentes* (cf. Goode e Hatt, 1960, p. 454).

A discussão dos resultados consistirá, por conseguinte, na análise da relação entre a variável lingüística (grau de competência nas três habilidades testadas), interpretada como *variável dependente*, e as variáveis sociais (nível sócio-econômico, idade e escolaridade), interpretadas como *variáveis independentes*. Essa interpretação metodológica se baseia no postulado segundo o qual a relação entre língua e sociedade consiste numa relação de causa e efeito, de modo tal que as diferenças lingüísticas são resultantes das diferenças sociais e não, evidentemente, o inverso.

3. Identificação dos desvios da pronúncia padrão

É preciso esclarecer, inicialmente, que, em termos do significado social das formas alternativas de pronúncia, envolvidas numa relação de variação lingüística, é possível distinguir duas classes de variantes: as *estigmatizadas* e as *prestigiadas*. Na sociolingüística norte-americana, as variantes de prestí

gio social compreendem os traços adotados por um grupo de alta classe social, como indícios lingüísticos de *status*, enquanto as variantes estigmatizadas compreendem os traços associados a grupos de baixa posição social. A existência de uma forma estigmatizada não implica necessariamente que a variante alternativa tenha prestígio, nem o inverso é verdadeiro.

Através dos critérios mencionados no capítulo anterior, foi possível medir quantitativamente o grau em que certas variantes, previamente selecionadas, desviam-se do padrão culto adotado pela comunidade e são, por isso, consideradas verdadeiros erros de pronúncia por qualquer professor durante uma aula de língua portuguesa. Embora o julgamento dos falantes adultos se tenha dirigido, com certa unanimidade, para uma estigmatização das variantes testadas, não se pode afirmar que suas formas alternativas sejam dotadas de alto prestígio social. Do inventário, previamente selecionado como desvios da norma culta de pronúncia veiculada pela escola, constam dez casos de variação entre uma forma estigmatizada e outra neutra, talvez de prestígio.

Além disso, o diagnóstico a respeito do valor social associado a traços lingüísticos tem como critério a relação entre a avaliação subjetiva e a estratificação social e estilística, entrevista no desempenho objetivo obtido através de testes (cf. Labov, 1964-a, p.102). Assim, uma variante pode ser considerada de prestígio, quando se torna mais freqüente em situações mais formais de intercâmbio verbal, principalmente nos registros de membros da classe alta, e quando atinge os mais altos índices em testes de avaliação subjetiva a respeito da conscientização de seu valor social. Caso seja o inverso que ocorra, nas duas situações citadas, a variante é considerada estigmatizada. Esses traços que indicam tanto variação social quanto variação estilística, Labov os classifica como *marcadores sociais*.

O teste aplicado a uma amostra da população adulta escolarizada e de classe alta, da comunidade, indica que a norma social interiorizada por esse grupo registra três diferentes graus de estigmatização para o conjunto das variantes selecionadas, nenhum deles abaixo do nível que os critérios adotados permitiram classificar como médio. Embora isso não implique necessariamente que suas alternativas sejam dotadas de prestígio, não deixa de significar, por outro lado, que o inventário selecionado representa um conjunto significativo de desvios da norma culta adotada pela comunidade de São José do Rio Preto. Os dez casos testados são os seguintes:

- (1) [ṛ ~ r]: alternância entre uma articulação retroflexa e uma vibrante alveolar em final de sílaba; a pronúncia retroflexa em vez da vibrante alveolar é a variante estigmatizada, tal como ocorre em palavras como "carta", pronunciada [kāṛta].⁷
- (2) [ṛ ~ w]: alternância entre uma articulação retroflexa e uma semivogal posterior (em menor escala, uma lateral alveolar) em final de sílaba. A pronúncia da retroflexa em vez da semivogal (ou de uma lateral alveolar) consiste na forma estigmatizada, tal como se dá em palavras como "animal", pronunciada [animāṛ].
- (3) [r ~ l]: alternância entre uma vibrante alveolar e sua homorgânica lateral, após uma oclusiva ou uma fricativa, com uma das quais formam um grupo consonantal. A pronúncia da vibrante em vez da lateral constitui a variante estigmatizada, tal como ocorre em palavras como "claro", pronunciada [krāru].
- (4) [y ~ ĩ]: alternância entre uma semivogal anterior e uma lateral palatal em posição intervocálica. A pronúncia da semivogal, nesse contexto, é considerada estigmatizada; ocorre em palavras como "palha", pronunciada [pāya].
- (5) [i ~ ĩ̃]: alternância entre uma vogal alta anterior oral e o ditongo nasal composto por vogal anterior média fechada e semivogal anterior, em final de palavra. A pronúncia da vogal simples oral em vez do ditongo nasal, tal como ocorre em palavras como "bagagem", pronunciada [bagā̃zi], consiste na forma estigmatizada.

⁷ Por razões de comodidade datilográfica, adotei como marca de sílaba tônica o sinal [˘] sobreposto à vogal tônica da sílaba. Outros critérios de transcrição fonética adotados não são explicitados porque se acham bastante claros no próprio texto.

- (6) [u ~ ãw]: caso análogo ao anterior: alternância entre uma vogal alta, posterior oral e a pronúncia de um ditongo nasal composto por vogal central e semivogal posterior, em final de formas verbais no pretérito, terceira pessoa do plural. É considerada estigmatizada a forma que, ao mesmo tempo, simplifica e desnasaliza o ditongo [ãw], tal como ocorre em palavras como "falaram", pronunciada [faláru].
- (7) [n ~ d]: alternância entre uma nasal dental e sua homorgânica oral, uma e outra precedida de vogal nasal, em gerúndios. É a forma estigmatizada a pronúncia da nasal, em vez da oclusiva dental, tal como ocorre em palavras como "falando", pronunciada [falãnu].
- (8) [yS ~ øS]⁸: alternância entre inserção ou não de uma semivogal anterior antes de uma fricativa alveolar surda ou sonora, em final de palavra. A inserção da semivogal antes da fricativa, tal como ocorre em palavras como "mês", pronunciada [meys], constitui a variante estigmatizada.
- (9) [ø ~ S]: alternância entre ausência ou presença de uma fricativa alveolar surda ou sonora em final de palavra. A supressão da fricativa é considerada a forma de expressão estigmatizada; ocorre em palavras como "vamos", pronunciada [vãmu], ou em sintagmas nominais como "os livros", pronunciado [uzlívru].
- (10) [ø ~ r]: alternância entre ausência ou presença de vibrante alveolar (ou qualquer outra realização do arquifonema / R /), em final de palavra. A supressão da vibrante, em palavras como "falar", pronunciada [falá] é considerada uma forma estigmatizada de expressão.

⁸ Para este item, assim como para o seguinte, adotei o símbolo [S] para a transcrição fonética da fricativa alveolar, embora se tenha generalizado o emprego de maiúsculas para a transcrição fonológica de arquifonemas. Por não se especificar o contexto em que a fricativa alveolar venha a ocorrer, o que determinaria uma pronúncia surda ou uma sonora, achei conveniente empregar a grafia maiúscula que representaria esses dois valores da fricativa alveolar.

Para evitar que os testes pudessem ser distorcidos em virtude de questões como variação no grau de saliência fonológica de cada item, segundo variação correlativa no ambiente fonológico e gramatical em que ocorrem, esses desvios da norma foram submetidos, sempre que possível, aos ambientes lingüísticos de natureza gramatical (classe de palavra) e de natureza fonológica (posição de ocorrência antes de vogal, consoante ou pausa).

Relativamente ao ambiente gramatical, o inventário selecionado acha-se limitado à ocorrência nas classes *substantivo* e *verbo*, em virtude do alto grau de saliência sintática e, conseqüentemente, fonológica que as palavras dessas duas classes morfológicas assumem naturalmente no contexto sintagmático da sentença. Essas restrições de ocorrência no ambiente gramatical decorrem também da necessidade prática, de ordem metodológica, de não ser interessante exceder substantivamente o número de itens constantes de cada questionário, de vez que seria prejudicial ao levantamento dos dados expor os informantes à exaustão que um teste muito longo inevitavelmente provocaria.

Algumas variantes foram testadas somente em ambientes fonológicos. Trata-se de pronúncia retroflexa em vez de semivogal posterior (itens 10, 24 e 42, dos três questionários (V. anexo I); a mesma pronúncia estigmatizada em vez de vibrante alveolar (itens 4, 27 e 33); e, finalmente, simplificação e desnasalização do ditongo nasal [ãw] (itens 8, 16 e 30).

Foram testadas nos ambientes de substantivo e de verbo, acrescidos, cada um deles, dos ambientes fonológicos antes de vogal, consoante e pausa, as seguintes ocorrências: supressão de fricativa alveolar (em substantivos, itens 3, 12 e 38; em verbos, itens 18, 25 e 34); simplificação e desnasalização do ditongo [ẽy] (em substantivos, itens 1, 13 e 32; em verbos, itens 37, 39 e 43); inserção de uma semivogal anterior antes da ocorrência de uma fricativa alveolar (em substantivos, itens 9, 21 e 45; em verbos, itens 17, 29 e 36). Finalmente, supressão de qualquer realização de uma vibrante em final de palavra, variante que foi testada em três ambientes gramaticais, já que *verbo* equivale a formas irregulares do presente do indicativo e do futuro do subjuntivo, como *quer*, *fizer*, etc. e a infinitivos, como *falar*, *querer*, etc. (nos três questionários: em substantivos, itens 20, 35 e 41; em infinitivos, itens 6, 11 e 15; em formas irregulares, itens 28, 31 e 44).

Por ocorrerem em posição medial de palavra, não foram testados, em diferentes ambientes gramaticais e fonológicos,

os seguintes desvios: semivogal anterior em vez de lateral alveolar, vibrante alveolar em vez de sua homorgânica lateral como segundo componente de um grupo consonantal e dental nasal em vez de sua homorgânica oral, precedidas de nasalização. A primeira e a terceira ocorrem em posição intervocálica, enquanto a segunda ocorre somente após consoantes (oclusiva e fricativa) e antes de vogais. Não é relevante considerar ambiente gramatical quanto a [l ~ r] e [ã ~ y] e, principalmente, à [n ~ d], cuja ocorrência mais recorrente, em sua forma estigmatizada é no ambiente de gerúndios. Ainda assim, cada uma dessas variantes teve ocorrência em três itens dos questionários; [l ~ r], (itens 5, 19 e 22); [ã ~ y], (2, 14 e 26); [n ~ d], sem distinção quanto à variação de ambiente fonológico e gramatical, teve três ocorrências (itens 7, 23 e 40).

A inclusão do ambiente gramatical acrescentou alguns dados complementares na identificação propriamente linguística das variantes investigadas. Embora todas elas sejam essencialmente traços fonológicos, no sentido de que a variação entre a forma estigmatizada e a neutra ocorre estritamente por razão de pronúncia, algumas variantes apresentam implicação gramatical de diferentes graus, em virtude da variação no ambiente gramatical em que ocorrem. Formam, nesse caso três subconjuntos que denominei (a) variantes não morfológicas; (b) variantes submorfológicas; e (c) variantes morfológicas.

Com efeito, nem todos os casos de variação aqui enfocados apresentam o mesmo grau de implicação relativamente ao plano do conteúdo gramatical. Quanto às variantes não morfológicas, apenas o plano da expressão, especificamente fonológico, sofre influência do processo de alternância, sem qualquer implicação quanto a uma variação correlativa na configuração formal de unidades de plano superior, que é possível identificar, como morfemas.

A alternância entre duas formas do grupo que denominei submorfológico, enquanto uma variação a nível do plano da expressão, não provoca também variação correlativa no plano do conteúdo gramatical. Mas diferencia-se das variantes incluídas naquele primeiro grupo, porque a ocorrência da forma estigmatizada do par em variação afeta parcialmente a configuração formal de uma unidade de nível morfológico, de um morfema.

Já as variantes incluídas no grupo denominado morfológico diferem parcialmente das submorfológicas e completamente das não morfológicas. A variação no plano da expressão, atra

vês da pronúncia da forma estigmatizada, implica variação correlativa no plano do conteúdo, visto que, incidindo na constituição fônica total de um morfema, provoca um caso de neutralização de uma distinção gramatical e, conseqüentemente, o obscurecimento de uma regra prevista pela gramática formal, isto é, afeta uma regra obrigatória empregada no registro formal da língua, em sua modalidade padrão.

Os casos de variação fonológica que afetam o plano gramatical são apenas dois. Um deles é a redução e desnasalização do ditongo [*ẽĩ*] no contexto gramatical de verbos: nas variedades lingüísticas em que ocorre o emprego da forma simplificada [*i*] dá-se a neutralização sistemática da distinção de número entre a terceira pessoa do singular e a terceira pessoa do plural dos verbos regulares no presente do indicativo, pertencentes à 2ª e à 3ª conjugação, como *dorme/dormem* e *deve/devem*.⁹

O outro caso é a supressão da fricativa alveolar em substantivos de sintagmas nominais como *os meninos*, *aqueles livros*, etc. Este caso e o anterior implicam uma regra de concordância, nos dialetos cultos: verbal, no primeiro caso; nominal, no segundo. O que ocorre, na realidade, é a supressão de um traço redundante de plural. Não obstante, numa variedade culta da língua portuguesa, a concordância é de fato uma regra com aplicação obrigatória e não opcional.

O grupo das variantes fonológicas com implicação parcial no plano gramatical da língua, que denominei submorfológicas, inclui quatro casos:

O primeiro é a supressão da fricativa alveolar, mas no ambiente gramatical de verbos. Com efeito, em formas como *falamos*, a supressão de / *s* / afeta parcialmente a constituição fônica do morfema número-pessoal / -*muS* /.

O segundo é o caso do ditongo nasal [*ãũ*] que, nas variedades populares, sofre redução e desnasalização, tornando-se [*u*], como em *falaram*, pronunciada [*falãru*]. Esse pro

⁹ Há outros ambientes verbais, não incluídos nesta investigação, em que pode ocorrer esse processo fonológico de redução de ditongo: formas no imperfeito do subjuntivo, como *cantasse/cantassem* e formas sô de 1ª conjugação, seja no presente do subjuntivo, seja no modo imperativo, como *cante/cantem*.

cesso fonológico não obscurece a noção gramatical que o morfema exprime, porque / UN /, escrito -m depois de / a /, alomorfe fonologicamente condicionado de marca geral / N /, de terceira pessoa do plural, ocorre somente após o morfema -ra-, que representa os pretêritos perfeito e mais-que-perfeito na estrutura morfológica dos verbos portugueses (cf. Câmara Jr., 1975-b, p. 99).

O terceiro caso de variação fonológica, incluído no grupo das submorfológicas, que consiste na supressão da vibrante alveolar em final de palavras, como *falar*, *encanador*, *quiser*, etc., é objeto desta investigação em três ambientes gramaticais. No de substantivos, a variação entre [r] e sua ausência acha-se incluída na configuração fônica do sufixo agentivo -(d)or ou tor; desse modo, a supressão da vibrante não afeta o conteúdo do morfema. Em infinitivos, a forma estigmatizada, ausência de vibrante, não afeta o conteúdo do morfema, ainda que a representação fônica dele desapareça totalmente. Isso é possível, porque o morfema do infinitivo, nas formas padrão, é dotado de um traço suplementar, redundante, no nível da expressão: trata-se de uma marca supra-segmental — acento na forma arrizotônica — que permite distinguir formas estigmatizadas, como [falâ], de outras formas verbais tornadas homófonas, como a do presente do indicativo, terceira pessoa do singular [fâla]. No ambiente gramatical de formas verbais finitas, como a do presente indicativo *quer* e a do futuro do subjuntivo *quiser*, próprias do paradigma irregular, também não há qualquer implicação, no plano do conteúdo, da supressão da vibrante, porque "a mudança do radical (...) passa a contribuir para as noções gramaticais de modo-tempo e número pessoa" (Câmara Jr., 1975-b, p. 101).

O último caso das variantes que se incluem no grupo das submorfológicas refere-se à alternância entre nasal e dental e sua homorgânica oral, precedida de nasalização, em palavras como *fazendo*, *dormindo*, etc. Esta variação está restrita à classe gramatical dos gerúndios, nesta investigação, embora possa ocorrer em outros itens lexicais, como *pretendo*, *comando*, *quando*, etc. Segundo Lemle, "fatores possivelmente em jogo na difusão da mudança são a posição do acento tônico da palavra (...) e o grau de intensidade que recai sobre a palavra em virtude de sua posição na estrutura sintática" (Lemle, 1978, p. 73). Nenhum desses possíveis condicionamentos foram considerados nesta investigação, apesar de sua pertinência para o exame desse tipo de variação.

As variantes fonológicas, isto é, desvios fonológi

cos da norma culta, sem qualquer implicação no plano gramatical (não morfológicas) acham-se reunidas nos seguintes casos:

Uma articulação retroflexa em vez de semivogal posterior (ou, em menor escala, uma lateral alveolar), em palavras como *animal*, pronunciada [animãɾ]. Vocalização da lateral palatal, em palavras como *telha*, pronunciada [tēja]. Pronúncia de uma vibrante alveolar, como segundo componente de um grupo consonantal, em palavras como *planta*, pronunciada [prãta]. Variante retroflexa da vibrante alveolar em palavras como *carta*, pronunciada [kãɾta]. Inserção de semivogal anterior antes de uma fricativa alveolar, seja em substantivos, como *mês*, pronunciada [meɣS], seja em verbos, como *pôs*, pronunciada [poɣS]. Finalmente, redução e desnasalização do ditongo [eĩ], no ambiente de substantivos, como *homem*, pronunciada [ômi]. Observa-se que este último caso apresenta um contraste importante quanto ao valor lingüístico, quando comparado à mesma variação no ambiente gramatical de verbos. É de se esperar que a diferença de valor gramatical, resultante da variação no ambiente, haja correspondência correlativa quanto ao grau de estigmatização do desvio. Isso significa, inclusive, que deve haver maior saliência fonológica à redução e desnasalização do ditongo no ambiente de verbos que no de substantivos.

A variação entre inserção ou não de semivogal anterior antes de fricativa alveolar foi considerada em ambientes gramaticais de substantivos e de verbos irregulares, como *faz*, *fez*, etc., cujo radical exprime, por si só, o conteúdo gramatical de modo-tempo e número-pessoa. Apesar dessa diferença quanto ao ambiente gramatical, não há diferença correlativa pertinente quanto ao estatuto morfológico do desvio, já que, em ambos os casos, a variação entre inserção ou não de semivogal antes de fricativas alveolares ocorre na configuração fonológica do lexema e não na do gramema.

Em radicais nominais, essa regra de inserção se aplica como um caso de variação fonológica não morfológica, como se viu, embora haja uma ressalva: "a realização do fonema (fricativo alveolar) com um / i / precedente, assilábico, depois de vogal tônica, (...) neutraliza a oposição entre vogal simples tônica e ditongo decrescente de semivogal / i / no plural: *pãs*, plural de *pã*, e *país*, plural de *paí*, enunciados ambos como / paⁱs /. Tal neutralização, em favor do ditongo, entrou na tradição ortodoxa do rimário brasileiro: *nus* rimando com *azuis*, da mesma sorte que, fora da expressão do plural, *Satanãs* rima com

espirais, e traz com mais..." (Câmara Jr., 1975-b, p. 84).

Como os casos de flexão do plural ficaram restritos ao problema da variação entre supressão ou não da fricativa alveolar, que constitui a forma de expressão do morfema, já no que concerne à inserção da vogal assilábica antes do mesmo fonema, esta investigação restringe-se aos casos que não exprimem a flexão de plural similarmente aos que Câmara Jr. ilustra com os vocábulos *Satanás* e *traz*.

Há inclusive outros casos de variação fonológica sem estatuto morfológico, aqui enfocados, que apresentam problemas residuais semelhantes ao acima mencionado. A substituição de uma lateral alveolar por uma vibrante, como segundo componente de um grupo consonantal, em que o primeiro fonema é ou uma oclusiva ou uma fricativa, pode, em alguns casos específicos, provocar a neutralização fonológica entre lateral e vibrante nesse contexto. Em decorrência disso, o emprego da variante considerada estigmatizada provoca um caso de homofonia entre palavras como *clave* e *crave*. Fenômeno análogo pode ocorrer quando o contexto social favorecer a vocalização da lateral palatal num vocábulo como *calha*, que se tornaria homônimo perfeito de *caia*, ou então, quando favorecer a pronúncia da variante retroflexa em vez de uma semivogal posterior, em palavras como *mal* que, fonologicamente, se identificaria perfeitamente com *mar*.

Ocorre, entretanto, que itens lexicais como os casos isolados, acima mencionados como ilustração, estão sempre em distribuição complementar no contexto sintagmático, fator que assegura perfeitamente a distinção de fato existente no plano do conteúdo, razão pela qual tais casos não foram examinados como tal na presente investigação.

Quanto ao grau de estigmatização, medido através de critérios já discutidos no capítulo anterior, as variantes acham-se subdivididas em três grupos distintos: (1) grau muito alto de estigmatização, (2) grau alto de estigmatização e (3) grau médio de estigmatização. A tabela I abaixo representa a distribuição das variantes, com seus respectivos índices, conforme os três grupos mencionados.

É preciso repetir que, segundo o critério empregado, todas as variantes selecionadas estão dotadas de, pelo menos, uma estigmatização em nível médio. A faixa entre 10,8 e 21,6, que indicaria quantitativamente a existência de variantes neutras (ou de prestígio) e as dotadas com grau baixo de estigmatização, não está representada por nenhum desvio. Por consequin

Tabela 1: Grau de Estigmatização das Variantes

Grau de estigmatização	Variantes	média aritmética
1. muito alto	[ɾ ~ w]	54,0
	[ĩ ~ y]	49,7
	[r ~ l]	49,7
	[i ~ ēy] (Verbo)	49,7
	[ø ~ s] (Verbo)	48,5
	[ø ~ s] (Substantivo)	47,3
2. alto	[ø ~ r] (infinitivo)	40,9
	[yS ~ øS] (verbo)	40,9
	[i ~ ēy] (substantivo)	40,8
	[ø ~ r] (verbos irregulares)	40,2
	[ø ~ r] (substantivo)	37,7
3. médio	[ɾ ~ r]	31,8
	[u ~ āw]	30,4
	[n ~ d]	28,2
	[yS ~ øS] (substantivos)	28,1

Observação: índice máximo possível: 64,0; índice mínimo possível: 10,8.

te, o emprego de qualquer uma das formas investigadas implica um desvio em maior ou menor grau da norma adotada pela comunidade adulta escolarizada.

Apenas uma variante atingiu unanimidade dos informantes adultos quanto à indicação da profissão de menor prestí-

gio: trata-se do emprego da variante retroflexa em substituição à forma neutra que consiste na pronúncia de uma semivogal posterior em final de sílaba, como ocorre na palavra *falta*, pronunciada [fãrta]. Outras variantes acham-se enquadradas no mesmo grupo das mais estigmatizadas, todas com índices menores, mas igualmente altos. Trata-se de semivogal anterior em vez de lateral palatal; vibrante alveolar em vez de lateral em encontros consonantais; vogal alta anterior oral em vez de ditongo nasal [ěỹ] em verbos; supressão de fricativa alveolar, independentemente do ambiente gramatical em que a variação possa ocorrer.

Foram marcadas com alto grau de estigmatização os seguintes desvios: supressão de vibrante alveolar, indiferentemente à variação de ambiente gramatical; inserção de semivogal anterior antes de fricativa alveolar, no ambiente de verbos; redução do ditongo [ěỹ] no ambiente de substantivos.

As variantes com grau médio de estigmatização formam o seguinte grupo: pronúncia retroflexa da vibrante alveolar, simplificação do ditongo [ãw], através do emprego de vogal alta posterior oral; pronúncia da nasal dental em vez de sua homógrãica oral em gerúndios e inserção de semivogal anterior antes de fricativa alveolar em substantivos.

Hã algumas observações a fazer a respeito da relação entre grau de estigmatização dos desvios e a variação de ambiente gramatical em que venham a ocorrer. A distinção quanto ao ambiente gramatical em que se dá a alternância entre vibrante alveolar e sua supressão não provoca nenhuma diferença correlativa no grau de estigmatização da forma desviante. Há uma unanimidade em enquadrã-lo no mesmo grau de estigmatização, indiferentemente à variação de ambiente gramatical, apesar de que os índices quantitativos variem ligeiramente; em verbos o grau relativo de estigmatização é um pouco mais elevado do que em substantivos.

Jã a alternância entre inserção ou não de semivogal anterior antes de fricativa alveolar sofreu um tratamento diferente quanto ao grau de estigmatização, correspondente a uma variação no ambiente gramatical em que ocorre: é uma variante com alto grau de estigmatização no ambiente de verbo (índice de 40,9) e, no ambiente de substantivo, com grau médio (índice de 28,1, o menor de todos). É possível que essa diferença corresponda a uma distinção auditiva provocada por um maior grau de saliência fonológica da inserção no ambiente de verbo que no de substantivo. Na estrutura da sentença empregada nos testes, tanto num ambiente gramatical, quanto noutro, esse desvio ocupou

três diferentes posições sintáticas, o que elimina a hipótese de que os diferentes graus de estigmatização tenham sido resultado de uma possível saliência sintática. O índice total para o desvio seja no ambiente de verbo, seja no ambiente de substantivo, equivale, evidentemente, à média aritmética das respostas dadas a esses três itens constantes do questionário (e isso se aplica aos demais casos investigados).

Caso similar, mas, evidentemente, de outra natureza, é a diferença de comportamento registrada quanto à avaliação dos desvios incluídos no grupo das variantes morfológicas. Os informantes adultos classificaram o caso da simplificação e desnaturalização do ditongo [ẽỹ], no ambiente de verbos, na categoria dos desvios de maior grau de estigmatização (índice de 49,7), ao passo que, no ambiente de substantivo, essa forma é incluída no grupo identificado com um grau alto (índice de 40,8). Essa diferença na classificação quanto ao grau de estigmatização parece ser um indício do reconhecimento do valor gramatical que a redução do ditongo assume, quando ocorre em verbos, ocasionando neutralização da distinção de número entre as formas verbais de terceira pessoa do presente do indicativo.

Já a mesma classificação não se aplica ao caso da supressão da fricativa alveolar. Seja no ambiente de substantivos, seja no de verbos, esse desvio está incluído na classe dos que estão dotados do mais elevado grau de estigmatização. Considera-se ainda que o índice maior de estigmatização se aplica à variação submorfológica (índice de 48,5) e não à morfológica (índice de 47,3), embora, como se vê, a diferença seja insignificante.

São as variantes que não apresentam qualquer implicação no plano gramatical que aparecem dotadas dos maiores índices de estigmatização social; formas como [kapitãr], [krãru], [teyãdu] são as mais recusadas pelo informante adulto. Isso significa que o estatuto gramatical não tem tanto valor quanto a própria forma de pronúncia.

Acredito que identifiquei explicitamente a natureza do inventário de desvios de uma norma ideal, o qual representa para este trabalho, associado às habilidades testadas, a variável lingüística. As habilidades testadas já foram também explicitamente mencionadas. Cumpru ao informante jovem identificar a diferença existente entre cada uma das três ocorrências dessas quinze variantes, num total de quarenta e cinco e, principalmente, revelar seu conhecimento a respeito desses valores so

ciais, previamente identificados através da avaliação subjetiva fornecida pelo grupo de informantes adultos; associadas, essas duas habilidades equivalem à norma real, tal como se acha interiorizada por essa amostra dos falantes da comunidade riopretense. A norma ideal, projetada pelo ensino da língua, foi abordada através de outra habilidade que consistiu na indicação da forma correta segundo o conceito pedagógico inculcado pelo sistema de ensino.

4. Caracterização do universo da investigação empírica

Conforme já mencionei anteriormente, o critério básico para a classificação sócio-econômica dos informantes foi o emprego da escala de prestígio das ocupações, desenvolvida por Hutchinson. Através da mesma é possível isolar categorias sociais com base no princípio segundo o qual a posição de uma ocupação numa escala hierárquica de valores corresponderia a índices objetivos de renda, escolaridade e outros fatores.

Já mencionei também que os objetivos desta investigação tornaram necessária a representação de duas classes de indivíduos, sócio-economicamente opostas, cada qual representada, por sua vez, por jovens de 5ª a 8ª. situados numa faixa etária de 11 a 16 anos. Por essas razões optei por um critério de seleção não estritamente aleatório. Uma investigação prévia a respeito do nível sócio-econômico dos alunos de dez instituições escolares da cidade indicou duas escolas. Aplicados os questionários, e processados os dados, o que se vê é a existência, de fato, de forte polarização entre os dois grupos de jovens selecionados, quanto ao nível de ocupação de seus pais. A tabela 2 abaixo apresenta a distribuição dos informantes indicados, segundo o grau de prestígio da ocupação de seus pais, como fator de classificação sócio-econômica (v. também anexo II).

O exame da tabela 2 permite verificar que há, com efeito, uma nítida diferença de natureza sócio-econômica entre os dois grupos selecionados. O traço identificador de tal distinção é a distribuição dos informantes segundo o grau de prestígio da ocupação de seus pais. Do total, 57,1% dos pais dos informantes de classe baixa exercem profissões que não exigem qualquer habilidade manual ou apenas semi-habilidades manuais; 33,5% exercem

Tabela 2: Classificação sócio-econômica dos informantes segundo o grau de prestígio da ocupação dos pais¹⁰

grau de prestígio da ocupação	classe baixa		classe alta	
	do pai	da mãe	do pai	da mãe
1	57,1%	15,0%	0,0%	0,0%
2	33,5%	10,0%	0,0%	0,0%
3	9,2%	0,7%	0,0%	29,1%
4	0,0%	0,0%	16,0%	25,0%
5	0,0%	0,0%	32,1%	3,5%
6	0,0%	0,0%	51,7%	3,5%
dona-de-casa		74,2%		38,6%

atividades que exigem algum tipo de habilidade manual. Essas duas categorias que representam majoritariamente os informantes de classe baixa são as menos remuneradas da escala. Apenas 9,2% dos pais desses jovens exercem ocupações não manuais, porém de padrão inferior. Como se vê, esse grupo concentra ocupações nos três níveis mais baixos da escala de prestígio, com a maioria no mais baixo, isto é, ocupações que, muitas vezes, não exigem dos que as exercem nem mesmo uma habilidade manual, como carregador, carroceiro, etc.

Todas as mães dos informantes de classe baixa, que exercem algum tipo de atividade remunerada fora do lar, acham-se

¹⁰ Os números de 1 a 6, na primeira coluna da tabela 2, indicam os diferentes graus de prestígio das ocupações em ordem crescente e equivalem às seguintes categorias: 1. Ocupações que não exigem habilidades manuais ou que só exigem semi-habilidades manuais; 2. ocupações que exigem habilidades manuais; 3. ocupações de inspeção, supervisão e outras ocupações não manuais de padrão inferior; 4. ocupações de inspeção, supervisão e outras ocupações não manuais de padrão superior; 5. cargos de gerência e direção; 6. profissionais liberais e altos cargos administrativos (cf. Hutchinson e Castaldi, 1960, pp. 32-3).

situadas também nos graus inferiores da escala quanto ao nível de prestígio e, correlativamente, de remuneração. Do total, apenas 25,7% exercem alguma profissão; os 74,2% restantes dos informantes declararam que suas mães exercem tão somente ocupações domésticas, no próprio lar. Entretanto, esse alto índice sugere a certeza de que, por trás do item *dona-de-casa*, se ocultam algumas profissões muito mal remuneradas, que podem ser desempenhadas no próprio lar, como lavadeira, passadeira e outras, muito frequentes nas camadas menos favorecidas de cidades do interior. A parcela das 25,7% das mães que exerce alguma ocupação declarada distribui-se da seguinte maneira: 15,0% exercem ocupações do mais baixo prestígio, as que não exigem habilidades manuais ou que exigem apenas semi-habilidades manuais; 10,0% acham-se no nível 2, que inclui ocupações que exigem só habilidades manuais e apenas 0,7% enquadram-se no nível da escala que inclui profissões não manuais, embora de padrão inferior.

É exatamente oposto a esse o quadro que representa os informantes de classe alta: 100% dos pais desses jovens exercem atividades situadas nas faixas de maior prestígio da escala e, correlativamente, de níveis de renda mais elevados. 51,7% do total exercem profissões do nível mais alto, ou seja, ocupações liberais e altos cargos administrativos; 32,1% exercem ocupações enquadradas no nível 5: cargos de gerência e direção e os 16,0% restantes desempenham atividades remuneradas de nível 4, isto é, ocupações não manuais de padrão superior.

Quanto à atividade das mães, observa-se que apenas uma minoria não exerce ocupação nenhuma fora do lar: 38,6% exercem somente atividades domésticas, em oposição aos 74,2% do grupo oposto. Esta diferença tão significativa indica que o grau de escolarização alcançada por mulheres da camada privilegiada permite que ganhem condições de disputar uma posição no mercado de trabalho, ao contrário das mulheres da camada inferior a quem é permitido apenas exercer atividades marginais, sem amparo legal.

A maior parte das ocupações exercidas fora do lar acham-se enquadradas nos níveis 3 e 4: 29,1% no nível 3, ocupações não manuais de padrão inferior; 25,0% no nível 4, ocupações não manuais de padrão superior. Tal resultado decorre do fato de que há grande incidência de mães exercendo cargos de professor I, II e III, ocupações que se enquadram justamente nesses dois níveis de concentração majoritária. 7,0% restantes distribuem-se igualmente nos níveis mais altos da escala, que incluem cargos de gerência e direção e ocupações liberais e administrativas de

alto nível.

Embora esses dados sejam suficientes para a identificação sócio-econômica dos informantes, é relevante discutir os dados da tabela 3, abaixo, que representam a distribuição dos jovens selecionados segundo o grau de escolaridade de seus pais (v. também anexo II).

Tabela 3: Classificação sócio-econômica dos informantes segundo o grau de escolaridade dos pais¹¹

grau de escolaridade	classe baixa		classe alta	
	do pai	da mãe	do pai	da mãe
1	72,1%	76,4%	0,0%	0,0%
2	26,4%	22,8%	3,5%	7,7%
3	1,4%	0,7%	11,9%	13,0%
4	0,0%	0,0%	18,4%	17,2%
5	0,0%	0,0%	66,0%	61,9%

Além de reforçar a classificação sócio-econômica dos informantes, os dados expostos na tabela 3 permitem aferir o grau de confiabilidade no critério adotado, com base na escala de hierarquia das ocupações, já que há uma perfeita correlação entre a distribuição dos informantes segundo o nível de ocupação e o grau de escolaridade de seus pais.

Com efeito, observa-se nítida distinção entre os dois grupos sócio-economicamente opostos, entrevista na própria estrutura visual da tabela. A incidência majoritária dos informantes de classe baixa, segundo o nível de instrução escolar de seus pais, se dá nas faixas 1 e 2, ao passo que a concentração

¹¹ Os números de 1 a 5 na primeira coluna da tabela 3 representam os seguintes graus de escolaridade: 1. analfabeto, primário incompleto ou apenas alfabetizado; 2. primário completo ou ginásial incompleto; 3. ginásial completo ou colegial incompleto; 4. curso médio (ginásial e colegial) completo ou superior incompleto; 5. superior completo.

majoritária dos informantes de classe alta, segundo o mesmo fator, incide nos graus 4 e 5, principalmente neste último. Ocorre que esses são os extremos opostos da escala total: 1 equivale a uma situação de analfabetismo ou alfabetização precária, enquanto 5 equivale a uma formação superior completa.

Examinando mais detalhadamente, é possível verificar que 72,1% dos pais e 76,4% das mães dos informantes de classe baixa são analfabetos ou semi-alfabetizados; 26,4% dos pais e 22,8% das mães são simplesmente alfabetizados, isto é, lograram concluir o equivalente à 4ª série do 1º grau. Os índices, como se vê, caem drasticamente, conforme aumenta o nível de instrução, de forma que apenas 1,4% dos pais e menos de 1,0% das mães atingem escolarização completa de 1º grau. Nenhum dos informantes dessa classe social tem pai ou mãe com pelo menos instrução completa de 2º grau.

É uma tendência oposta a que se verifica quanto à distribuição dos informantes de classe alta segundo o grau de escolaridade de seus pais. 66,0% dos pais e 61,9% das mães, isto é, a maioria, possuem instrução completa de nível universitário; 18,4% dos pais e 17,2% das mães possuem, pelo menos, o 2º grau completo e os índices tendem a cair, nessa tendência progressiva, à medida que atingem os níveis mais baixos de escolaridade: apenas 11,9% dos pais e 13,0% das mães não lograram atingir escolarização completa a nível de 2º grau e um número ainda menor, 3,5% dos pais e 7,7% das mães não obtiveram formação escolar acima da instrução elementar, porém nenhum é analfabeto ou possui uma alfabetização precária.

Com esse tipo de quadro é possível esperar-se que os informantes de classe alta tenham uma experiência maior e contatos mais estreitos com as atividades culturais que o sistema escolar freqüentemente manipula e veicula a título de conteúdo programado para o ensino. Por extensão, o contato com as formas lingüísticas de prestígio, regularmente desenvolvidas no processo de ensino da língua portuguesa, já ocorre, para os jovens oriundos de camadas favorecidas, em estágios anteriores àqueles em que o significado social das variantes lingüísticas atinge um grau de percepção consciente. Se é a influência dos pais que se exerce sobre a criança durante a primeira infância ou se é a do grupo de pares, companheiros mais próximos de atividades inerentes à criança, é de se esperar que haja discrepância evidente entre os dois grupos sócio-econômicos, quanto ao desenvolvimento gradual das normas adultas de prestígio. É por isso que, diante

de tal quadro, o ensino do vernáculo desempenha a função de uma atividade pedagógica de reforço para o grupo dominante e de conversão para as camadas médias. Para a camada mais baixa, tal como se identifica um dos grupos de informantes selecionados para esta investigação, também é de reforço a ação pedagógica: na medida em que a intolerância à variedade lingüística que utilizam acaba por provocar um conflito marcante com o sistema de valores adquiridos em sua própria comunidade, a tendência desses jovens deverá ser a rejeição do padrão culto e não submissão a suas normas. Esta é, em essência, a hipótese que postulo e que caberá aos dados empíricos confirmar ou refutar.

Assim identificados por classe sócio-econômica, os informantes acham-se distribuídos através de outras categorias sociais, como grau de instrução e idade, que funcionarão também como variáveis sociais para a análise da competência lingüística e conseqüente tentativa de comprovação das hipóteses formuladas. A tabela 4 abaixo representa essa distribuição, através de números absolutos e não médias porcentuais por célula, para que se tenha uma idéia de conjunto do universo da pesquisa.

Tabela 4: Distribuição dos informantes segundo as variáveis sociais

idade	classe baixa					classe alta				
	5ª	6ª	7ª	8ª	total	5ª	6ª	7ª	8ª	total
11	-	-	-	-	-	32	03	-	-	35
12	06	06	-	-	12	07	32	04	-	43
13	14	12	09	01	36	02	05	31	04	42
14	10	11	09	09	39	-	02	07	27	36
15	02	05	08	12	27	-	-	03	09	12
16	06	04	09	07	26	-	-	-	-	-
total	38	38	35	29	140	41	42	45	40	168

A distribuição dos informantes segundo as variáveis sociais sugere algumas observações. Verifica-se uma nítida discrepância quanto à relação de adequação idade/série escolar, visivelmente correlativa à diferença de ordem ôcio-econômica. O grupo de classe alta apresenta-se muito mais regularmente distribuído, com adequação quase unânime entre faixa etária e nível de instrução. Os informantes com 11 anos concentram-se majoritariamente na 5ª série: 32 em 35, o que equivale a um índice percentual de 91,4%; dos jovens com 12 anos, 32 em 43, perfazendo 74,4%, acham-se na 6ª série; os meninos com 13 anos concentram-se majoritariamente na 7ª série: 31 informantes, num total de 42, o que equivale a 73,8%; os jovens com 14 anos, na 8ª série, 27 num total de 36, equivalendo a uma média percentual de 75,0%. Dos poucos informantes selecionados na amostra com 15 anos, 9 em 12 acham-se na 8ª série. Verifica-se, em acréscimo, que é sempre a faixa etária imediatamente superior que representa a segunda maior concentração de informantes por nível de instrução formal.

Relativamente à distribuição dos informantes de classe baixa, segundo a relação idade/série, o que se verifica é uma tendência muito diversa. Inicialmente, não se encontraram na amostragem jovens com menos de 12 anos. Verifica-se que a faixa etária global desloca-se ligeiramente em comparação à distribuição do grupo sócio-economicamente privilegiado: de 11 a 15 anos neste grupo para 12 a 16 no grupo de classe baixa. Além disso, não há nenhuma faixa etária em cada nível de instrução que congregue uma incidência majoritária de informantes. Cursam a 5ª e a 6ª séries, jovens de 12 até 16 anos; frequentam a 7ª e a 8ª jovens de 13 a 16 anos. É preciso acrescentar que esse quadro geral de informantes dispostos por categoria social foi obtido através da eliminação de um grande número de jovens de classe baixa situados numa faixa entre 17 e 20 anos, completamente defasados relativamente à relação ideal entre idade e série escolar. Conforme regulamenta a lei 5692/71, o ensino de primeiro grau compreende uma faixa etária dos 7 aos 14 anos. Observa-se que o grupo de classe baixa não tem nenhum representante com a idade de 11 anos; além disso, na 6ª série, só 15,7% do total têm 12 anos; na 7ª série, 25,7% têm 13 anos e na 8ª, 31,0% do total têm 14 anos.

As causas implícitas dessa discrepância de natureza sócio-econômica, quanto à relação de adequação entre idade e série são sobejamente conhecidas e delas já tratei no capítulo IV. Ao examinar essa mesma relação, Machado (1983) concluiu que

parcelas muito significativas da população com mais de 15 anos não se concentram nas séries teoricamente ideais.

Citando dados do Censo Demográfico do Brasil, Cunha (1975, p. 119) revela que apenas 34,4% das crianças de 7 anos freqüentavam a 1ª série em 1970 (39,9% em São Paulo). Menciona duas razões para essa limitação do acesso: oferta limitada de vagas na região onde as crianças residem e o hábito comum em famílias da classe trabalhadora de iniciarem a escolarização de seus filhos numa idade mais avançada que as famílias da classe dominante. Nesse caso, a questão principal é que naturalmente se evidencia é que razões motivariam uma escolarização tardia, mesmo havendo oferta de vagas.

Cunha entende que a classe trabalhadora possui conhecimentos falsos a respeito da escolarização, não porque os membros dessa categoria social sejam ignorantes, pelo contrário, eles têm consciência de que a escolarização é necessária. O fato é que sabem, por experiência, que seus filhos fracassam na escola, são reprovados; o que ignoram são as razões do fracasso. Este decorre da experiência traumatizante que a cultura arbitrariamente selecionada lhes impõe, sob a forma de um evidente conflito de sistema de valores: a disciplina escolar, as maneiras consideradas decentes, o significado das palavras, a estrutura das frases, tudo, enfim, é estranho à sua primeira escolarização, difusa e doméstica. Por atribuírem as razões do fracasso de seus filhos à imaturidade associada à idade, os pais retardam freqüentemente o ingresso na escola, como um mecanismo de compensação (cf. Cunha, 1975, pp. 120-3).

Enfocando o problema do ingresso tardio a partir do ângulo das determinações estruturais da escolarização, Cunha aborda a questão dos seus custos. Assim, os custos diretos referem-se às despesas com o ensino propriamente dito, isto é, o que se gasta, desde a compra de um lápis até o pagamento de anuidades. No caso do ensino público de 1º grau, os dados disponíveis demonstram que a maior parcela das despesas, da ordem de 55,0% é coberta pelo Estado, sendo o restante coberto pela própria família. Já os custos indiretos correspondem à renda sacrificada, ao salário que a família deixa de ganhar enquanto seus filhos estão na escola.

São, por conseguinte, as despesas indiretas com o ensino que representam o maior ônus para a família. Assim, como manter filhos na escola equivale a sacrificar parte da renda familiar, necessária à manutenção do lar, é certo que, em muitos

casos, a escolarização é retardada ou interrompida para que a criança possa colaborar na produção de meios de subsistência (cf. Cunha, 1975, pp. 196-7).

Em virtude dos fatores mencionados, crianças oriundas das classes inferiores matriculam-se na 1^a série com mais de 7 anos de idade, o que, somado à elevada reprovação, produz uma grande heterogeneidade na composição etária das escolas frequentadas por tais crianças. Por conseguinte, verifica-se que a heterogeneidade etária em cada série escolar, que se observa na composição dos informantes de classe baixa representa, em escala reduzida, a situação global do ensino no país.

CAPÍTULO VII

A INTERFERÊNCIA DE FATORES SOCIAIS NA AQUISIÇÃO DE PADRÕES DE PRESTÍGIO

1. Uma visão do conjunto

Antes de proceder à análise e à discussão dos resultados, é preciso esclarecer alguns pontos. Em primeiro lugar, a questão da ordem de apresentação dos dados. Como é o questionário III que afere o grau de competência na principal habilidade testada — avaliação subjetiva do valor social das variantes — este discurso privilegiará sua interpretação, dando-lhe maior ênfase. Em segundo lugar, os resultados são apresentados sob a forma de tabelas intercaladas convenientemente no transcorrer da análise, de acordo com a média porcentual de desempenho dos informantes em relação às variáveis pertinentes. No Apêndice, os mesmos resultados são apresentados em números absolutos, com indicação inclusive do número de indivíduos envolvidos em cada relação. A fórmula empregada para o cálculo das médias percentuais leva em conta a proporcionalidade entre número de itens lingüísticos e número de participantes envolvidos.¹

O terceiro ponto a esclarecer refere-se à natureza das questões apresentadas ao informante. Foram-lhe apresentadas, em todos os testes, alternativas binárias, o que permitiria uma margem de 50% de probabilidade de indicar corretamente a resposta, mesmo que o participante assinalasse ao acaso. O teste de discriminação auditiva (questionário I) exigiu do informante a indicação do ponto exato em que percebesse haver uma diferença

¹ O cálculo dos valores percentuais é uma operação aritmética muito simples: o produto da multiplicação do número de respostas corretas por cem é dividido pelo produto resultante do número de itens do questionário multiplicado pelo número de participantes envolvidos.

fonética entre duas leituras, numa sentença contendo em média quatro palavras. Apesar disso, é possível estabelecer comparação entre ele e os demais testes, com base na mesma escala dicotomizada, já que, ouvindo duas leituras completamente idênticas em tudo, menos no ponto da seqüência fonológica que representou uma das variantes investigadas, o informante deparou com uma alternativa binária.

É preciso acrescentar, além disso, que o único teste que não apelou para o conhecimento de nenhum valor social associado à linguagem é o questionário I. Isso não significa que a percepção de diferenças fonológicas não seja dirigida por alguma regra implícita no sistema de valores sociais intuídos pelo falante, mas as instruções fornecidas aos informantes não induziram explicitamente à expressão de tais valores.

Feitos esses esclarecimentos, inicio a análise dos resultados a partir dos mais gerais. A tabela 5 representa, em termos percentuais, o grau de competência dos informantes nas três habilidades testadas, segundo a diferença de nível sócio-econômico (v. também anexo III).

Tabela 5: Relação entre grau de competência nas três habilidades testadas e a variável nível sócio-econômico.

n.s.e. teste	classe baixa	classe alta
questionário I	54,3	64,9
questionário II	70,4	74,8
questionário III	65,9	69,9

Na tabela 5, o grau de competência lingüística dos informantes, devidamente discriminados quanto ao nível sócio-econômico, representa o desempenho global de cada grupo nas três habilidades testadas: discriminação auditiva de variantes (questionário I), conhecimento do conceito pedagógico de correção (questionário II) e conhecimento do valor social (questionário III). Os índices percentuais indicam que o grau de competência lingüística é razoavelmente elevado, mas que varia segundo a natureza da competência exigida e esta segundo o nível sócio-econômico

dos participantes.

Com efeito, se, por um lado, a habilidade em que a competência é menos elevada consiste na percepção da diferença entre duas alternativas de pronúncia, por outro, é no reconhecimento do conceito pedagógico que o grau de proficiência linguística é mais elevado. Observa-se que essa tendência é regular, indiferentemente à distinção de ordem sócio-econômica, já que ambos os grupos apresentam o mesmo padrão de aproveitamento nos testes.

Uma análise superficial deduziria que o tipo de ensino desenvolvido pelo sistema escolar resulta eficiente no que concerne à língua portuguesa. Mas não deve haver ilusões a esse respeito. A única habilidade dentre os três tipos testados, regularmente desenvolvida pelo sistema educacional, é produzir um conhecimento linguístico baseado exclusivamente no critério de correção. Este não admite meio termo: enquanto determinada forma de expressão é correta, suas alternativas são meramente excluídas como erros ou falhas de pronúncia. Acrescenta-se a esse absolutismo radical uma modalidade prescritivista existente no discurso normativo, ainda que implícita ou ocultada sob uma forma pretensamente científica.

Uma análise mais profunda desses resultados dá outra direção, até mesmo no sentido oposto, à que indica haver eficiência do ensino. O desempenho global no questionário II demonstra que, para os dois grupos, com uma diferença de 4,4% a favor dos membros da classe elevada, a escola não tem sido inteiramente eficiente quanto ao ensino da língua portuguesa. Se, com efeito, se considerar que todas as variantes linguísticas investigadas implicam um desvio da norma pedagógica, isto é, representam formas incorretas segundo o critério prescritivista, cerca de 25 a 30% dessas formas resistem a qualquer tentativa de eliminação. É preciso salientar, em acréscimo, que é nas duas habilidades que despertam intuições a respeito de valores sociais — seja no conhecimento do correto, seja no do que tem prestígio social — que os dois grupos de informantes demonstraram indiscriminadamente possuir o mais alto grau de competência.

Com relação ao segundo aspecto envolvido na disposição dos dados representada pela tabela acima — a variável sócio-econômica — os índices porcentuais sugerem algumas observações, de ordem quantitativa e de ordem qualitativa.

A primeira, de natureza quantitativa, concerne à diferença de competência registrada na comparação entre os dois

grupos sócio-economicamente distintos. Traduzida em índices por centuais, verifica-se que o grau de aproveitamento lingüístico dos informantes de classe alta é sistematicamente mais elevado do que o dos informantes de classe baixa: 4,0% maior no teste de avaliação social; 4,4% no de correção; 10,6% maior no teste de percepção. Como se vê, a diferença porcentual é maior que o dobro no teste de discriminação auditiva, em relação à diferença nos demais testes.

Essa primeira diferença de ordem quantitativa, relacionada à discrepância social existente entre os dois grupos de participantes, que, por si só, poderia induzir a crer na existência de dois grupos com diferentes normas lingüísticas, sugere duas outras observações de natureza qualitativa. A primeira é que os índices revelam haver uma correlação entre as duas habilidades envolvidas com aspectos valorativos, como prestígio social e correção, de um lado, e estigmatização social e incorreção de outro. Tal correlação permite deduzir por um decréscimo na importância do papel do ensino prescritivo da língua a favor do processo de desenvolvimento de valores sociais associados à expressão verbal, inerente às relações de papel a que se está sujeito no contexto social. Assim, outros agentes socializadores, como a família e os diferentes grupos de pares com os quais cada indivíduo estabelece relações no meio social, exercem influência difusa, além da escola, para a formação de valores sociais de prestígio e de estigmatização a que se acham submetidas as formas alternativas de expressão lingüística.

A segunda observação de ordem qualitativa a que me referi acima se deduz do fato de ocorrer maior diferença, quantitativamente falando, de aproveitamento lingüístico, justamente no teste explicitamente mais neutro — o questionário I. Ocorre que o grau de percepção de diferenças fonéticas não está subordinado ao valor funcional, lingüisticamente falando, da distinção, mas ao nível de conscientização que seu valor social assume para o falante. Segue-se que quanto maior o conhecimento de tal valor, tanto maior será a capacidade discriminativa do indivíduo. Ora, o questionário I, explicitamente mais neutro, é o que mais indiretamente mede o conhecimento de uma norma lingüística implícita, interiorizada pelos dois grupos de informantes, sócio-economicamente distintos. A diferença porcentual observada entre eles, de mais de 10%, indica que o conhecimento da norma não é exatamente idêntico para os dois grupos, a despeito de que, em essência, objetivos e critérios do ensino da língua são igualmente desenvol-

vidos na escola pública e na privada. É certo que os grupos privilegiados têm acesso a um ensino mais sofisticado, que emprega métodos avançados e estratégias mais adequadas para atingir os objetivos programados. Tal diferença é, porém, superficial e secundária. O que interessa, e é relevante, é que, no caso específico da instrução da língua materna, instaura-se o processo com base no critério exclusivista da distinção entre o correto e o incorreto. Este é sempre o mesmo, independentemente da instituição que ministra o ensino ou da origem dos alunos que a frequentam.

Os dados acima discutidos permitiram, como se vê, tirar algumas conclusões parciais a respeito da relação entre a variável dependente, representada pela competência lingüística nas três habilidades testadas, e a variável independente, que consistiu exclusivamente na discrepância sócio-econômica existente entre os dois grupos de participantes. Se é possível elaborar, a partir desses dados gerais, conclusões definitivas sobre a natureza das semelhanças e diferenças expostas é a questão com que naturalmente se depara. A resposta é não. As verdadeiras diferenças só podem ser esclarecidas com base na análise dos resultados em relação a variáveis menos abrangentes. Estas serão, inclusive, capazes de reforçar a análise acima — ou refutá-la. As seguro não só que reforçam, mas que demonstram com uma evidência empírica irrecusável a correlação entre competência lingüística e nível sócio-econômico.

2. Discrepância na aquisição de valores sociais vinculados à variação lingüística

O objetivo principal da presente investigação é testar a hipótese de que o processo de aquisição de um padrão lingüístico de prestígio é marcado por discrepâncias motivadas por razões de ordem sócio-econômica, as quais o sistema escolar não logra neutralizar, em virtude do tipo discriminatório de ensino que veicula. O método para testar empiricamente essa hipótese consiste no exame das reações subjetivas de grupos de adolescentes, oriundos de diferentes categorias sociais, acerca do valor social do conjunto das variantes lingüísticas enfocadas. Concretamente é o questionário III que aferiu essa habilidade e

as variáveis independentes mais relevantes para a abordagem da mesma são idade e nível sócio-econômico. Pretendo, por conseguinte, reiniciar a argumentação para a comprovação dessa hipótese com os dados da tabela 6 abaixo, que justamente representam a relação entre o grau de competência dos informantes na indicação do valor social das variantes lingüísticas e as variáveis nível sócio-econômico e idade combinadas (v. também anexo III).

Tabela 6: Relação entre grau de competência no reconhecimento do valor social das variantes e as variáveis nível sócio-econômico e idade combinadas.

n.s.e. idade	classe baixa	classe alta
11	-	66,0
12	72,2	68,6
13	69,0	72,9
14	64,7	71,1
15	63,2	71,2
16	63,1	-

Não é possível comparar os resultados obtidos pelos membros dos dois grupos sócio-econômicos, faixa etária por faixa etária, uma vez que a distribuição etária dos informantes selecionados não coincide estritamente. Os participantes de classe baixa situam-se no âmbito circunscrito entre 12 e 16 anos; já os informantes do grupo oposto incluem-se numa faixa limitada entre 11 e 15 anos. Resta ainda quatro graus etários para confrontar. Não obstante nem sempre ser a mais pertinente a análise resultante desse tipo de comparação, não deixarei de considerá-la. Para a natureza da abordagem que pretendo efetuar — exame do grau de conformidade às normas adultas de prestígio — seria suficiente verificar a relação entre competência lingüística e grau de maturidade, separadamente para cada um dos grupos sócio-econômicos.

Conforme mencionei na seção anterior, a média geral que indica o grau de eficiência obtido por um e outro conjunto de informantes, indiferentemente à variável *idade*, permite entrever uma correlação existente entre a variável lingüística, representada parcialmente pela habilidade em indicar o valor social das variantes selecionadas, e a variável sócio-econômica: a diferença no grau de proficiência nesse teste, em detrimento dos membros da classe inferior, equivale a um índice de 4,0%.

Estabelecido o confronto entre as faixas etárias coincidentes de cada grupo, verifica-se que, numa delas, a diferença que existe favorece o desempenho dos informantes desfavorecidos: os jovens de 14 anos obtiveram 72,2% de aproveitamento no teste, contra os 68,6% dos jovens de classe alta; uma diferença, portanto, de 3,6%. Entretanto, é significativamente no desempenho dos informantes mais maduros que o grau de competência favorece o grupo de classe elevada. Mais relevante ainda é verificar que a diferença aumenta progressivamente, numa relação de proporção positiva ao acréscimo de grau de maturidade: a diferença de desempenho, favorável aos membros da camada privilegiada, é da ordem de 3,9%, relativamente aos jovens de 13 anos; relativamente aos de 14 anos, sobe para 6,4%, saltando para 8,0%, com preferência ao desempenho dos meninos de 15 anos.

Se se examinar agora o desempenho de cada um dos grupos sócio-econômicos, tomados isoladamente, respectivo às diferenças etárias, é possível deduzir que, como um reforço às conclusões tiradas dos resultados gerais acima discutidos, o desempenho quanto à avaliação social das variantes revela a existência de uma evidente correlação entre os níveis sócio-econômico e etário e o grau de competência lingüística.

Como expus anteriormente, a relação entre o grau de competência e o de maturidade é um indício, em tempo aparente, do grau de conformidade dos adolescentes ao padrão lingüístico de prestígio, teoricamente desenvolvido de forma plena na comunidade adulta. É de se esperar, por conseguinte, que o grau de eficiência na indicação do valor social de prestígio das formas padrão investigadas apresente um acréscimo progressivo, proporcionalmente ao grau de maturidade bio-psicológica dos jovens informantes e não o inverso.

Os resultados obtidos pelos informantes de nível sócio-economicamente elevado indicam, com efeito, a tendência normal, esperada, segundo a qual, o grau de aproveitamento, revelado através do número de itens corretamente assinalados, é gra

dual, subindo à medida que aumenta o nível de maturidade. Essa correlação positiva entre grau de competência e nível de maturidade consiste, por sua vez, numa evidência empírica do processo gradual de conformidade à norma adulta de prestígio, com índices inclusive superiores aos apresentados por Labov como evidência empírica desse processo.²

Essa tendência só não é absolutamente regular por que o índice de eficiência dos informantes de 13 anos ultrapassa o esperado, se comparado aos índices obtidos por participantes de grupos de idade inferior. Além disso, o grau de competência dos informantes mais maduros (de 15 anos) é superior ao dos informantes mais jovens (de 11 anos). Este dado é um indício de que não é o desempenho dos informantes mais maduros que decresce; é o dos informantes com 13 anos que apresenta um aproveitamento muito maior, em relação aos pares de faixas etárias inferiores, superando, assim, as expectativas.

Corre na direção oposta o padrão de desempenho dos informantes de classe baixa. Os índices porcentuais constituem uma tendência inequívoca de desempenho na habilidade testada, segundo a qual seu grau de competência decresce progressivamente, numa relação proporcionalmente inversa ao acréscimo de nível de maturidade: os índices de aproveitamento caem gradualmente, de 72,2% para o desempenho dos jovens de 12 anos, para 63,1% para seus pares de 16 anos. A diferença de eficiência equivale a significativa diferença porcentual de 9,1%.

Seria possível considerar a hipótese de que os informantes de 12 anos, cujo grau de competência é superior mesmo ao de seus pares de categoria social oposta, obtiveram um desempenho que supera as expectativas. Entretanto, basta comparar a faixa etária seguinte (informantes de 13 anos) com a dos informantes de 16 anos, para verificar que persiste uma significativa diferença de 5,9% em favor dos informantes mais jovens.

Considerando a hipótese que testei, é possível de duzir que a tendência absolutamente regular, demonstrada pelos informantes que representam a camada desfavorecida, para um de

² Os dados utilizados por Labov são os seguintes: 8-11 anos: 52%; 12-13: 50%; 14-15: 57%; 16-17: 62%; 18-19: 64% (cf. Labov, 1964-a, p. 89).

crêscimo em sua capacidade de reconhecer formas lingüísticas de prestígio, equivale, generalizando, a afirmar que esses jovens não revelam possibilidade de se conformar progressivamente às normas adultas de prestígio. Considerando, por outro lado, a comparação destes resultados com os obtidos pelo grupo de informantes favorecidos, constata-se que a hipótese da discrepância lingüística motivada por diferenças sociais se confirma nos dados.

A seção anterior caracterizou-se por uma análise de dados, em termos gerais. Ali foi possível constatar que, das três habilidades testadas, os informantes obtiveram maior sucesso na indicação da variante correta, segundo o conceito prescritivista da norma pedagógica (questionário II). Embora a escola não se dedique especificamente à tarefa de despertar a consciência do educando para a existência da variável lingüística e para o conhecimento da relação de adequação entre uso e circunstância social, é necessário reconhecer a existência de uma correlação entre o que a norma pedagógica exclui e o que toda a sociedade estigmatiza no tocante à diversidade dos meios de expressão verbal disponíveis. Já afirmei anteriormente ser muito natural que, nas respostas aos itens do questionário II, os informantes tenham obtido mais êxito, visto ser a habilidade ali testada a única de fato desenvolvida durante o processo de ensino da língua portuguesa. A questão é saber se a natureza prescritivista de tal ensino se correlaciona de fato com a conscientização dos valores sociais vinculados à língua. O meio mais adequado de responder a essa questão é verificar a relação entre o desempenho dos jovens no questionário III e as variáveis nível sócio-econômico e escolaridade reunidas, tal como se acha representada na tabela 7 abaixo (v. também anexo IV).

Tabela 7: Relação entre grau de competência no reconhecimento do valor social das variantes e as variáveis nível sócio-econômico e escolaridade.

escolaridade n.s.e.	5a.	6a.	7a.	8a.
	classe baixa	70,2	64,4	64,4
classe alta	64,6	70,3	72,8	73,1

Os resultados acima expostos reforçam simplesmente a análise do padrão de desempenho obtido por ambos os grupos, na mesma habilidade, relacionado, todavia, à variável *maturidade*. Não é de surpreender que tal similaridade seja compatível com o desempenho dos membros da classe alta, já que esse grupo distribui-se adequadamente segundo a relação entre idade ideal e nível de instrução. Já o grupo oposto não mostra correspondência perfeita entre esses fatores; por conseguinte, não seria impossível esperar que apresentasse desempenho distinto segundo nível etário, por um lado, e grau de instrução formal, por outro. Não é isso, porém, o que se comprova através dos resultados acima expostos. Verifica-se, à primeira vista, uma diferença notável no grau de eficiência atingido por um e outro grupo. Tem-se, com efeito, por um lado, o desempenho dos membros da camada superior que, analogamente à relação entre competência e idade, melhora progressivamente, conforme o acréscimo gradual de instrução formal. Tem-se, por outro lado, o desempenho dos informantes de classe inferior que, curiosamente, apresenta relação inversamente proporcional ao acréscimo de grau de escolarização. Enquanto a diferença entre a 5ª e a 8ª séries do grupo desfavorecido é 6,7% em favor da primeira, ela é da ordem de 8,5% a favor da segunda, no desempenho do grupo oposto.

Mais relevante ainda é constatar que, no grupo de classe baixa, os informantes de 5ª série apresentam grau de competência não apenas superior ao dos informantes de 8ª série, mas também ao dos demais informantes de 6ª e de 7ª séries. Todavia, não se observam discrepâncias elevadas entre as séries mais avançadas. Enquanto a diferença entre a 5ª e a 6ª é da ordem de 5,8%, as demais apresentam entre si antes semelhanças que diferenças muito significativas: a 6ª e a 7ª séries apresentam exatamente o mesmo grau de eficiência na habilidade testada e a diferença entre as duas últimas séries do ciclo não chega a 1,0%. Ainda assim, os resultados permitem deduzir que o processo de aquisição da norma culta sofre efeitos de um certo imobilismo do sistema escolar em propiciar a esses jovens da camada inferior condições de desenvolverem adequadamente seu modo de expressão verbal.

Num ponto o desempenho dos membros da classe alta é similar ao dos jovens de classe baixa. A discrepância no grau de eficiência é maior entre as séries iniciais, encaminhando-se gradativamente para certa homogeneização entre as séries finais: entre os informantes de 5ª e de 6ª série, os dados registram uma diferença da ordem de 5,7%; de 2,5% entre a 6ª e a 7ª, diminuin-

do para insignificantes 0,3% de diferença entre a 7ª e a 8ª. Tal tendência à homogeneização, verificada no comportamento dos jovens no final do curso de 1º grau sugere que o grupo de classe alta caminha para atingir a amplitude do processo de aquisição, já que há desvios da norma pedagógica que o sistema escolar, a despeito de si próprio, não é capaz de eliminar. Observou-se que, do ponto de vista da comunidade, alguns desvios da norma culta não apresentam o mesmo grau de estigmatização que outros, ainda que o conceito prescritivista de correção, normalmente desenvolvido durante o ensino de língua, seja absoluto e não admita graus intermediários: certa forma é correta, suas alternativas são erradas.

As observações acima derrubam qualquer possibilidade de haver influência positiva do processo de ensino da língua portuguesa sobre o outro processo mais abrangente de aquisição de valores sociais vinculados à linguagem. É preciso observar ainda que a correlação entre o conceito de correção e o conceito social sobre o prestígio de variantes lingüísticas não só não propicia o despertar da conscientização de tal correlação na camada desfavorecida, mas também produz um efeito negativo sobre seus membros. Embora tenham obtido maior êxito nas respostas aos itens do questionário II, que testa o conhecimento de formas corretas de expressão, segundo o conceito pedagógico, esses jovens não demonstram associar esse aprendizado do correto com a percepção do prestígio social; ao contrário, à medida que amadurecem e se escolarizam mais, mais gradualmente refratários a essa norma se tornam, como se a rejeitassem.

Foi possível verificar, através da análise até aqui elaborada, que há similaridade estreita entre os padrões de desempenho obtidos por ambos os grupos, se abordados segundo a variável escolaridade, ou se abordados segundo a variável maturidade. A análise sugeriu que esses fatores acham-se correlacionados de tal forma que não é possível deixar de considerar a influência recíproca de um e outro: seja do ponto de vista da escolaridade, seja do ponto de vista da maturidade, observa-se que os dois grupos sociais enfocados demonstram comportamento oposto na resposta ao teste de avaliação social dos desvios lingüísticos. Se os jovens de classe baixa apresentam uma tendência ao decréscimo progressivo no grau de eficiência à habilidade investigada, é exatamente contrária à tendência dos jovens de classe alta.

Cumprе reconhecer que, relativamente ao desempenho

dos representantes da camada favorecida, tal correlação pode ser o resultado da influência da ação pedagógica. Considerando-se que esses jovens acham-se distribuídos adequadamente segundo a relação entre idade ideal e série escolar, a análise se reduz, nesse caso, a uma reduplicação, a um processo redundante, embora necessário. Lembro que, com efeito, os informantes de 11 anos situam-se majoritariamente na 5ª série: 32 em 35; os de 12 anos concentram-se na 6ª: 32 em 43; dos 42 informantes de 13 anos, 31 cursam a 7ª série; finalmente, dos 36 informantes com 14 anos, 27 estão na 8ª série, assim como 9 dos 12 participantes de 15 anos.

Quanto ao grupo sócio-economicamente desfavorecido, observa-se que cada análise efetivada, seja por série, seja por idade, é uma face distinta do processo de aquisição das normas de prestígio, tendo em vista a significativa discrepância de distribuição desses jovens segundo a relação entre idade e série escolar. Ainda que os informantes de 12 anos (os que apresentam o melhor desempenho no teste) se distribuam, em partes absolutamente iguais, na 5ª e na 6ª séries, os restantes, das faixas etárias superiores, acham-se distribuídos irregularmente em todos os níveis formais de instrução. Dos 36 informantes de 13 anos, 14 acham-se na 5ª série, 12 na 6ª, 9 na 7ª e 1 na 8ª série; dos 39 informantes de 14 anos, 10 concentram-se na 5ª série, 11 na 6ª, 9 na 7ª e outros 9 na 8ª; dos 27 informantes com 15 anos, 2 acham-se na 5ª série, 5 na 6ª, 8 na 7ª e 12 na 8ª; e, finalmente, dos 26 informantes de 16 anos, 6 acham-se na 5ª série, 4 na 6ª, 9 na 7ª e 7 na 8ª.

O desempenho superior do grupo de 12 anos é um indício da correlação entre idade e série, de vez que é mais homogêneo que os demais: sua distribuição não ultrapassa os dois níveis mais baixos de instrução formal, isto é, 5ª e 6ª séries. A crescente-se a isso que 6 jovens de 12 anos acham-se na 6ª, uma relação ideal de adequação entre idade e escolaridade. Se, por conseguinte, há correlação entre essas duas variáveis na motivação da competência lingüística, é possível que uma é que exerça influência sobre a outra. O esclarecimento desse ponto pode ser obtido através da relação entre competência lingüística no questionário III e as duas variáveis em pauta combinadas, tal como se acha representada na tabela 8 abaixo (v. também anexo VII).

Tal entrecruzamento de variáveis sociais torna possível enfocar os resultados segundo duas perspectivas de análise,

Tabela 8: Relação entre grau de competência no reconhecimento do valor social das variantes e as variáveis nível sócio-econômico, idade e escolaridade combinadas.

n.s.e.	classe baixa				classe alta			
escolaridade idade	5a.	6a.	7a.	8a.	5a.	6a.	7a.	8a.
11	-	-	-	-	65,3	-	-	-
12	75,5	68,8	-	-	63,4	69,9	67,7	-
13	69,6	68,7	67,9	-	-	66,6	75,6	67,2
14	66,8	62,0	62,4	67,9	-	-	64,4	74,6
15	-	58,6	63,8	61,6	-	-	-	71,3
16	68,1	61,6	63,4	59,3	-	-	-	-

ambas igualmente relevantes, em que, dos dois fatores principais em pauta, um é uma constante, o outro é uma variável. Sendo constante a faixa etária é possível examinar o grau de competência do grupo de informantes enquadrado conforme a variação progressiva do nível de instrução. Considerando, por outro lado, constante o grau de escolaridade, é possível verificar a eficiência do grupo enquadrado segundo a variação progressiva do grau de maturidade. A configuração estrutural da tabela 8 acima permite visualizar o primeiro enfoque na perspectiva horizontal e o segundo, na perspectiva vertical.

Como a variável independente é constituída pela combinação simultânea de três fatores — nível sócio-econômico, grau de instrução e nível de maturidade dos informantes — nem todos os subagrupamentos considerados acham-se representados por uma incidência significativa de participantes. Como resultados obtidos por grupos numericamente inexpressivos de informantes podem perder sua significação estatística, as células com baixa representatividade foram excluídas do quadro exposto na tabela 8, embora se achem representadas no anexo VII (v. Apêndice). Tal é o caso da célula equivalente ao grupo de 13 anos da 8ª série,

classe baixa, que conta tão somente com um indivíduo, e da célula que representa jovens de 15 anos da 5ª série, representada por uma dupla de informantes. Do grupo privilegiado foram excluídas as células que entrecruzam 5ª série e 13 anos, 6ª série e 11 anos, 6ª série e 14 anos, assim como 7ª série e 15 anos, todas representadas por dois ou três informantes cada. Essas células equivalem, no contexto da camada favorecida, a grupos esporádicos que, como se vê, ocupam extremos do contínuo que representam um padrão ideal de distribuição entre faixa etária e grau de instrução formal.

Antes de iniciar a análise dos resultados expostos na tabela 8, é necessário lembrar que os dados referentes ao desempenho dos informantes de classe alta, dispostos na tabela 6, mostraram que o grau de eficiência na habilidade em pauta (conhecimento do valor social das variantes lingüísticas) melhora progressivamente, à medida que aumenta o grau de maturidade. É necessário recordar também que os mesmos dados, extraídos do mesmo grupo sócio-econômico, sujeitos, porém, à influência da variável grau de escolaridade, representados pela tabela 7, indicaram-nos exatamente a mesma tendência proporcional entre competência e variável social.

Combinadas, no entanto, as variáveis idade e escolaridade, tal como se observa na tabela 8, é possível verificar que dos informantes subagrupados em cada uma das quatro séries, são geralmente os de idade imediatamente inferior que apresentam grau mais elevado de eficiência na habilidade testada, indiferentemente à discrepância de natureza sócio-econômica.

No grupo de classe alta é possível verificar o fato acima comprovado, comparando-se as faixas de 11 e 12 anos na 5ª série; de 12 e 13 na 6ª; de 13 e 14 na 7ª série e de 14 e 15 anos na 8ª. Essas são, inclusive, as mais expressivas, em termos de representatividade numérica de informantes em cada grau de escolaridade. Evidentemente, há exceções; estas ocorrem em menor quantidade no conjunto e, além disso, têm um significado comparativamente inferior ao dos casos acima mencionados, em termos de concentração de informantes: são as faixas de 12 e 13 anos na 7ª série e as de 13 e 14 anos na 8ª, em que os subgrupos de 12 e de 13 anos, respectivamente, na 7ª e na 8ª séries, apresentam incidência numérica comparativamente menos expressiva que os subgrupos de 14 e de 15 anos.

Se, por outro lado, forem enfocados os dados na tabela 8 segundo a perspectiva visualmente horizontal, é possível

verificar que o grau de competência dos informantes de classe alta na habilidade testada (avaliação social) tende a aumentar gradativamente, em cada subagrupamento etário, de acordo com o acréscimo de instrução formal, ressalvadas algumas exceções. Como não é possível obter mais que três séries para confrontar, essa generalização fica um pouco prejudicada: no subgrupo de informantes de 12 anos é possível comparar a evolução do processo em três graus de escolaridade, da 5^a à 7^a série; no subgrupo de 13 anos, tal comparação se concretiza, levando-se em conta as séries de 6^a a 8^a; já no subgrupo de 14 anos, só é possível fazê-la entre informantes de 7^a e 8^a séries.

Diante dos resultados acima examinados, a respeito do desempenho dos informantes de classe alta, é lícito deduzir que a competência lingüística na habilidade testada implica uma correlação positiva entre maturidade e escolaridade, favorecendo, nesse caso, o processo de aquisição gradual das normas lingüísticas de prestígio. Sigamos parceladamente os passos que me conduziram a essa generalização.

Por um lado, o fato de haver uma relação inversamente proporcional entre competência e maturidade, no âmbito de cada série, isoladamente examinada, parece, à primeira vista, contradizer os resultados gerais enfocados através dos dados expostos na tabela 6, além de reforçar a influência positiva da ação pedagógica exercida durante as sessões de língua portuguesa, tal como se deduziu dos dados expostos na tabela 7. Enquanto naquela o fator decisivo para a abordagem dos resultados é o grau de maturidade, nesta, é o grau de escolaridade. Ocorre que tal contradição é, na realidade, aparente: parece-me absolutamente natural e evidente que alunos menos jovens de uma série escolar apresentem rendimento inferior aos seus pares mais jovens. Não é incorreto deduzir que os alunos de uma escola que apresentam incompatibilidade, por menor que seja, entre condição etária e educacional tenham sofrido prováveis reprovações nos anos letivos anteriores. Seriam alunos piores em termos de rendimento acadêmico.

Tais deduções configuram uma correlação entre rendimento escolar e grau de competência na habilidade testada, variável interveniente, que consiste na hipótese mais plausível para a explicação desse tipo de contradição.

Tal hipótese é reforçada por uma outra dedução, além de nos conduzir a uma outra generalização mais importante. A dedução é inferida de dados obtidos através de uma linha diago

nal na tabela 8, que se inicia à extrema esquerda superior e segue para baixo à extrema direita, compreendendo os seguintes subgrupos de informantes: os de 11 anos da 5^a série; os de 12 da 6^a, os de 13 da 7^a e os de 14 da 8^a série. A pertinência dessa perspectiva de abordagem consiste em que, por um lado, esses são os grupos etários majoritários em cada série e, por outro lado, representam concretamente a relação ideal de compatibilidade entre idade e série, tal como se acha prevista na lei 5692, que fixa as diretrizes para a Educação.

Confrontados, por conseguinte, os resultados obtidos por cada um desses quatro grupos, assim constituídos, verifica-se que o grau de proficiência na habilidade lingüística testada, obtida pelo grupo de classe alta, sobe à medida que aumenta o grau dos dois atributos enfocados, instrução e maturidade combinados. Há uma exceção, configurada na relação entre o grupo de 14 anos da 7^a série e o de 15 anos da 8^a; mas a diferença a favor dos informantes mais jovens é inferior a 1,0%, do que se deduz haver antes uma similaridade entre ambos os subgrupos que uma distinção expressiva.

Desses dados pode-se deduzir a existência da já mencionada correlação positiva entre as variáveis idade e instrução escolar para a motivação do processo gradual de aquisição da língua padrão, relativamente às camadas mais favorecidas. Já a generalização que se pode tirar desses dados é que, se há um processo de conformidade a tal variedade padrão, ocorrendo naturalmente entre jovens de camadas superiores, o processo de escolarização só vem a reforçá-lo.

Passo, agora, a analisar, nos mesmos termos, o desempenho do grupo sócio-economicamente inferior. Dos índices porcentuais que indicam a competência desses jovens na tabela 8, é possível inferir que nem o efeito do ensino, nem o efeito do amadurecimento etário parecem estimular a aceleração do processo de conscientização dos valores sociais de prestígio ou de estigmatização, engastados e empiricamente comprovados, no conjunto das variantes enfocadas.

A relação proporcionalmente inversa entre competência lingüística e maturidade, observada por ocasião da discussão dos resultados da tabela 6, acha-se empiricamente reforçada nos dados expostos na figura 8. Com efeito, na 5^a série, o aproveitamento decai progressivamente; de 75,5% para os jovens de 12 anos, diminui para 69,6% para os jovens de 13 anos, caindo para 66,8% para a faixa dos 13. Na 6^a série, o grau de competência decresce

regularmente de 68,8% para o grupo de 12 anos, a 58,6% para o grupo de 15 anos e, embora o grau de eficiência do subgrupo de 16 anos melhore um pouco em relação ao de idade imediatamente inferior, é ainda assim menor que o dos informantes mais jovens da 6^a série. Já na 7^a série, verifica-se que, embora a tendência ao decréscimo não seja sistemática, os meninos de 13 anos obtêm de desempenho superior aos mais velhos, de 16 anos, com uma diferença expressiva, de 4,5%. Já na 8^a série, os dados empíricos que indicam a correlação negativa entre competência e maturidade são absolutamente regulares: o grau de proficiência no reconhecimento de formas lingüísticas de prestígio decai de 67,9%, relativamente ao subgrupo de 14 anos, para 61,6%, relativamente ao de 15 anos e, daí, para 59,3%, em relação aos jovens de 16 anos. Em nenhuma das quatro séries escolares, os resultados contradizem a análise efetuada a respeito dos dados expostos na tabela 6; pelo contrário somente a reforçam.

Enfocando os resultados sob o ângulo oposto, do qual sobressai a influência da escolaridade sobre cada subagrupamento etário, verifica-se que, embora a tendência ao decréscimo no grau de competência dos informantes de classe baixa não seja absolutamente regular, o que se dá é uma relação inversamente proporcional entre o desempenho e escolaridade. No caso específico do grupo de informantes de 12 e de 13 anos essa é uma característica sistemática em seu desempenho. Quanto aos informantes enquadrados na faixa dos 14 anos, o aproveitamento no teste cai progressivamente até a 7^a série, de 66,8% a 62,4%; os informantes situados na 8^a série apresentam-se, todavia, como uma ruptura desse padrão de desempenho no âmbito do grupo, obtendo um índice de 67,9% de respostas corretas, com uma diferença de 1,1% a mais que seus pares de 5^a série.

Dos jovens situados na faixa dos 15 anos, são os da 7^a série que mantêm o melhor índice de desempenho; os da 8^a, entretanto, obtiveram aproveitamento quantitativamente inferior não só a seus pares da 7^a, mas também aos da 6^a série. Já os informantes situados na faixa dos 16 anos, significativamente os menos jovens do grupo de classe baixa, e os únicos que se distribuem ao longo das quatro séries examinadas, são os que refletem mais expressivamente a relação inversamente proporcional entre competência lingüística e maturidade; nenhuma categoria acima da 5^a série a sobrepuja. Além disso, a diferença entre o desempenho dos jovens de 8^a e o dos jovens de 5^a é consideravelmente elevada, da ordem de 8,8%. Em nenhuma das cinco faixas etárias inves

tigadas, os resultados contradizem as conclusões inferidas do exame da tabela 7, quanto à relação entre competência e escolaridade; pelo contrário, somente a confirmam.

Analogamente ao tipo de enfoque complementar que imprimi à abordagem dos resultados do grupo favorecido, tal como aparecem expostos na tabela 8, é possível observar os dados referentes ao desempenho do grupo de classe baixa, traçando uma linha diagonal que parta da relação entre 5ª série/11 anos e termine na relação 8ª série/14 anos. Essa operação permitiria delimitar a faixa etária idealmente compreendida no âmbito da escolaridade, circunscrita entre 5ª e 8ª série, segundo a relação de adequação prevista.

Ocorre, todavia, que não há representatividade expressiva de informantes, em termos quantitativos, dessa faixa etária no respectivo âmbito educacional: na 5ª série não me foi possível selecionar informantes, senão a partir de 12 anos. Além disso, já mencionei anteriormente que, na classe inferior, nenhum grupo etário é numericamente expressivo a ponto de ser, assim, nitidamente majoritário no grau de instrução formal respectivo. Por essas razões, a relação entre idade e série escolar não pode ser considerada nos termos em que foi, relativamente ao grupo de classe alta, cuja distribuição equivale, coincidentemente, ao padrão ideal de adequação. Por conseguinte, vou considerar um enfoque alternativo, que consiste na linha diagonal, traçada desde a célula dos 12 anos na 5ª série até a dos 15 anos na 8ª. Segundo esse critério é possível isolar o seguinte padrão de desempenho:

5a. (12 anos)	6a. (13 anos)	7a. (14 anos)	8a. (15 anos)
75,5%	68,7%	62,4%	61,6%

O isolamento dos quatro grupos acima, com as características etárias e escolares que mais se aproximam do padrão ideal no âmbito da estrutura vigente no grupo de classe baixa, equivale a uma radicalização do enfoque de seus resultados, em virtude da depuração efetuada dos indivíduos marginais. O que se deduz desses dados extremos é a já redundante tendência ao decréscimo na competência, apesar do aumento progressivo do grau de maturidade e de escolaridade.

Acrescenta-se a isso que o isolamento das catego

rias possíveis de informantes, segundo a relação ideal de adequação entre idade e série, conduz a um resultado não muito diferente do acima discutido: os informantes de 12 anos e na 6^a série obtiveram 68,8% de eficiência na indicação das respostas certas no teste de avaliação social; já os de 13 e na 7^a série e os de 14 e na 8^a obtiveram, cada qual, um índice de 67,9% de proficiência. Se não se verifica um decréscimo tão drástico quanto o outro, esse padrão de desempenho sugere imobilismo, estagnação num processo que é, por definição, progressivo e só termina quando se atinge um domínio completo dos mecanismos de expressão verbal.

Tais evidências empíricas consistem num esforço a mais à conclusão de que o processo de escolarização não significa, em termos de ensino da língua portuguesa, uma forma igualitária de atuação pedagógica. O que parece ocorrer é a pedagogia do reforço para ambas as classes. Se há discrepância cultural, ela tende a se manter, fenômeno que não auxilia absolutamente a promoção social dos segmentos marginalizados; pelo contrário, provoca efeito negativo. É curioso que, decorridos oito anos de exposição ao processo corretivo desencadeado pelo ensino da língua portuguesa, os jovens de classe baixa não só não o associem com o valor social de desvios da norma veiculada, mas ainda o rejeitem, como se não tivessem esperanças na aquisição de um sistema de valores que destoa de seu próprio.

Retomando toda a análise até aqui efetuada, a comparação entre os resultados obtidos pelos dois grupos de informantes, relativamente ao conhecimento que esses jovens adquiriram a respeito da norma culta ou de prestígio, permitiu verificar a existência de uma correlação entre condição sócio-econômica e grau de competência lingüística. Tal correlação implica a evidência empírica de que o processo de conformidade aos valores cultivados pela comunidade adulta escolarizada é desigualmente desenvolvido, segundo a discrepância de ordem sócio-econômica existente entre os dois grupos de informantes.

Os jovens de classe baixa tendem, com efeito, a não desenvolver adequadamente o processo de conformidade esperado. Antes, pelo contrário, seu desempenho no teste mostra haver decréscimo gradual nos índices de aproveitamento, do que se deduz diminuição na taxa de conformidade ao padrão de prestígio. Comprovou-se tal comportamento não somente através da relação entre desempenho e maturidade, mas também, e sobretudo, na relação entre desempenho e escolaridade. Tal ênfase é uma consequência do fato de serem as variantes lingüísticas investigadas normalmente consideradas verdadeiros desvios patológicos da norma pedagógica

imposta durante as aulas de língua portuguesa. O extremo dessa comprovação foi atingido quando abordei a relação entre competência lingüística e uma variável independente, representada pela associação simultânea desses dois fatores. A manutenção da tendência, a despeito do desempenho de grupos etários adequadamente enquadrados na série escolar esperada, significa, radicalmente então, que o processo de ensino da língua não vem estimulando o desenvolvimento desse tipo de competência nos representantes da camada inferior. Parece, pelo contrário, estimular, à revelia de seus agentes, uma progressiva resistência à língua padrão, através de uma rejeição sistemática do conceito pedagógico de correção.

Essa generalização é ainda mais expressiva se, ao desempenho dos jovens de classe baixa, for contraposto o dos informantes sócio-economicamente privilegiados. O que se pode resumir da análise de seu desempenho no teste de avaliação social é que a relação entre competência lingüística e maturidade é caracteristicamente proporcional e positiva: quanto maior for uma, tanto maior será a outra; e o mesmo é absolutamente verdadeiro quanto à análise da relação entre desempenho e escolaridade.

A correlação positiva observada é, de resto, um indício de que a escolaridade só vem a reforçar o processo de aquisição da norma de prestígio, que se inicia relativamente cedo nos membros da camada favorecida. E, à luz das evidências empíricas, é possível ainda deduzir que a escolaridade exerce influência até relativamente maior que a maturidade sobre o desempenho desses jovens. Acredito, entretanto, que por mais significativas que possam ser essas observações, elas só atingiriam seu grau maior de relevância, se a elas se acrescentar a abordagem da competência lingüística, segundo o grau de estigmatização das variantes. A habilidade, evidentemente mais adequada para uma análise dessa natureza, é a testada justamente no questionário III, ora enfocado.

Conforme expus anteriormente, apliquei-me preliminarmente à investigação do grau de estigmatização das variantes, tendo por critério a avaliação subjetiva de um grupo de informantes adultos com grau superior de instrução. Os resultados desse esforço, representados na tabela 1 (v. p. 223), foram já discutidos, quando da identificação da natureza das variantes lingüísticas. No entanto, é conveniente ser um pouco redundante e lembrar que todas as variantes são em menor ou maior grau de fato estigmatizadas com desprestígio social, tendo sido possível isolar

três níveis, que denominei *médio*, *alto* e *muito alto*.

Recordo, ademais, que são quatro os casos de estigmatização média: retroflexa em vez de vibrante alveolar; simplificação e desnasalização do ditongo / awN /; nasal alveolar em vez de oclusiva homorgânica em gerúndios; inserção de semivogal anterior antes do arquifonema fricativo.

Três são os casos de estigmatização alta: omissão da vibrante alveolar em qualquer contexto lingüístico; inserção da semivogal anterior antes de arquifonema fricativo no ambiente gramatical de conjugações verbais irregulares, como *faz*, *pôs*, etc.; simplificação e desnasalização do ditongo / eyN / no ambiente de substantivos.

Os cinco casos restantes são caracterizados com a estigmatização mais elevada: pronúncia retroflexa da vibrante alveolar em vez de uma lateral alveolar ou, mais frequentemente, uma semivogal posterior; semivogal anterior em vez de lateral palatal; vibrante alveolar em vez de sua homorgânica lateral, como segundo elemento de um grupo consonantal; simplificação e desnasalização do ditongo / eyN / no ambiente de verbos; omissão do arquifonema fricativo em final de substantivos e de verbos.

Tendo revisto os três graus de estigmatização com seus respectivos desvios da norma, é possível discutir os dados representados pela tabela 9 abaixo, em que o desempenho dos informantes acha-se distribuído segundo o grau de estigmatização das variantes, no questionário III.

Tabela 9: Relação entre grau de competência no reconhecimento do valor social das variantes e as variáveis grau de estigmatização e nível sócio-econômico.

grau de estigmatização	classe baixa	classe alta
médio	64,1%	51,5%
alto	68,3%	70,6%
muito alto	65,0%	81,5%

A discussão dos resultados gerais, extraídos do desempenho de cada grupo nas três habilidades testadas, permitiu

verificar que a diferença no grau de competência lingüística, equivalente à discrepância de natureza sócio-econômica existente entre eles, parecia ser pouco expressiva, não consistindo em mais de 4,0% a favor dos jovens de classe alta. Ressalvei, ent tanto, a necessidade de estabelecer análises mais específicas, a través das quais emergiriam as correlações mais significativas entre competência e classe social. As análises efetuadas até aqui já demonstraram com suficiente clareza a validade daquela primeira comprovação. Ora, a interferência da estigmatização relativa das variantes, como variável independente vem a lançar ainda mais luz sobre ela.

Verifica-se, de fato, que uma correlação muito pertinente sobressai dos dados empíricos que a tabela 9 traduz. Numa nítida correspondência com a relação proporcionalmente inversa entre competência no teste e as variáveis idade e escolaridade, os resultados obtidos por jovens de classe baixa permitem verificar uma ausência de desempenho caracteristicamente diferenciado de acordo com o grau de estigmatização das variantes. Os 65,9% de aproveitamento global no teste distribuem-se quase indiscriminadamente pelos três grupos de variantes, sem qualquer vinculação evidente com a hierarquização imposta pelo grupo adulto. As porcentagens variam dentro da mesma faixa e o índice mais alto de competência, 68,3%, refere-se ao grupo de variantes com grau elevado de estigmatização, porém, não o mais elevado. Além disso, a diferença porcentual entre o desempenho referente ao grupo de grau médio e o referente ao grupo de grau mais alto de estigmatização, não passa de 0,9%. Esses dados reforçam a distância existente entre a norma lingüística interiorizada por esse grupo de jovens e aquela interiorizada pelos adultos.

Tal observação adquire muito mais expressividade se for confrontado com aquele o desempenho dos jovens de camada superior. Como que comprovando a gradativa aquisição por eles da norma adulta de prestígio, verifica-se que seu grau de competência é tanto maior quanto mais elevado for o grau de estigmatizaçã o das variantes: 51,5% de eficiência no reconhecimento do valor social das variantes com grau médio; 70,6% referentes às variantes altamente estigmatizadas e 81,5%, referentes ao grupo que detém o mais alto grau. A diferença entre os dois extremos é da ordem de 30,0%, índice muito significativo. Esses dados vêm a corroborar a correlação positiva já observada entre competência na habilidade testada e as variáveis idade e escolaridade, mas permitem, sobretudo, deduzir que o processo de conformidade ao padrão adulto de prestígio segue em seu ritmo normal e espera

do no que concerne aos resultados obtidos pelo grupo de classe alta.

Em vista da pertinência adquirida pela variável escolaridade, é possível refinar ainda mais esta discussão, abordando a questão do grau de estigmatização com base na condição sócio-econômica e escolar dos informantes. A tabela 10 abaixo traz, sob a forma de índices quantitativos, a relação entre desempenho no questionário III segundo as variáveis grau de estigmatização das variantes, nível sócio econômico e grau de escolaridade (v. também anexo VIII).

Tabela 10: Relação entre grau de competência no reconhecimento do valor social das variantes e as variáveis grau de estigmatização, nível sócio-econômico e escolaridade.

grau de estigmatização	classe baixa				classe alta			
	5a.	6a.	7a.	8a.	5a.	6a.	7a.	8a.
médio	71,2	61,6	60,4	62,6	51,2	46,4	51,1	57,9
alto	71,5	65,4	70,2	65,7	62,4	72,5	73,6	73,6
muito alto	68,5	66,2	62,2	62,2	75,4	80,4	86,7	82,9

De uma perspectiva geral, os resultados acima expostos não trazem nenhuma novidade. Sistemáticamente cai o grau de competência dos informantes de classe baixa conforme aumenta o grau de escolaridade, sendo exatamente o oposto o desempenho dos informantes de classe alta. Embora haja algumas exceções nesses dois padrões gerais, uma comparação entre os dois graus extremos do ciclo de escolaridade examinado mostra que, enquanto são sempre melhores que os da 5^a os índices de aproveitamento da 8^a, no grupo favorecido, é exatamente uma relação oposta que se observa no grupo de classe baixa.

Vou-me deter, porém, um pouco na análise dos resultados representados pela última linha da tabela 10, referentes ao grupo de variantes identificado pela comunidade adulta com o mais elevado grau de estigmatização. Primeiramente, a camada baixa: tudo quanto se possa afirmar é mera redundância: os índices

de aproveitamento caem progressivamente conforme aumenta o nível de instrução formal; a 5^a apresenta 68,5% de respostas positivas; daí para a 6^a baixa para 66,2%, caindo mais ainda para as duas séries restantes: 62,2%. Quanto aos membros da classe alta, além de todas as séries demonstrarem maior eficiência na avaliação das variantes com o maior grau de estigmatização, observa-se que quanto maior o grau de instrução, maior o aproveitamento. Uma exceção é a 7^a série cujo índice de aproveitamento é 3,8% superior ao da 8^a série. Embora possa parecer mera redundância, é preciso descrever o comportamento acima e que se repete, nos mesmos termos, com referência a variantes com grau alto de estigmatização. É preciso descrever porque não mais se trata de mera confirmação de resultados anteriormente analisados, mas de um reforço expressivo: as variantes dessa categoria são consideradas as mais estigmatizadas pelo grupo adulto.

3. A aquisição da norma pedagógica confirma a desigualdade social

De antemão, foi possível verificar que qualquer aproveitamento obtido pelo informante em aulas de língua portuguesa não corresponde a uma aceleração, ou início, do despertar da consciência para os valores sociais vinculados à expressão verbal, a não ser, evidentemente, que ele seja de uma classe elevada.

Não obstante, é necessário verificar se a única habilidade de fato desenvolvida pelo ensino, dentre as testadas, os informantes reagem positivamente. Aparentemente sim, como já foi possível observar na seção 1 deste capítulo. Os dois grupos de informantes respondem indiscriminadamente com uma eficiência maior no questionário II que nos demais. Dir-se-ia que os jovens desempenharam caracteristicamente seu papel de aluno. Solicitados a indicar a forma correta, exatamente como aprenderam nas aulas de língua portuguesa, reagiram com o comportamento esperado. Do mesmo modo que, sem serem capazes de estabelecer corretamente uma relação condicional, por exemplo, entre duas orações, saberiam, entretanto, classificá-las competentemente. É o que se espera deles. Nas composições que redigem, reagem à expectativa do professor com formas estereotipadas. Se são capazes de desenvolver mais eficientemente a habilidade de indicar formas corretas,

não conseguem, entretanto, associar correção com prestígio social e a verdade irrecusável é que esses conceitos avaliativos acham-se naturalmente vinculados na consciência do falante mais escolarizado.

Tendo em vista a relativa superioridade no teste de correção lingüística, acho conveniente iniciar a análise desse tipo de habilidade pela relação com o nível de instrução dos informantes. A tabela 11 abaixo representa quantitativamente a relação entre o desempenho no questionário II e as variáveis nível sócio-econômico e grau de escolaridade (v. também anexo IV).

Tabela 11: Relação entre grau de competência no conhecimento da norma pedagógica e as variáveis nível sócio-econômico e grau de escolaridade.

escolaridade n.s.e.	5a.	6a.	7a.	8a.
classe baixa	70,4	70,9	70,9	72,3
classe alta	68,4	73,6	78,4	78,6

Os resultados expostos na tabela 11 não apresentam paralelo com os divulgados anteriormente, na tabela 7 (v. p. 243), através dos quais examinei a relação entre as mesmas variáveis sociais e o grau de competência dos informantes no reconhecimento do valor social das variantes lingüísticas. Tal ausência de paralelismo é parcial: refere-se especificamente ao desempenho dos jovens de classe baixa. Enquanto naquele teste, a competência decai progressivamente, a despeito do acréscimo de grau de escolaridade, neste, o aproveitamento é relativamente uniforme, mas melhora gradualmente, de acordo com o acréscimo de instrução formal. Com efeito, a eficiência dos informantes da 5ª série traduz-se num índice de 70,4%; a dos jovens incluídos nas duas séries seguintes melhora pouco, não mais que 0,5%; destes para os de 8ª série, o aproveitamento sobe 1,4%. As séries são antes homogêneas que expressivamente diferentes quanto ao conhecimento do conceito pedagógico de correção.

Se comparado ao desempenho dos informantes de clas

se alta, esse acréscimo regular nos índices de aproveitamento parece ainda mais inexpressivo. Embora a diferença entre o desempenho dos informantes de 7^a e os de 8^a série seja também inexpressiva, verifica-se que, da 5^a para a 6^a e desta para a 7^a, a diferença de aproveitamento é muito mais nítida e, portanto, bastante relevante. Por conseguinte, enquanto os informantes de classe alta mostram um salto quantitativo de 10,2% de aproveitamento, entre 5^a e 8^a séries, os de classe baixa apresentam uma diferença, nos mesmos termos de comparação, que não chega a atingir 2,0%.

Outro fator que inferioriza ainda mais o significado da competência demonstrado pelos informantes de classe baixa é o fato de ser o questionário II o único teste em que se procurou verificar uma habilidade de fato desenvolvida durante o processo de aprendizado da língua materna.

É relevante verificar se esse padrão de desempenho se mantém sob a perspectiva da maturidade etária, especialmente no que se refere aos jovens de classe baixa, cuja distribuição entre idade e nível de instrução apresenta-se, como se viu, com graves discrepâncias. A tabela 12 abaixo traduz em índices quantitativos a relação entre grau de competência no questionário II e as variáveis nível sócio-econômico e idade (v. também anexo III).

Tabela 12: Relação entre grau de competência no conhecimento da norma pedagógica e as variáveis nível sócio-econômico e idade.

n.s.e idade	classe baixa	classe alta
11	-	70,6
12	73,8	71,5
13	71,1	79,5
14	70,9	76,9
15	72,3	76,4
16	65,0	-

A competência dos informantes agrupados por faixa etária não confirma os resultados que deduzi a partir da análise entre desempenho e escolaridade. Verifica-se que os informantes de classe baixa voltam a manter a tendência comprovada na abordagem do teste de avaliação social. Seu desempenho decresce gradualmente, numa relação proporcionalmente inversa ao aumento de nível de maturidade: nenhum subgrupo apresenta aproveitamento superior ao de seus pares de faixa etária imediatamente inferior. Uma única exceção rompe a regularidade dessa tendência: os jovens de 15 anos obtiveram um índice de aproveitamento 1,4% superior ao de seus colegas de 14 anos. Além desse padrão de aproveitamento no teste, cumpre reconhecer que a diferença entre os grupos que ocupam as extremidades do contínuo etário (os de 12 e de 16 anos) é da ordem de 8,8% e, evidentemente, não favorece os mais maduros.

Os resultados obtidos pelo grupo privilegiado mostram tendência para um acréscimo progressivo no seu grau de competência, caso sejam consideradas as três faixas de informantes mais jovens, os de 11, 12 e 13 anos. É curiosamente decrescente se forem observadas as faixas dos mais maduros, representados pelos grupos de 13, 14 e 15 anos. Apesar disso, nenhum desses subgrupos mais maduros obtiveram aproveitamento inferior ao atingido por seus colegas mais jovens, de 11 e 12 anos. A diferença entre os que ocupam as duas extremidades do contínuo favorece em 5,8% o desempenho dos informantes mais maduros. Uma vez mais os resultados de cada grupo são nitidamente contrastantes, do que se deduz uma correlação relevante entre nível sócio-econômico e grau de competência nas habilidades testadas.

Os resultados obtidos pelos jovens de classe baixa no desempenho da habilidade testada — indicação da variante correta segundo o conceito pedagógico — apresentam um evidente contraste quando sujeitos às variáveis idade e escolaridade isoladamente. Sabe-se, preliminarmente, que esse grupo se caracteriza por uma distribuição idade/série muito irregular, o que explica provisoriamente a natureza discrepante daqueles resultados. É bastante relevante, por conseguinte, abordar o grau de competência dos dois grupos de informantes segundo a relação com as variáveis nível de instrução e grau de maturidade associadas. Tal relação acha-se representada na tabela 13 abaixo (v. também anexo VI).

Já se observou anteriormente que tal entrecruzamento de variáveis sociais torna possível enfocar os resultados na

Tabela 13: Relação entre grau de competência no conhecimento da norma pedagógica e as variáveis escolaridade, idade e nível sócio-econômico combinadas.

n.s.e.	classe baixa				classe alta			
escolaridade \ idade	5a.	6a.	7a.	8a.	5a.	6a.	7a.	8a.
11	-	-	-	-	69,8	-	-	-
12	77,7	69,9	-	-	60,9	73,1	76,6	-
13	72,5	67,4	74,5	-	-	82,6	80,5	72,7
14	64,8	72,7	76,5	69,8	-	-	71,1	80,3
15	-	63,5	70,2	77,0	-	-	-	76,2
16	65,9	63,8	62,4	68,2	-	-	-	-

habilidade testada, segundo duas perspectivas de análise. Tomando-se cada faixa etária como uma constante é possível examinar o grau de competência dos informantes segundo a variação progressiva do nível de instrução formal, o que configura uma perspectiva visualmente horizontal na estruturação da tabela 13. Tomando, por outro lado, cada grau de escolaridade como o fator constante, é possível examinar o grau de competência dos informantes segundo a variação progressiva de maturidade, o que, por sua vez, configura uma perspectiva visualmente vertical.

Examinemos, inicialmente, os resultados segundo a perspectiva horizontal. Quanto aos informantes de classe baixa, comprova-se que se mantém a tendência observada anteriormente, por ocasião da análise dos resultados constantes da tabela 11. Em cada faixa etária os resultados melhoram com o aumento correspondente de escolarização, embora somente o grupo de 15 anos apresente essa tendência sem qualquer exceção. Apesar de haver alguma variação nos níveis intermediários, é possível verificar que, com exceção do grupo de 12 anos, todos os demais mantêm um padrão de desempenho, segundo o qual os informantes que ocupam o extremo superior de escolarização mostram grau de competência superior aos que ocupam o extremo inferior: 13 anos: 74,5% de

aproveitamento para os informantes da 7^a série contra 72,5% para os de 5^a; 14 anos: 69,8% para os de 8^a contra 64,8% para os de 5^a; 16 anos: 68,2% para os de 8^a contra 65,9% para os de 5^a série. É preciso ressaltar, contudo, que, neste último grupo, por exemplo, o que se verifica é uma queda progressiva no grau de eficiência, da 5^a à 7^a, com uma ascensão inesperada do grupo de 16 anos na 8^a série. É, portanto, uma tendência muito irregular, o que justifica as diferenças reduzidas entre cada série verificadas na tabela 11.

Quanto ao grupo privilegiado, é preciso repetir que esse tipo de abordagem fica um pouco prejudicada, em virtude da ausência de representatividade significativa de cada grupo etário em todas as séries escolares. Ainda assim verifica-se que se mantém, embora irregularmente, o padrão de desempenho que esse grupo desenvolve, no âmbito geral, segundo a relação entre competência e escolaridade. O grau de aproveitamento na indicação da variante correta melhora progressivamente com o acréscimo de instrução escolar. Das três faixas etárias com certa representatividade nas séries escolares, duas permitem chegar a essa dedução: a de 12 e a de 14 anos. A primeira tem incidência representativa de informantes nas séries de 5^a à 7^a: os que freqüentam a 7^a obtiveram 76,6% de aproveitamento contra 60,9% dos que cursam a 5^a. A segunda faixa apresenta incidência significativa de informantes na 7^a e na 8^a séries: os mais instruídos obtiveram 80,3% de aproveitamento contra 71,1% dos menos. A faixa dos 13 anos representa uma ruptura nesse padrão de desempenho: os que cursam a 6^a série obtiveram um índice de 82,6% de respostas certas, contra 80,5% dos que freqüentam a 7^a e 72,7% dos que freqüentam a 8^a série; uma diferença de quase 10,0% a favor dos menos escolarizados. Esse comportamento comparativamente anômalo não tem explicação razoável no âmbito dos fatores examinados, mas a ele não deve ser dada atenção excessiva, tendo em vista que os jovens de 13 anos obtiveram alto índice de desempenho em cada série escolar.

Examinem-se agora, os resultados da tabela 13, segundo a perspectiva visualmente vertical. Por esse ângulo, é possível abordar o desempenho no teste obtido pelos subgrupos de diferentes graus de instrução, segundo a variação progressiva de maturidade biológica. É possível detectar no desempenho do grupo desfavorecido que seus resultados dificilmente melhoram com o acréscimo de maturidade, conclusão que vem a manter a análise de duzida da relação entre competência e idade, representada pela

tabela 12.

Com efeito, na 5ª série, o melhor desempenho foi obtido pelos informantes de 12 anos: 77,7%. Ele tende a cair progressivamente, chegando aos 65,9% de indicações corretas atingidos pelos jovens de 16 anos. Na 6ª série, são os de 14 anos que obtiveram o maior índice de aproveitamento. Se houver abstração desse grupo, é possível verificar que, também nessa série, a competência decai progressivamente, conforme o aumento de maturidade, passando dos 69,9% obtidos pelos informantes de 12 anos aos 63,8% a que chegaram os de 16 anos. Na 7ª série esse padrão acha-se representado pelos resultados conseguidos pelos grupos de 14, 15 e 16 anos: os mais jovens indicaram 76,5% de respostas corretas nesse teste, contra 62,4% indicados pelos mais maduros. Na 8ª série, os melhores resultados foram atingidos pelo grupo de 15 anos: 77,0% contra os 68,2% do grupo de idade imediatamente superior.

Quanto a essa perspectiva de análise, o grupo de classe alta não dispõe de representatividade efetiva em todas as faixas etárias. Entretanto, observa-se que se mantém, também com certa irregularidade, um padrão de desempenho, segundo o qual o grau de eficiência dos informantes mais jovens em cada série tende a ser maior que o dos informantes mais maduros. Uma evidência para essa dedução pode ser observada nos resultados referentes ao desempenho dos informantes de 5ª e de 7ª séries. Já o desempenho dos jovens de 6ª e de 8ª séries mostra que o aproveitamento na habilidade testada é correlativo ao grau de maturidade. Se forem consideradas, ainda, as faixas mais significativas em termos de representatividade numérica, no grupo privilegiado, 11 e 12 na 5ª série, 12 e 13 na 6ª, e 13 e 14 na 7ª e 14 e 15 na 8ª, observa-se um dado relevante: com exceção da 5ª série, os informantes mais maduros de cada par são os que mantêm melhores índices de aproveitamento no teste. Assim, tanto a idade quanto a maturidade constituem fatores decisivamente influentes no processo de aquisição da norma pedagógica, desenvolvido pelo grupo de classe alta, processo que corresponde, como se viu, ao de aquisição de padrões sociais de prestígio.

Essa hipótese pode ser testada mais convenientemente nos dados que se podem obter a partir de uma linha diagonal traçada na tabela 13 do extremo superior esquerdo ao extremo inferior direito. Dessa operação resulta, como já se viu anteriormente, uma representação concreta em cada grupo de informantes da relação ideal de compatibilidade entre idade e série, com os

respectivos índices percentuais de aproveitamento, como se verifica abaixo:

escolaridade \ n.s.e.	classe baixa	classe alta
5a.	77,7% (12 anos)	69,8% (11 anos)
6a.	67,4% (13 anos)	73,1% (12 anos)
7a.	76,5% (14 anos)	80,5% (13 anos)
8a.	77,0% (15 anos)	80,3% (14 anos)

O isolamento das quatro categorias, com os atributos que as aproximam, na medida do possível quanto ao grupo desfavorecido, do padrão ideal, significa levar ao extremo o enfoque dos resultados. Tal operação metodológica revela-se especialmente pertinente para a abordagem do questionário II.

O que se observa a partir dos dados acima é a existência de uma oposição radical entre os resultados a que chegaram os dois grupos. No desempenho dos informantes de classe baixa, verifica-se a tendência já marcante para o decréscimo no índice de aproveitamento na habilidade testada, à medida que esses jovens se tornam gradualmente mais maduros e ao mesmo tempo, mais escolarizados. O melhor desempenho foi atingido pelos jovens de 12 anos (5^a série): 77,7%; o pior, por seus colegas de 13 anos (6^a série): 67,4%, com uma diferença significativa de 10,3%. A tendência ao decréscimo segue seu trajeto, embora com diferenças menores, se for adotado como ponto de referência o desempenho dos jovens de 5^a série. A eficiência de seus pares de 7^a série (14 anos) é 1,2% inferior e a dos jovens de 8^a (15 anos), 0,7% menor. Embora pequenas, essas diferenças são significativas, tendo em vista que é essa a única habilidade desenvolvida regularmente durante o ensino da língua portuguesa. Esses resultados, levados, assim, ao extremo de sua significação, contradizem os dados apresentados na tabela 11, em que se acha representada a relação simples entre competência e escolaridade no questionário II.

Os resultados obtidos pelos informantes de classe alta confirmam, por seu lado, a análise anteriormente efetuada a respeito da relação entre desempenho e escolaridade. O grau de competência melhora substancialmente da 5^a para a 6^a série e desta para as duas séries seguintes. Desse modo, enquanto a diferença entre os resultados das duas séries iniciais é de 3,3% a favor da 6^a, desta para a 7^a é maior que o dobro: 7,4%. A diferença entre os dois grupos ocupantes dos extremos, seja do ponto de vista escolar, seja do etário, é da ordem de 10,5% a favor dos mais maduros. Esses resultados indicam desenvolver-se um processo normal de aquisição progressiva do padrão normativo imposto pela escola, exatamente o contrário do que ocorre com os informantes de classe baixa.

À medida que a análise dos dados se torna mais refinada, torna correlativamente cada vez mais inexpressiva qualquer dedução apriorística a respeito da eficácia do sistema escolar na transmissão de um padrão prescritivista de linguagem, no que se refere ao alunado proveniente dos estratos menos privilegiados da sociedade. Uma análise mais específica, como se viu, contradiz, põe em xeque as abordagens mais gerais que alguns imprevidentes poderiam imediatamente adotar como definitivas.

Duas visões aparentes da eficiência do ensino foram derrubadas. A primeira reduziu o significado da tendência dos informantes de classe baixa em se mostrarem mais competentes na indicação de formas corretas de expressão, que na indicação das outras habilidades testadas. Nada mais justificável, tendo em vista ser esta a única habilidade de fato desenvolvida durante as aulas de língua portuguesa, relativamente às duas outras testadas. A segunda diz respeito à relação entre escolaridade e desempenho.

Até aqui a análise efetuada só confirma a natureza ideológica do papel desempenhado pelo sistema escolar, ao imprimir uma característica exclusivamente prescritiva no ensino da língua portuguesa. Para as camadas baixas, o conceito de correção é, por um lado, precariamente absorvido, e, por outro, não se associa a uma concepção social do padrão lingüístico, uma vez que o grupo que as representa nesta investigação não revela correlacionar positivamente valor social e correção, relativamente ao inventário de variantes analisadas. Pelo contrário, há mesmo uma relação inversa entre as duas habilidades, o que demonstra um sentimento de rejeição e não de adesão aos preceitos normativos.

4. Discriminação auditiva: uma neutralidade aparente

Resta-me discutir os resultados referentes ao questionário I, através do qual se aferiu a habilidade dos informantes em indicar competentemente a diferença fonológica entre duas variantes, uma delas a expressão de um desvio da norma pedagógica. Trata-se de um teste de discriminação auditiva. Tal habilidade é, das três, a única que dispõe de um significado socialmente neutro, uma vez que o desempenho solicitado em nenhum momento apela para valores sociais explícitos, tais como uma polarização entre correto e incorreto, ou entre uma ocupação de baixo prestígio social e outra de alto prestígio.

A natureza do desempenho solicitado aos informantes não significa que a habilidade de discriminar auditivamente uma forma de sua alternativa não seja, em última análise, determinada por algum tipo de valor social. Na realidade, quanto mais intimamente associada uma expressão verbal a sistemas que opõem formas estigmatizadas a formas prestigiadas, tanto mais perceptível se torna à sensibilidade auditiva de um falante a diferença entre ela e sua forma alternativa. A neutralidade do teste significa que, em comparação aos demais, nenhum valor explícito está vinculado ao desempenho que se espera do informante.

Os resultados parciais discutidos na primeira seção deste capítulo mostram que, à primeira vista, o grau de competência sofre influência considerável da discrepância sócio-econômica existente entre os dois grupos de informantes selecionados: a principal diferença quantitativa registrada entre eles ocorre no questionário I. Em decorrência de ser esse teste o que mais indiretamente afere o grau de conhecimento de uma norma lingüística implícita, é conveniente examiná-lo à luz de outras variáveis sociais que, até aqui, têm propiciado observações qualitativamente relevantes a respeito da natureza da correlação entre desigualdade social e discrepância lingüística.

Considere-se inicialmente a relação entre grau de competência lingüística e as variáveis nível sócio-econômico e escolaridade. A tabela 14 abaixo representa tal relação, traduzindo-a quantitativamente sob a forma de índices porcentuais (v. também anexo IV).

Analogamente aos resultados discutidos anteriormente, a abordagem da capacidade discriminativa mostra que a influência da escolarização é desigualmente distribuída, segundo

a diferença de ordem sócio-econômica entre os informantes. Quanto aos integrantes da classe baixa, verifica-se que ao acréscimo progressivo de nível de instrução, não corresponde nenhum acréscimo proporcional nos índices de aproveitamento. Pelo contrário,

Tabela 14: Relação entre grau de competência na percepção de diferenças fonológicas e as variáveis nível sócio-econômico e grau de escolaridade.

escolaridade n.s.e.	5a.	6a.	7a.	8a.
classe baixa	54,2	55,3	44,5	51,1
classe alta	55,5	58,7	72,5	72,4

a tendência existente equivale a uma relação proporcionalmente inversa. Embora o grupo pertencente à 6ª série tenha apresentado desempenho ligeiramente superior ao de seus colegas da 5ª, com uma diferença inexpressiva de 1,1%, vê-se que os integrantes da 7ª decaem bastante, com um índice de desempenho 10,8% inferior a seus pares de 6ª série. E se os jovens de 8ª série melhoram em relação a seus colegas de 7ª, seu grau de competência na habilidade testada é, ainda assim, inferior em 3,1% ao dos informantes de 5ª. Essa correlação negativa entre escolaridade e percepção da diferença fonológica entre duas variantes demonstra que essa habilidade, assim como a avaliação social, embora altamente relevante, não só não é sistematicamente desenvolvida pelo sistema escolar, mas também não é implicitamente influenciada pelo caráter prescritivista da norma pedagógica.

Quanto aos informantes de classe alta, o que se verifica é uma correlação positiva entre a competência lingüística e escolaridade: o grau de eficiência na indicação da diferença fonológica entre duas alternativas de expressão tende a aumentar gradativamente, segundo o acréscimo proporcional de nível de instrução. A diferença mais significativa entre os dois extremos ocorre na resposta a esse teste: o grau de eficiência lingüística dos integrantes da 8ª série é 16,9% superior ao dos componentes da 5ª. Resultados como esse revelam que há uma correspondência significativa entre as três habilidades testadas, ainda que duas delas não sejam sistematicamente desenvolvidas mesmo nas escolas

de elite. Segue-se que, para a camada favorecida, a instrução formal consiste numa autêntica pedagogia do reforço, no sentido de que continua a desenvolver valores sociais naturalmente adquiridos no próprio contexto cultural, através da educação doméstica e difusa, assistemática, veiculada pela família e demais grupos de pares.

Para reforçar ainda mais a confirmação da hipótese de que o processo de aquisição da norma de prestígio é desigualmente exercido, segundo discrepâncias de ordem sócio-econômica, é conveniente abordar a relação entre capacidade discriminativa e maturidade, vinculada ao nível sócio-econômico, tal como se expõe na tabela 15 abaixo (v. também anexo III).

Tabela 15: Relação entre grau de competência na percepção de diferenças fonológicas e as variáveis nível sócio-econômico e maturidade.

n.s.e. idade	classe baixa	classe alta
11	-	57,2
12	57,5	58,2
13	55,9	72,0
14	58,0	68,0
15	51,2	76,8
16	48,2	-

Os informantes de classe alta mantêm o padrão de desempenho analisado segundo a relação com o acréscimo de nível de instrução escolar. Também aqui se observa uma relação proporcionalmente positiva entre competência e maturidade. Como há uma correspondência estreita entre grau de escolaridade e faixa etária, o que se tem aqui é uma verdadeira cópia da tendência já discutida segundo a qual competência e escolaridade sobem paralelamente. A exceção é o grupo de 14 anos, cujo aproveitamento decai em relação a seus pares de 13. Se, todavia, tirarmos a média aritmética entre os índices dos jovens de 14 (68,0%) e dos jo-

vens de 15 anos (76,8%), o resultado obtido será o equivalente a 72,4%, exatamente o mesmo índice de aproveitamento obtido pelos informantes de 8ª série. Daí para baixo, sucessivamente, temos, aproximadamente, os mesmos índices de eficiência obtidos pelos subagrupamentos segundo classes de escolaridade formal.

Como os informantes de classe baixa acham-se irregularmente distribuídos segundo a relação entre idade e série escolar, a abordagem de seus resultados, segundo variação etária é muito mais significativa. Ainda assim, o padrão de desempenho altera-se praticamente nada em comparação aos resultados anteriormente discutidos, apresentados na tabela 14. A relação que se verifica ocorrer entre maturidade e desempenho na habilidade testada é equivalente a uma proporção inversa: quanto maior o nível de maturidade, tanto menor o grau de eficiência na discriminação auditiva das variantes investigadas. A diferença entre os extremos do contínuo etário (12 e 16 anos) é da ordem de 9,3%. O melhor índice de aproveitamento foi obtido pelos informantes de 14 anos, 58,0% de respostas corretas no teste, o que corresponde a um único desvio na tendência geral. Esses resultados reforçam, confirmando, a conclusão de que nem a escolaridade, nem a maturidade são capazes de exercer alguma influência na conscientização das diferenças fonológicas que equivalem, na realidade, a diferenças sociais.

Conforme o roteiro até aqui seguido para a discussão dos resultados, dos dados mais gerais para os mais específicos, vou concluir a abordagem do questionário I, segundo a relação entre grau de competência na indicação das diferenças fonológicas e as variáveis nível sócio-econômico, escolaridade e maturidade combinadas, tal como está representada na tabela 16 abaixo (v. também anexo V).

Os índices quantitativos expostos na tabela 16 permitem algumas deduções que só vêm a reforçar as conclusões a que a interpretação de outros resultados abordados me permitiu chegar. Observando o desempenho do grupo de classe alta, é possível verificar que: 1. a análise anterior da relação entre grau de competência e as variáveis nível de instrução e grau de maturidade, tomadas isoladamente, mostra que há uma correlação estável entre as variáveis dependente e independentes, no sentido de uma tendência regular para um acréscimo progressivo nos índices de aproveitamento, conforme aumenta o grau de cada um dos atributos em pauta; 2. combinados esses fatores, observa-se que o efeito

Tabela 16: Relação entre grau de competência na percepção de diferenças fonológicas e as variáveis nível sócio-econômico, grau de escolaridade e maturidade combinadas.

n.s.e.	classe baixa				classe alta			
escolaridade idade	5a.	6a.	7a.	8a.	5a.	6a.	7a.	8a.
11	-	-	-	-	57,1	-	-	-
12	58,5	56,6	-	-	47,9	58,8	71,6	-
13	57,6	54,6	57,2	-	-	59,5	74,5	75,5
14	48,8	65,2	61,2	56,0	-	-	64,4	70,0
15	-	52,8	53,6	49,2	-	-	-	78,2
16	52,2	37,7	48,8	50,1	-	-	-	-

do ensino é marcante em cada faixa etária, levando-se em conta especialmente as duas que mantêm incidência numericamente representativa de informantes; 3. já o efeito da maturidade, dentro de cada série escolar, parece ser menos positiva; nalgumas séries, como a 5^a, nalgumas faixas etárias, como a de 14 anos na 7^a e na 8^a observa-se uma ruptura na tendência ao acréscimo progressivo de competência. É, por conseguinte, relevante deduzir que, indiretamente, o efeito do ensino desempenha seu papel sobre a aquisição de padrões de prestígio, já que se trata aqui de um teste de discriminação auditiva entre variantes fonológicas.

Observando, por outro lado, o desempenho dos informantes de classe baixa, verifica-se que nem o efeito do ensino sobre cada faixa etária, nem o efeito da maturidade sobre cada nível de instrução são fatores capazes de exercer influência sobre sua capacidade discriminativa. Há algumas exceções que, todavia, não comprometem essa generalização. Por conseguinte, tanto quanto concerne ao desempenho dos jovens de classe alta, os resultados expostos na tabela 16 são confirmam e reforçam a análise da relação entre capacidade discriminativa como competência lingüística, e as variáveis escolaridade e idade consideradas isoladamente. Nunca é redundante demais afirmar que os dados expostos

demonstram haver uma correlação entre competência lingüística e nível sócio-econômico, nos termos em que às desigualdades sociais correspondem desigualdades no desempenho nesta e nas demais habilidades testadas.

Se se considerar agora a relação de adequação idade e série, é possível extrair os seguintes dados a partir da tabela 16:

n.s.e escolaridade	classe baixa	classe alta
5a.	58,5% (12 anos)	57,1% (11 anos)
6a.	54,6% (13 anos)	58,8% (12 anos)
7a.	61,2% (14 anos)	74,5% (13 anos)
8a.	49,2% (15 anos)	70,0% (14 anos)

Em ambos os grupos observa-se haver uma correlação entre o padrão de desempenho e a variável independente, representada pela compatibilidade entre nível de instrução e idade. Tal correlação é, entretanto, negativa no desempenho dos jovens que representam a camada baixa e positiva no desempenho dos jovens que representam a camada oposta. Com exceção dos informantes de 7ª série, em ambos os grupos, observa-se que enquanto o grau de competência dos jovens de classe alta melhora proporcionalmente ao acréscimo simultâneo de escolaridade e maturidade, o índice de aproveitamento dos jovens de classe baixa diminui progressivamente. Embora o desempenho melhor seja referente ao grupo de 7ª série, verifica-se que a diferença entre os extremos é consideravelmente expressiva, se confrontarmos os dois grupos opostos segundo o nível sócio-econômico. A diferença entre os resultados atingidos pelos informantes de 8ª série (15 anos) e pelos informantes de 5ª série (12 anos), da classe inferior, é 9,3% a favor destes. Já a diferença entre os resultados obtidos pelos informantes de 8ª série (14 anos) e pelos informantes de 5ª série (11 anos), da classe superior, é 12,9% a favor daqueles. Tais resultados apresentam a característica especial de revelar ao extremo a diferença de ordem sócio-econômica existente entre os informantes selecionados, relativamente ao grau de competência lingüística, e de permitir comprovar que também a resposta a essa habili

dade confirma a inexistência de qualquer tendência a um processo de conformidade do padrão lingüístico de representantes da camada desfavorecida em relação ao padrão adulto de prestígio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho consistiu em equacionar a questão da ineficiência do ensino da língua portuguesa em bases mais concretas e com instrumental crítico mais conveniente. Como ponto de partida, o pressuposto de que crianças provenientes de diferentes camadas sociais ingressam na escola, levando desigualdades lingüísticas, sem que o processo de ensino contribua efetivamente para neutralizá-las. Pelo contrário, acaba mesmo por aumentá-las ainda mais, em virtude da modalidade prescritivista adotada como critério exclusivo para a instrução da língua materna.

Embora a escola assuma a condição de instituição aberta e igual para todos, com referência a seu papel estritamente educacional, veiculadora de um sistema neutro e universal de valores, a função real desempenhada é reproduzir e manter as desigualdades sociais. O que fundamenta essa afirmação é que nem o sistema de ensino constitui um mecanismo que possibilita acesso igualmente a todos, garantindo-lhes permanência, nem são neutros os valores culturais que transmite. Estes consistem, na realidade, num referencial arbitrariamente selecionado a que só os mais privilegiados costumam ter acesso.

Ora, tal como essa disparidade cultural, também a heterogeneidade lingüística não é abertamente reconhecida pelo processo de ensino da língua materna. A modalidade lingüística imposta e exigida equivale a uma variedade escrita formal cujo acesso é mais freqüentemente franqueado às classes mais privilegiadas. As demais formas dialetais são vistas como meras realizações imperfeitas desse modelo coercitivo e que, como tal, devem ser eliminadas. O conflito que se estabelece entre a diversidade lingüística e o padrão coercitivo é representado, no processo de interação pedagógica, como uma relação entre um modelo ideal, universal e neutro, e formas incorretas de manifestação.

No âmbito da pedagogia da língua materna, os adeptos do critério prescritivista ignoram o princípio de que duas formas alternativas de expressão lingüística não pressupõem jamais identidade funcional. Com efeito, a diversidade implica vinculação a valores sociais, através dos quais se prestigiam umas

formas e se estigmatizam outras tantas. São esses valores que regem o processo de seleção que permite ao falante expressar-se adequadamente, segundo a natureza das condições de interação social. Por conseguinte, estimular a sensibilidade do educando para o valor social relativo da variação lingüística e para sua função, relativamente às circunstâncias de uso, é condição indispensável para a promoção eficaz do processo de aprendizagem.

O fundamento teórico dessa concepção de ensino consistiu num enfoque social da linguagem, segundo o qual os componentes variáveis do sistema lingüístico têm tanta pertinência científica quanto as demais estruturas invariáveis. Por conseguinte, a aplicação de uma regra referente a componentes variáveis do sistema de comunicação implica um conjunto de condições não estritamente estruturais, mas de natureza extralingüística, como a categoria social dos interlocutores e as condições situacionais de produção verbal. Conforme essa abordagem teórica, o objeto de estudo da lingüística não deve permanecer restrito ao artefato produzido pelas tendências predominantes de sua história recente; seu objeto é a própria prática verbal, engastada no contexto social. Por conseguinte, constitui também uma das tarefas da lingüística identificar a natureza da relação entre tal prática e a organização social a ela subjacente.

Esse posicionamento teórico se concretizou, ao longo desta investigação, no processo de levantamento de evidências lingüísticas que refletissem a estrutura social e, em acréscimo, no estabelecimento de relações apropriadas de implicação com o componente ideológico que se pode identificar no processo de instrução da língua materna.

O procedimento empírico empregado para comprovar a hipótese da ineficiência do ensino em estimular indiscriminadamente o desenvolvimento da aquisição de formas padrão consistiu em aferir, sobretudo, o conhecimento que possuem dois grupos de adolescentes, pertencentes a camadas sócio-economicamente distintas, do valor social vinculado à variação lingüística. A percepção da diferença entre formas alternativas, outra habilidade fundamental para a aquisição das normas adultas de prestígio, constituiu uma técnica empírica adicional. Para não perder a oportunidade de questionar a pedagogia da língua materna em seu próprio âmbito, esta abordagem se deteve também em avaliar o grau de interiorização da norma, através da indicação da variante correta, segundo o critério desenvolvido nas aulas de língua portuguesa. Além do nível sócio-econômico, duas variáveis adicio-

nais foram fundamentais para aferir essas modalidades de competência lingüística: maturidade e grau de instrução dos informantes. A premissa para esse tipo de enfoque consistiu, na realidade, numa hipótese que os dados vieram a confirmar: jovens de classes sócio-economicamente diferentes desenvolvem, em proporção desigual, o processo de conformidade ao padrão lingüístico de prestígio, circunscrito ao domínio de representantes adultos e escolarizados da camada mais elevada.

Com efeito, o desempenho apresentado na principal habilidade testada — conhecimento do valor social das variantes lingüísticas enfocadas — mostra que os jovens de classe baixa não foram capazes de desenvolver adequadamente o processo de aquisição da variedade de prestígio. Essa dedução se configura na observação da relação entre grau de competência e as variáveis idade e escolaridade, isoladas ou combinadas entre si. Os índices de aproveitamento revelam haver uma relação inversamente proporcional entre as variáveis em questão, o que permitiu inferir que esses jovens rejeitam sistematicamente o padrão lingüístico.

Essas observações adquirem seu pleno significado na medida em que se compara o desempenho acima mencionado com o dos jovens de classe elevada. Há uma correlação positiva entre competência lingüística e variáveis sociais: o aproveitamento no teste aumenta proporcionalmente ao acréscimo gradual de maturidade e instrução formal. Considerando-se, ademais, o grau relativo de estigmatização social dos desvios enfocados, segundo os valores exteriorizados em testes por um grupo adulto e escolarizado da mesma comunidade, foi possível verificar que somente os jovens de classe alta apresentam valores coincidentes em suas reações às variantes testadas.

Tal correlação entre grau de competência lingüística e nível sócio-econômico é a comprovação mais evidente da disparidade existente entre jovens de diferentes origens sociais, com referência à norma lingüística interiorizada. Tão expressivo quanto esse fato foi verificar que o ensino da língua portuguesa não contribui para neutralizar tal desigualdade; antes, parece reforçá-la ainda mais. Embora os informantes tenham mostrado um grau comparativamente maior de eficiência no teste de correção (o único que abordou uma habilidade que a escola realmente desenvolve), o detalhamento de sua análise, segundo as variáveis extralingüísticas enfocadas, tornou pouco expressivos os resultados globais: foi possível deduzir que as diferenças sócio-econô

micas, verificadas no teste de avaliação social, mantiveram-se praticamente inalteráveis no exame desta habilidade. Esse fato configura, com uma transparência irrecusável, a ineficiência do processo exclusivamente prescritivista adotado no ensino da língua portuguesa. O conceito de correção não só é precariamente interiorizado pelos representantes da camada desfavorecida, mas também, e sobretudo, não se vincula a um conceito social da expressão verbal.

A capacidade discriminativa é a outra habilidade fundamental para o processo de aquisição da variedade culta ou de prestígio. Em termos metodológicos, esse teste configura uma atitude neutra em face da variação lingüística, em virtude de não apelar explicitamente para valores sociais, como ocorre com as demais habilidades testadas. Como é, todavia, verdadeiro que a percepção auditiva de uma diferença está implicitamente condicionada ao conhecimento do social, o desempenho dos informantes poderia contradizer os resultados obtidos do exame dos dois outros testes. Solicitar explicitamente a adolescentes uma reação baseada em critérios valorativos, como correção e prestígio social, poderia provocar o surgimento de sentimentos de desagrado com referência à hierarquia da estrutura escolar ou à organização social da comunidade como um todo. Nesse caso, esta investigação estaria sob a pressão de uma variável não controlada, assim como o desempenho negativo dos informantes de classe baixa não poderia ser debitado às custas da modalidade instrucional, desenvolvida pela pedagogia da língua materna. Entretanto, a reação à neutralidade aparente do teste de discriminação auditiva afastou essa hipótese contraditória, ao mesmo tempo que reforçou as deduções inferidas do exame das duas outras habilidades testadas. Com efeito, enquanto os jovens de classe baixa obtiveram um aproveitamento progressivamente decrescente, conforme o aumento de maturidade e instrução formal, foi exatamente oposto o tipo de desempenho observado pelos de classe alta.

As generalizações a que esses resultados podem induzir é o aspecto que me cabe agora discutir. Uma, especialmente relevante, é que as duas hipóteses propostas confirmam-se plenamente nos dados empíricos: uma de natureza essencialmente lingüística; outra de natureza essencialmente ideológica, mas com implicações evidentes da primeira na segunda.

A primeira, de natureza lingüística, acha-se confirmada, através da correlação observada entre condição sócio-econômica dos informantes investigados e grau de competência nas

três habilidades testadas. Com efeito, adotei a tese de Labov, segundo a qual as normas adultas de prestígio são gradualmente adquiridas pelos falantes, da infância à maturidade. Na fase da adolescência, entre 11 e 16 anos (equivalente à faixa etária dos informantes selecionados) desenvolve-se plenamente a percepção social das diferenças lingüísticas. Esta fase consiste num passo inevitável para o surgimento da capacidade de variar o modo de expressão verbal, segundo a natureza específica das circunstâncias de interação social. Desde esse estágio, o grau de conformidade ao padrão adulto mostra discrepâncias segundo diferenças de condição sócio-econômica.

Com efeito, os informantes de classe baixa tendem a não desenvolver adequadamente o processo gradual de conformidade ao padrão adulto de prestígio, já que seu desempenho nos testes mostra um decréscimo progressivo conforme aumenta o nível de maturidade. Mais relevante ainda foi comprovar que, paralelamente, o acréscimo de instrução formal não é capaz de estimular nesses jovens a aquisição da norma culta, inegavelmente um dos objetivos essenciais do ensino da língua materna.

Diante disso é possível afirmar que os representantes da camada desfavorecida acham-se, nesse estágio etário, muito distantes do nível ideal de conformidade com o padrão para assimilá-lo completamente mais tarde, quando atingirem a idade adulta. Não obstante o número de anos em que estiveram expostos ao processo de ensino da língua portuguesa, não encontraram respaldo nele para a aquisição daquelas habilidades necessárias. Pelo contrário, o efeito do processo educacional é sintomaticamente negativo, uma vez que esses jovens parecem rejeitar implicitamente a norma, em vez de se deixarem influenciar por ela.

Nesse caso, o desempenho nos testes significa um indício importante do conflito entre sistemas de valores, mais especificamente entre os valores e as experiências culturais desenvolvidas na subcomunidade social de que se origina o aluno de classe inferior e o arbitrário cultural imposto pela escola como sistema de valores único e válido para todos indiscriminadamente. O processo de rejeição que configura tal conflito não ocorre consciente e deliberadamente. Faz parte de um conjunto abrangente de experiências frustrantes a que jovens de classe baixa se acham submetidos, classificados que são, no caso específico do ensino da língua, como usuários típicos de um modo "pobre", "incorreto" e "vulgar" de expressão. Não é improvável que falantes assim identificados tendam a desenvolver um sentimento incons-

ciente de rejeição ao padrão verbal imposto pelo sistema escolar.

Já os informantes de classe alta enquadram-se perfeitamente no processo. Apresentam um índice consideravelmente elevado de conformidade ao padrão adulto, segundo todas as relações verificadas entre competência e condição social. Isso se deduz da correlação positiva existente entre amadurecimento etário e escolar e grau de competência nas habilidades testadas.

A implicação de natureza ideológica acha-se também confirmada nos dados empíricos, como uma consequência da dedução de que discrepâncias no grau de competência vinculam-se diretamente a diferenças de ordem sócio-econômica. É uma consequência porque, por princípio, é possível atribuir à escola uma função de aculturação no que diz respeito à influência que pode exercer sobre o processo de aquisição da norma de prestígio, com referência específica à camada desfavorecida. Os resultados revelam não ser esse o seu papel de fato, justamente para quem o ensino deveria consistir na via de transformação social mais apropriada, se não a única.

Já para a camada privilegiada, a função socializadora da escola parece desenvolver-se naturalmente, no sentido específico, porém, de reforçar os valores adquiridos no ambiente sócio-cultural. É possível que tais valores, quando relacionados à linguagem, coincidam com os que são cultivados pela norma prescritiva adotada pelo ensino, relativamente a variantes linguísticas.

Se, para a camada baixa, tal reforço não logra ocorrer, é porque não há o que reforçar: os valores adquiridos em seu próprio contexto social são discrepantes em relação aos que são transmitidos pelo ensino. Seria, por conseguinte, aculturadora a função da escola pública, em relação ao segmento carente que a frequenta, e não apenas socializadora. Equivale a dizer que a escola não deveria apenas reforçar valores de prestígio associados à língua, mas transformá-los em vista da ineficácia do contexto sócio-cultural em transmitir a seus membros os valores de prestígio que o sistema educacional adota. Se é ineficaz nessa função transformadora, não é incoerente deduzir que funciona como aparelho ideológico. Numa sociedade dividida em classes, cada qual com seus próprios valores, a imposição do sistema de valores do grupo dominante como referencial a ser inculcado indiscriminadamente, consiste numa verdadeira violência simbólica que se abate sobre as camadas menos privilegiadas. A consequência des

se processo é a manutenção das desigualdades por reforço: reforço da cultura adquirida pelos jovens de camadas favorecidas, ao longo do processo de socialização, e reforço das formas culturalmente desprestigiadas, empregadas pelos membros das classes baixas, estimulado por esse incessante conflito de sistemas de valores.

O papel específico deste trabalho, enquanto investigação formal, parece ter-se cumprido: através de alguns componentes variáveis do subsistema fonológico, vinculados a fatores de natureza social, foi possível produzir um diagnóstico significativo a respeito do processo geral de ensino da língua portuguesa. Tratou-se de comprovar empiricamente algumas deduções preliminares, inferidas a partir de certas relações lógicas. A validade de tal empreitada fica assegurada, na medida em que ela é capaz de fornecer uma explicação lógica, deduzida dos fatos, para uma realidade mais geral para a qual todos têm, ao menos, uma versão intuitiva. E, em última análise, tratou-se de substituir possíveis justificações meramente dissimuladoras para o propalado "abaixamento de nível", por afirmações baseadas numa concepção teórica em condições adequadas para equacionar esse problema e, além disso, sustentadas por evidências empíricas capazes de comprovar dialeticamente a própria fundamentação teórica.

Outras abordagens, fundamentadas em posições teórica e metodológicas diferentes, chegaram a deduções similares. Acredito ser possível estabelecer este e os demais trabalhos uma importante relação de interdependência, uma vez que exercem uma função acessória de se comprovarem mutuamente e de propiciarem, em conjunto, um quadro mais amplamente real para o esclarecimento da questão relacionada ao grau de eficiência do processo de ensino da língua portuguesa.

Remeto-me, particularmente, ao trabalho de Pécora (1983) que aborda o assunto de modo lúcido e esclarecedor, segundo a perspectiva dos mecanismos discursivos da modalidade escrita. O fracasso do ensino consiste paradoxalmente no sucesso obtido pela instituição, ao projetar a reprodução de sua imagem no punho dos alunos que a freqüentam. O *corpus* que examina refere-se a redações produzidas por calouros de universidade e vestibulandos. Deduz que jovens, nesse estágio do sistema educacional, se ressentem de uma familiaridade com a prática efetiva da escrita. O que parece ter herdado dos longos anos de banco escolar é a utilização quase sistemática do que Pécora denomina "estratégias de preenchimento" e uma ausência quase total de qualquer

vinculação ao interesse de atuar sobre o leitor virtual e explorar as circunstâncias de interação, propiciadas pelo uso da modalidade. Os erros mais comuns detectados dizem respeito a um domínio insuficiente das convenções ortográficas, das regras explícitas do padrão culto, de mecanismos de coesão textual e processos argumentativos.

Produzir um texto, do ponto de vista dessas ocorrências, equivale, segundo Pêcora, a reproduzir um modelo; decodificá-lo significa simplesmente reconhecer o modelo produzido. A escrita passa a funcionar como um instrumento particular de veiculação dessa ideologia da reprodução, cuja consequência mais danosa é a supressão das condições de interlocução e do próprio ato de linguagem. A falsificação das condições de produção escrita a esvazia de seu conteúdo para fornecer um modelo que preencha o vácuo deixado.

O diagnóstico fornecido por Pêcora, à luz da teoria do discurso, permite-lhe caracterizar a instituição escolar como um instrumento veiculador de uma ideologia despersonalizadora, já que no plano do discurso escrito, uma das metas prioritárias do ensino da língua, opera-se um processo de desapropriação dos interlocutores. Quando menciono o papel ideológico do sistema escolar, pretendo referir-me à função discriminatória que exerce, detectável nos índices estatísticos de evasão e repetência que se abatem majoritariamente sobre os membros da camada menos favorecida. Sou, entretanto, tentado a uma especulação: ao fim e ao cabo, é o mesmo processo que se aplica a ambos os casos investigados, dentre aqueles que logram escapar do processo afunilador que caracteriza a estrutura escolar, da 1ª série do 1º grau à 1ª série da universidade, são raros os que vencem também o obstáculo da manutenção ou não da própria identidade no processo de comunicação verbal. Em vez de sujeitos do processo de interlocução, como seria desejável, o que a escola produz, em média, são meros objetos que, ao reproduzirem modelos, refletem a própria imagem da instituição.

Não haveria, então, outra função para a pedagogia da língua, assim como para o ensino em geral, senão a de reproduzir deterministicamente a ideologia dominante? A necessidade de se impor um referencial arbitrário como os únicos valores legítimos a transmitir comprova que o poder da violência simbólica obriga-se a lutar contra outro poder, o que equivale, segundo Petit (apud Cunha, 1979) a uma contradição dialética implícita no sistema reprodutivista, que Bordieu e Passeron não foram capa

zes de compreender. A interpretação que se pode fazer da hipótese se reproducionista é que o sistema de dominação necessita defender-se da escola, limitando o acesso ao saber; instaurando barreiras a uma real democratização, através da manipulação de verbos, definição de áreas econômicas prioritárias para uma política de governo; alterando o saber que a escola deveria transmitir, visando limitar seu poder sobre a estrutura sócio-econômica. Fatores como esses contribuíram para o processo histórico de consolidação do atual sistema educacional no Brasil e seus efeitos se fazem sentir ainda hoje.

Não obstante, é possível garantir que, no próprio processo de legitimação dos valores dominantes, acham-se as sementes de sua superação. A instituição escolar apresenta condições estruturais de organização que permitem visualizar as relações de dominação existentes na estrutura social como um todo. Na medida em que os professores adquirirem consciência da natureza do papel até autoritário que exercem para a legitimação do processo ideológico, é possível contrapor a propagação de contra-ideologias emancipatórias. Como uma primeira etapa, é necessário compreender a natureza real do processo de interação social que se instaura diariamente na sala de aula: trata-se de interlocutores reais, numa situação efetiva de intercâmbio social, cada qual, professores e alunos, com uma história anônima de sucessos e fracassos; não meros objetos de um complexo burocrático. Compreender efetivamente essas relações é condição indispensável: equivale, no plano do ensino da língua, a dissociar-se de um ideário irreal, para vincular-se aos interesses da própria camada dominada que, em última instância, também devem ser os interesses do professor. Se este não questionar a posição de que a situação lingüística de seus alunos equivale a um conjunto de deficiências, com referência a um modelo abstrato e ideal, não lhe caberá senão exercer o papel de títere e, conseqüentemente, de algoz. Nenhuma contribuição efetiva o professor será capaz de dar para a instauração de um processo transformador, cujos principais beneficiários são seus próprios alunos, que consistem, por definição, na própria condição de existência do educador.

Um aspecto relevante dessa questão é compreender a situação lingüística concreta da criança, em face do processo de alfabetização, primeiro contato real dela, enquanto aluno, com a própria estrutura de ensino. Uma das causas da ineficiência da pedagogia da língua materna consiste em atribuir privilégio total à modalidade escrita, paralelamente a uma negligência equiva

lente de seu contraponto oral. Praticamente, outro não é o objetivo senão propiciar ao educando as condições necessárias para a aquisição das habilidades de leitura e redação. Nada de criticável no desígnio em si: segundo Genouvrier e Peytard (1974), enquanto o falante domina somente a modalidade oral, ele não conhece realmente seu instrumento de comunicação. Todo processo de instrução formal só tem sentido em si mesmo se o educando compreende sua condição como a de quem é iniciado, já que há uma distância entre ele e o objeto de ensino; o objetivo de todo o trabalho pedagógico é deslocá-lo, diminuindo essa distância, em direção de um conjunto de doutrinas e disciplinas, estranho para ele. Ora, é natural que seja tarefa essencial da escola, no âmbito da instrução lingüística, ensinar justamente a modalidade que o aluno não domina ainda. É por isso que o ensino da língua só assume sua condição de atividade pedagógica de fato, quando a criança depara com a transcrição gráfica, através da qual seu instrumento de comunicação se materializa diante de seus olhos. Embora isso explique o privilégio que se atribui ao ensino da modalidade escrita, não justifica que se ignore totalmente a modalidade oral. E é justamente por negligenciá-la que o processo pedagógico desempenha sua função discriminatória com referência à camada desfavorecida.

Ao passar por um verdadeiro "rito de iniciação", que é como se configura o início do processo de deciframento dos signos escritos, o aprendiz se ressentido de uma curiosa situação lingüística. Emprega duas línguas de expressão oral, a que lhe pertence naturalmente e a que emprega para decodificar a escrita, nas atividades de leitura: uma modalidade artificial da expressão oral que tem sua origem nos livros (cf. Genouvrier e Peytard, 1974, p. 21). Se o domínio da expressão gráfica já se configura, desde o início, como um obstáculo a transpor, que dizer então da situação que enfrentam as crianças que empregam uma variedade estigmatizada? Em vez de um obstáculo, enfrentam dois.

Não é novidade alguma afirmar que as modalidades oral e escrita diferem consideravelmente quanto aos mecanismos básicos de expressão. Assim, para uma criança sócio-economicamente privilegiada, o aprendizado da língua equivale ao domínio dos mecanismos, não raramente precários, através dos quais se tenta representar graficamente a linguagem. Já para uma criança marginalizada, aprender a língua equivale, ao mesmo tempo, a adquirir o processo de representação e decodificar a linguagem dos materiais básicos de alfabetização e de leitura. Se a modalidade es

crita representa precariamente a oral, mais precariamente ainda representa a modalidade oral empregada por essas crianças. Em es sência, é esse tipo de problema, identificado como um conflito de sistemas de valores, que a pedagogia da língua precisa enfren tar com referência aos dialetos desprestigiados.

Todas as tentativas de neutralizar esse conflito conduzem em geral a uma série de contribuições estritamente téc nicas. Antes de tudo, porém, qualquer metodologia que se aplique sô terá sua eficiência assegurada, se o educador assumir uma ati tude mais adequada em face da relação entre a variedade padrão e a diversidade dialetal. O aspecto fundamental da questão não é escolher o instrumento pedagógico ou a estratégia instru cional mais adequada, mas discutir a natureza da concepção de linguagem que deve orientar sua instrução.

Mais de uma vez se mencionou aqui que o modelo sub jacente à tradição pedagógica consiste num sistema rígido de re gras normativas, que fixou o objetivo do ensino da língua num pa drão ideal. Essa concepção de linguagem, denominada *modelo da de* fici ência, trata as variedades dialetais não normativas como for mas incorretas, imperfeitas, de expressão. A tarefa do ensino é, por conseguinte, compensar supostas carências, substituindo as formas dialetais por alternativas próprias da variedade padrão.

A concepção de linguagem, implícita no modelo so ciolinguístico, considera que as diferenças de expressão consti tuem, na realidade, regras variáveis do sistema linguístico, com graus relativos de prestígio social, a que alguns falantes são mais sensíveis que outros e sua aplicação deriva das condi ções contextuais de comunicação, que podem ser formais ou informais.

Essas duas posições a respeito da natureza da lin guagem induzem a diferentes objetivos práticos em face da ques tão do ensino da língua materna. Os que comungam com a hipótese da deficiência verbal adotam um modelo compensatório de ensino, o que significa substituir as variantes socialmente despre stigiadas por formas equivalentes da variedade padrão. Como esse desi gno visa a liquidar a variedade dialetal estigmatizada, é possí vel caracterizá-lo como um método *erradicacionista*. Os que adotam a concepção relativista, denominada *modelo da diferença*, as

sumem um enfoque *bidialetalista*¹ para a instrução da língua materna, segundo o qual o ensino da variedade padrão não implica a eliminação do dialeto desprestigiado que o educando domina. A principal tarefa do ensino seria tornar a criança capaz de empregar uma modalidade ou outra conforme requerem as condições sociais de interação verbal.

Embora possa parecer perfeitamente viável para um lingüista, a adoção de uma perspectiva bidialetalista pode suscitar polêmica da parte de puristas e conservadores em geral. Basta ver que um editorial do Jornal do Brasil, buscando causas para o fracasso do ensino da língua, atribui uma parcela considerável de responsabilidade à lingüística, que "ameaça transformar-se numa lepra, ao substituir por uma ciência a experiência direta da língua" (apud Castilho, 1983, p. 60). Os próprios professores dificilmente abririam mão de sua postura erradicacionista, tão arraigado neles está o conceito prescritivista de ensino.

Contra toda a adversidade possível, não é lícito ignorar a variação lingüística e execrá-la em favor de um modelo único e imutável, ensinado como forma ideal de expressão para todas as circunstâncias de intercâmbio verbal. Não obstante, é inevitável que ocorra a padronização lingüística, a par com certa elitização de emprego, assim como as demais formas de comportamento cultural, paralelamente aos processos de estigmatização. Nesse caso, é desejável que o sistema educacional deixe de privilegiar o ensino da variedade culta, especialmente para a camada desfavorecida? Este dilema não tem significado para o enfoque bidialetalista: nem é lícito ignorar a diversidade dialetal, nem incorreto privilegiar o ensino da variedade culta. O domínio completo de uma língua inclui, sem dúvida alguma, a capacidade de adequar-se às circunstâncias imediatas de interação social, o que implica o emprego de variantes chamadas "cultas" em situações formais e formas alternativas em situações mais familiares. O domínio das variantes de prestígio, adquirido por instrução da gramática normativa, parece acompanhar uma certa inflexibilidade na escolha de formas adequadas ao registro verbal: uma vez adqui

¹ Os termos *erradicacionismo* e *bidialetalismo* foram empregados por Wolfram e Fasold (1974, pp. 180-1), ao discutirem a relação entre o inglês padrão e os dialetos estigmatizados, num contexto especificamente norte-americano.

rida a modalidade padrão, poucos falantes são capazes de reter a habilidade de se expressar num registro familiar em circunstâncias sociais equivalentes (cf. Labov, 1972, p. 92). Para que de sabroche naturalmente e se desenvolva plenamente a capacidade adaptativa, seria desejável que a pedagogia da língua não erradicasse o dialeto de origem, como é hábito ocorrer, mas o deixasse conviver ao lado do dialeto padrão. Só o domínio total da competência comunicativa, entendida como uma capacidade de adaptação às condições de produção verbal, é que permitiria ao aluno de origem humilde manipular, também, os conceitos mais abstratos, através dos quais é manipulado, de modo a emergir um novo saber que lhe propicie confrontar a realidade que lhe querem impor com aquela com que convive de fato e, desse ato de reflexão, partir para uma ação transformadora.

Uma abordagem bidialetalista permitiria desenvolver no educando o domínio da competência comunicativa global, no que se inclui, indubitavelmente, o aprendizado da variedade padrão. Há certas habilidades que precisam ser adquiridas se o aprendiz deseja realmente dominar a expressão escrita da linguagem. Estas não se reduzem às convenções puramente ortográficas, como representação adequada entre fonema e grafema, sinais de pontuação e acentuação gráfica. Referem-se ao domínio de certos índices reais da norma culta, como regras de concordância verbal e nominal, de regência, de emprego de pronomes, etc. A inobservância de qualquer uma delas pode, às vezes, comprometer a decodificação adequada da mensagem que se pretendeu transmitir, porque uma grande parte das regras da norma culta participa das condições de produção da modalidade escrita: não se aprende a manipulá-la adequadamente, sem referência às regras da norma culta. Para uma série de casos, a forma escrita não admite senão o modo de expressão regulamentado pela norma. "Exatamente porque não existe em uso uma escrita organizada em torno de outras normas que não aquelas do padrão culto e formal, esse padrão e não outro participa das *estratégias de reconhecimento* da oração, bem como de outras unidades de significação que podem ocorrer na modalidade da escrita" (Pêcora, 1983, p. 36).

Para implementar o enfoque bidialetalista, o educador enfrenta logo de início um problema: como proceder adequadamente para neutralizar as diferenças existentes entre o dialeto social da modalidade oral que o aluno marginalizado domina e o dialeto padrão, já implícito nas cartilhas e manuais elementares de leitura, sem comprometer o relacionamento da criança com seu

grupo social de referência? Para responder o mais convenientemente possível a essa questão, vou-me basear nas alternativas de solução propostas por Wolfram (1971) e para o problema do ensino nos Estados Unidos, também contidos em Wolfram e Fasold (1974), procurando adaptá-las à realidade brasileira.

Um método logicamente possível para equacionar o problema consistiria, obviamente, em eliminar dos materiais didáticos disponíveis os aspectos geradores de conflito; para tanto, seria necessário desenvolver novos instrumentos, em substituição aos já existentes. Esse tipo de solução pressupõe o desdobramento em duas alternativas.

De acordo com a primeira alternativa, seriam eliminados das cartilhas e outros manuais de iniciação à leitura, os traços lingüísticos que se afiguram problemáticos, ou por serem típicos da variedade estigmatizada, sem o equivalente no dialeto padrão, ou vice-versa. Esse modo de abordar o problema pressupõe a existência de um núcleo comum entre a variedade padrão e a desprestigiada, que permitiria neutralizar as diferenças mais marcantes: se, por um lado, são eliminados os traços mais salientes da variedade culta, pouco familiares às crianças marginalizadas, não seria incorporado, por outro, nenhum traço estigmatizado.

De acordo com a segunda alternativa, introduzir novos materiais pedagógicos implica elaborar os livros básicos de iniciação à alfabetização e à leitura no próprio dialeto desprestigiado que as crianças dominam: não se pouparia esforço por ver representados nas cartilhas a forma e o conteúdo lingüístico culturalmente apropriados às condições iniciais da criança desfavorecida. Uma vez atingido um grau expressivo de alfabetização, com fluência na leitura e na escrita, efetua-se paulatinamente, a instrução do dialeto padrão. Esse procedimento, de natureza bidualista, é, no fundo, a adaptação de uma técnica bem sucedida de ensinar a variedade prestigiada em situações bilíngües.

Essas duas alternativas apresentam a vantagem, certamente inegável, de se procurar eliminar a interferência da variedade padrão no processo de ensino a usuários de dialetos estigmatizados e que se acham, por isso, pouco familiarizados com a cultura escolar. Há, porém, desvantagens significativas em sua consecução. Ambas implicam, por princípio, um estudo a longo prazo que envolveria o levantamento sociolingüístico cuidadoso dos traços problemáticos, nos mais diversos âmbitos geográficos. Algo similar, mas muito mais amplo, à elaboração da Cartilha da Amazônia, cuja seleção de palavras-chave decorreu de um levanta

mento preliminar do vocabulário básico empregado por crianças de Manaus. O conhecimento dessas características dialetais é condição indispensável para a implementação de ajustes ou modificações profundas nos manuais de alfabetização e livros básicos de iniciação à leitura. Incorporar traços estigmatizados durante a fase de alfabetização, como estabelece a segunda alternativa, provocaria reações adversas nos âmbitos conservadores, semelhante à posição assumida pelo *Jornal do Brasil*, acima mencionada, contra o papel da lingüística no ensino da língua portuguesa. A primeira alternativa eliminaria esse tipo de controvérsia, mas apresenta um grave inconveniente: embora algumas adaptações possam ser simples e viáveis, outras poderiam exigir o emprego coercitivo de circunlocuções desastrosas para evitar uma construção inadequada.

O problema mais sério que se enfrentaria ao adotar qualquer uma das soluções acima concerne aos altos custos que envolveria um projeto de semelhante natureza, inapropriado para a realidade econômica de um país subdesenvolvido, como o Brasil, especialmente no atual momento de sua história. Um método alternativo seria implementar novos recursos com base nos materiais didáticos já existentes. Nesse caso, a competência lingüística da criança marginalizada deveria incorporar a variedade culta, antes do início efetivo da alfabetização, processo que implica, mais ou menos simultaneamente, as habilidades de leitura e redação. Ou seja: só se iniciaria concretamente o processo de alfabetização a partir do instante em que o professor estivesse certo de que a interferência dialetal tivesse sido eliminada, o que lhe propiciaria meios adequados para, inclusive, ser capaz de distinguir desvios de aprendizagem, decorrentes das próprias condições específicas do processo de ensino, daqueles provenientes de interferências dialetais legítimas. É evidente que esta alternativa não implica a erradicação do dialeto social dominado pela criança; supõe, antes, que esta seja capaz de expressar-se adequadamente nas duas variedades. A variedade culta deve ser de fato ensinada: a prioridade da instrução formal da língua materna consiste na transmissão da modalidade escrita, sob a forma de leitura e redação. Isso necessariamente implica o conhecimento da variedade padrão, já que ela participa das estratégias de conhecimento da modalidade escrita. Assim sendo, por que não ensiná-la antes que o fracasso em aprendê-la possa inibir também o desenvolvimento das habilidades de leitura e redação?

Sua implementação não necessita de um conhecimento

profundo a respeito da realidade dialetal do âmbito sócio-cultural de que provêm os alunos, já que não se trata da tarefa drástica de alterar profundamente os materiais elementares. Este conhecimento pode ser adquirido pelo próprio professor, através de levantamentos simples, efetuados por órgãos educacionais razoavelmente organizados para esse fim.

Esse método poderia ser combinado com um elevado grau de tolerância, da parte do educador, com referência aos desvios de leitura e de redação cometidos por seus alunos, desde que impliquem interferências dialetais reconhecidas. Não creio que haja maior problema em aceitar que a criança leia as primeiras frases do modo como se expressa oralmente. A atenção do professor privilegiaria os erros legítimos decorrentes dos problemas relacionados à representação gráfica, seja no âmbito da leitura ou da redação.

Há quem possa opor um obstáculo a essa alternativa. Ensinar à criança o domínio do padrão culto antes de iniciar o processo de alfabetização poderia esbarrar no princípio segundo o qual a idade em que apresenta condições ideais para o aprendizado da representação gráfica — 6 ou 7 anos — a criança não terá desenvolvido convenientemente a sensibilidade ao valor social da expressão lingüística. Segundo Labov (1964-a), a percepção social passa a conformar-se adequadamente ao padrão adulto de prestígio aproximadamente à idade de 11 anos. Se a criança em fase de alfabetização percebe pouca diferenciação social, não teria sentido ensinar-lhe a variedade culta. Por outro lado, não se descarta também como um obstáculo a hipótese de ocorrer certa perda de informação no aproveitamento dos materiais didáticos já existentes. É natural que toda criança depara com construções sintáticas e emprego vocabular estranhos para si, mas para uma criança marginalizada, a freqüência de tais ocorrências pode ser suficientemente expressiva para impedir a compreensão.

O primeiro inconveniente pode ter seu peso minimizado, se se considerar que a hipótese levantada por Labov diz respeito a um grau ideal de percepção social, concebido através de certa freqüência média. Não é possível crer que crianças em fase de alfabetização não sejam capazes de aprender a discriminar formas dialetais. Eglê Franchi (1984) desenvolveu com sucesso a conscientização do valor social da expressão lingüística em crianças de 9 anos. Além disso, o processo de aculturação, através do qual a criança acomoda seu padrão verbal ao modelo de prestígio, dominado pelo adulto, inicia-se já na fase pré-esco

lar, e atinge seu ponto ideal na adolescência. O segundo inconveniente poderia ser facilmente contornado, com um mínimo de sensibilidade do próprio professor para as divergências mais profundas entre a variedade culta e o dialeto estigmatizado.

Nenhuma dessas alternativas é completamente satisfatória, mas sugerem, sem dúvida alguma, os caminhos que se devem palmilhar para descobrir para descobrir a solução mais conveniente para o problema da diversidade dialetal em conflito com a imposição de um modelo de prestígio. Algumas combinações entre elas, adaptações, modificações profundas ou superficiais de uma ou mais alternativas poderiam levar a uma contribuição expressiva para a melhoria das condições de desenvolvimento do processo de alfabetização. É óbvio que a aplicação de qualquer método deve condicionar-se a uma concepção bidialetalista do ensino, que fundamenta a atitude de tolerância e respeito para com a variedade dialetal empregada por crianças sócio-economicamente desfavorecidas. Caso contrário, a escola corre o risco de desempenhar, à revelia do próprio educador, o papel ideológico de reforçar desigualdades.

Um exemplo ilustrativo de que se pode operar verdadeiras transformações com o material didático disponível, combinado, porém, com uma sensibilidade especial à heterogeneidade dialetal, é a experiência narrada por Eglê Franchi (1984). Adotando uma atitude implicitamente bidialetalista, E. Franchi ultrapassou os limites estreitos de uma simples análise para descrever uma verdadeira experiência de transformação, em termos de atitudes e de competência comunicativa, nos alunos de uma classe de 3ª série. Deparou com um histórico escolar nada alentador: uma classe relegada por outros colegas e constituída por 16 crianças, 11 das quais já haviam enfrentado reprovações. Todas elas marcadas por um profundo sentimento de autodesvalorização, em virtude de serem constantemente rotuladas como "fracas", "indisciplinadas", "semi-retardadas".

As primeiras redações produzidas por essas crianças não revelam qualquer traço de criatividade: constituem meras reproduções fragmentárias de outras histórias ouvidas ou lidas em livros didáticos. A seqüência narrativa não observa nenhum critério estruturador: simples seqüências cronológicas dos fatos, agrupadas em orações ou períodos inteiramente arbitrários. Identificam-se infrações constantes das convenções ortográficas, de regras de acentuação e malversação dos sinais de pontuação; verifica-se uso precário dos mecanismos de coesão. O período se

organiza com base na justaposição de orações: segundo a autora, o uso repetido do processo coordenativo não indica uma opção estilística, mas o único meio disponível. Além disso, as orações apresentam um grau mínimo de complexidade sintática. Em vez de empregarem formas oblíquas átonas, indício do domínio de um mecanismo típico do padrão culto, as crianças simplesmente omitem o pronome. Não há concordância verbal se o sujeito aparece posposto ou distante; a nominal se observa muito raramente.

Diante desse quadro, que propicia condições favoráveis para a comprovação da teoria da deficiência, a professora estabeleceu como objetivo criar condições para que os alunos retomassem a confiança em si mesmos, através de um processo contínuo de reconstrução das relações adequadas de interação social no âmbito da classe. Começou por evitar a linguagem culta e as convenções da escrita como uma exclusividade tal que liquidasse o dialeto social da criança. O procedimento adotado consistiu em despertar nela a sensibilidade para a variação lingüística, conscientizando-a do valor social relativo vinculado à expressão verbal. Caracterizou adequadamente a variedade padrão, identificando-a como uma modalidade socialmente prestigiada, mas lingüisticamente equivalente, em termos expressivos, à variedade dialetal empregada pela criança. Através de exercícios simples, salientou o princípio de que a língua apresenta variações conforme a classe social dos usuários e as circunstâncias específicas em que se manifesta.

O resultado desse procedimento é que a conscientização das diferenças dialetais e a sensibilização para o valor social implicado nelas constituíram as razões determinantes do desaparecimento quase total de manifestações de desvios típicos da variedade padrão na produção escrita das crianças. Os principais indícios de progresso aparecem comprovados através de uma análise comparativa elaborada pela autora, entre as primeiras e as últimas redações produzidas por seus alunos. Verifica-se um significativo acréscimo no grau de fluência lingüística, concretizado especialmente na proporção de orações por período e de períodos por redação; na redação do processo coordenativo, em favor de um incremento progressivo do procedimento subordinativo. Verifica-se também um aumento significativo dos mecanismos típicos do padrão culto, como emprego efetivo de formas pronominais átonas, observação adequada das regras de concordância verbal e nominal, dos processos de coesão, etc. Praticamente desaparece, segundo a autora, o reflexo, nos textos, de variações dialetais

como "falô", "frô", etc, embora essas formas estivessem presentes sempre que as crianças desejaram caracterizar o dialeto caipira de sua região, nas emissões verbais de alguma personagem de suas histórias.

Com sua experiência, E. Franchi chegou à conclusão de que é muito mais fácil induzir as crianças ao domínio da variedade culta, respeitando seu próprio dialeto. Em vez de partir de um conjunto de deficiências lingüísticas que cumpre simplesmente reprimir, com base no critério de correção, é muito mais viável e produtivo compreender a relação entre norma e diversidade dialetal como um processo que transforma meras divergências em verdadeiros obstáculos que marginalizam do processo de ensino os falantes de variedades estigmatizadas. A experiência de E. Franchi é uma verdadeira lição a seguir por todos os que honestamente procuram desenvolver sua tarefa de educador; além disso, permite justificar adequadamente a posição bidialetalista que assumi neste trabalho. Seria, contudo, altamente desejável que esse tipo de procedimento não ficasse restrito a experiências isoladas.

Há um inventário considerável de técnicas, procedimentos e materiais pedagógicos, descrito na obra de E. Franchi, que poderia servir como um exemplo importante de metodologia a ser aplicado por outros professores. Nesse âmbito, sobressai também uma contribuição expressiva de Feigenbaum (apud Wolfram e Fasold, 1974). Este autor fornece um modelo metodológico, baseado nas estratégias desenvolvidas para o ensino de línguas estrangeiras, que permite viabilizar pragmaticamente a concepção bidialetalista. Uma lição típica, esquematizada por Feigenbaum, é constituída por cinco modalidades de exercícios.

A primeira fase reduz-se a uma apresentação do problema, que não dure mais que trinta segundos. Consiste em apresentar o traço lingüístico em variação, através de duas sentenças divergentes unicamente no aspecto pertinente. O professor indica ao aluno no que essas sentenças são diferentes e qual delas corresponde a uma forma prestigiada de expressão e qual a uma forma estigmatizada.

A próxima fase constitui um exercício de discriminação. Expõe-se a classe à audição de pares de sentenças, envolvidos com o traço lingüístico em questão, para que respondam se são diferentes ou iguais. Este é claramente um teste de discriminação auditiva, similar ao tipo desenvolvido nesta investigação.

A terceira fase consiste num exercício de identificação do valor social, similar aos itens do questionário III. O aluno deve identificar se a sentença que ouve corresponde a um modo prestigiado ou formal de expressão, ou se a um modo estigmatizado ou informal.

O passo seguinte consiste num exercício de tradução. O professor fornece um exemplar de pronúncia padrão ou estigmatizada. O aluno deve responder adequadamente com o exemplar equivalente, mas no registro oposto àquele ouvido. Este exercício exige a demonstração do domínio pelo aluno de duas habilidades: em primeiro lugar, ele deve perceber se a sentença original é vazada num estilo formal ou informal de expressão; em segundo lugar, ele deve conhecer a versão correspondente no registro dialetal oposto e produzi-la adequadamente.

Conclui a lição uma modalidade especial do tipo pergunta-e-resposta, cuja função é estimular, no ensino de línguas estrangeiras, o surgimento do processo dialógico. Ao proporcionar uma questão qualquer, o educador solicita ao aluno não só a criação de uma sentença com seu conteúdo específico, mas também a adequação da mesma à modalidade dialetal e/ou estilística introduzida originalmente. Um pouco de imaginação permite uma variação considerável nessa modalidade de exercício. Essencialmente, porém, é necessário que o professor introduza uma pergunta ou na variedade padrão, ou no dialeto desprestigiado. O aluno fornece sua própria resposta, com a liberdade natural que um diálogo possibilita, mas suas produções vocais devem observar a pronúncia e a gramática em que se formulou a pergunta inicialmente.

Essa série de exercícios foi elaborada com o objetivo de obedecer a uma seqüência progressiva quanto ao grau de dificuldade do desempenho solicitado, de modo que o aluno se sinta constantemente desafiado. Além disso, o caráter formal de recuso didático diminui gradualmente: a fase final permite um índice considerável de expressão livre, significativamente próxima da conversação normal.

Utilizando uma metodologia mais intuitiva, menos sistemática e formal, E. Franchi procurou também sensibilizar seus alunos para os diferentes usos da linguagem. Para conscientizá-los da diversidade dialetal, identificou várias figuras populares no bairro, como o padeiro, o pipoqueiro, estimulando as crianças a produzirem sentenças conforme o modo que estas personagens o fariam para, em seguida, as refazerem na modalidade culta. O objetivo desse teste é, segundo sua autora, aguçar a aten

ção para as diferenças dialetais. O passo seguinte foi despertar nas crianças a consciência da relação entre diversidade linguística e variação das circunstâncias em que ocorre o processo de interação verbal. Essa modalidade de exercício não aparece sistematizada na proposta de Feigenbaum, embora seja verdadeiro afirmar que a percepção do valor social de prestígio relativo das formas verbais é a primeira condição para o uso efetivamente adequado. Incentivar a percepção da função social da variação linguística, em termos de condições sociais de uso, é uma estratégia instrucional bastante desejável.

É possível que muitos professores manifestem o receio de que exercícios como esses possam vir a reforçar o uso da variedade desprestigiada, algo semelhante à situação já existente. Tal preocupação não tem fundamento, pois as lições mencionadas se destinariam especificamente àqueles alunos que já dominam o dialeto não padrão. Além disso, sempre que a criança empregar sua própria modalidade, por definição, um dialeto não prestigiado, ele o faria numa situação de contraste direto com as estruturas padrão correspondentes; é, portanto, a diferença entre as formas alternativas que se introduziria em sua competência verbal. Em última análise, o ensino visará sempre a meta de acrescentar a variedade culta, sem liquidar, nem reforçar a variedade estigmatizada. Um objetivo como esse terá sucesso garantido, considerando-se que, se por princípio, há alunos motivados a dominar a modalidade padrão (a própria comunidade o impele a isso), a recíproca não é verdadeira.

Supõe-se que a mudança de atitude implícita na posição bidialetalista esteja vinculada a um conhecimento preliminar indispensável da estrutura linguística e suas variações, sem o que o educador não é capaz de distinguir os erros legítimos, de correntes de falhas no domínio dos mecanismos de representação gráfica, daqueles desvios causados por interferência dialetal. No âmbito do processo de alfabetização é especialmente útil distinguir três categorias de desvios. Há problemas de organização e desenvolvimento lógico, não somente aqueles a que Pêcora se refere como problemas de argumentação, mas também os que implicam os mecanismos de coesão. Esse tipo de desvio é o menos afeito à diversidade dialetal, principalmente porque a maior parte das diferenças entre dialetos socialmente estigmatizados e o padrão culto refere-se ao nível da estrutura superficial e não ao nível

da estruturação lógica subjacente.² O que pode ocorrer é a padronização do pensamento, principal problema acusado por Pêcora (1983), e que produz um esvaziamento do papel de sujeito do processo de enunciação. Outros problemas podem aplicar-se a um aprendizado precário das regras superficiais das normas que governam a produção escrita.

Uma outra categoria de desvios corresponde aos problemas gramaticais e ortográficos, ocasionados pela interferência propriamente dita do dialeto desprestigiado. A modalidade escrita é verdadeiramente uma tentativa nem sempre bem sucedida, de representar a expressão oral; nesse caso, qualquer discordância entre fala e grafia reflete uma falha do sistema escrito e não do oral. É natural que a escrita representa certo nível de formalidade raramente empregado no registro oral, mas isso não deveria servir de argumento para que se privilegie tanto a escrita, que se deseje o extremo de aproximar o registro oral de um padrão escrito e literário, como é hábito ocorrer do ensino normativo da língua portuguesa. Assim, sendo a escrita um reflexo, com suas próprias idiossincrasias, da modalidade falada, deveria ser encarado como absolutamente normal que as redações produzidas pelos alunos incluam traços específicos do dialeto que dominam. Isso constituiria tão somente uma prova de que sua produção escrita desempenha convenientemente a função representativa: nos anos de iniciação, a criança se limita a narrar experiências pessoais, as mesmas que conta naturalmente a seus colegas. É lícito bloquear iniciativas como essas? Se a criança registra *falã* e não *falar*, o desvio não equivale a uma inobservância legítima das convenções ortográficas: comprova que ela domina razoavelmente a relação entre fonemas e grafemas e sua correção não é tão urgente quanto a de outros desvios.

Um professor, consciente das possibilidades de interferência dialetal, poderia dirigir seus esforços mais especificamente àquela terceira categoria, que engloba erros legítimos de representação, tais como correspondência entre fonema e grafe

² Essa é uma das premissas em que se fundamenta a teoria sociolinguística do relativismo dialetal, segundo a qual os desvios da variedade padrão não implicam diferenças cognitivas, princípio ignorado pelos psicólogos educacionais norte-americanos, idealizadores do programa de instrução compensatória.

ma, emprego de maiúsculas e minúsculas, pontuação, e dedicar-se também àqueles primeiros problemas, que se referem à organização sintática e ao desenvolvimento lógico da argumentação. O professor poderia ignorar, ou devotar pouca atenção, aos desvios provenientes de interferência dialetal, que poderiam ser corrigidos posteriormente, quando a relação entre a diversidade lingüística e o padrão já estivesse plenamente interiorizada pela criança. Há outros problemas mais urgentes de representação gráfica, sujeitos à inunção de fatores, como discriminação visual, que conduziriam, por exemplo, à confusão entre os grafemas *p* e *q*; discriminação auditiva, que conduziriam, por exemplo, à identificação precária das séries surda e sonora, detectável em palavras como *vaca*, escrita *faca*.³

Toda e qualquer perspectiva de mudança requer uma preparação mais adequada do professor de ensino elementar — circunscrita hoje, na estrutura do ensino de 2º grau, a um quarto ano adicional — e um posicionamento mais realista das autoridades responsáveis pelos programas de ensino.

Os educadores preocupam-se acentuadamente com a discussão de procedimentos didáticos, estratégias instrucionais, técnicas e procedimentos de avaliação. Ninguém pode subestimar a importância dos aspectos estritamente técnicos para o sucesso da empreitada pedagógica. Entretanto, nenhum recurso técnico será capaz de operar a transformação necessária, se esforço semelhante não for despendido na discussão incondicional da concepção de linguagem radicada na metodologia pedagógica, porque, ao fim e ao cabo, é ela que determina o sucesso ou o fracasso de sua aplicação.

Sempre que se mencionam as tarefas urgentes, corre-se o risco de ignorar a condição precária do sistema educacional, resultado da política concentradora de renda implantada no país, especialmente nas duas últimas décadas. O mínimo que podem fazer os que não perderam a capacidade de indignar-se é, primeiro, corar de vergonha e, depois, enfrentar com as armas de que dispõem, as causas mais graves dessa situação injusta. Se este trabalho

³ Os problemas de representação gráfica, provocados por uma aquisição precária das distinções fonológicas, têm suas consequências pedagógicas adequadamente exploradas em Genouvrier e Peytard (1974).

serviu para equacionar uma dessas causas, por mais insignificante que possa parecer no âmbito do contexto geral, e para discuti-la com coerência e isenção, tenho esperança de ter sido capaz de indignar-me convenientemente e de ter exercido honestamente o meu papel de cidadão, que considero prioritário ao de lingüista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Trad. Joaquim J. de M. Ramos. Lisboa, Editorial Presença, 1980.
- BACH, Emmon. "A Lingüística Estrutural e a Filosofia da Ciência". Trad. Yonne Leite. In: Chomsky, N.A. et al., *Novas Perspectivas Lingüísticas*. Petrópolis, Vozes, 1973, pp. 11-27.
- BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov, V.N.). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo, HUCITEC, 1979.
- BARATZ, Joan. "Language un the Economically Disadvantaged Child: a Perspective". In: ASHA (April): 143-45, 1968.
- _____. "Teaching Reading in a Urban Negro School System". In: Baratz, J. & Shuy, R.W., eds., *Teaching Black Children to Read*. Washington, D.C., Center for Applied Linguistics, 1969.
- BEREITER, Carl & ENGELMANN, Siegfried. *Teaching Disadvantaged Children in the Pre-school*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1966.
- BERNSTEIN, Basil. *Class, Codes and Control. Theoretical Studies towards a Sociology of Language*, vol. I. Londres, Routledge & Kegan Paul, 1971.
- _____. "Uma Crítica ao Conceito de 'Educação Compensatória'". In: Brandão, Zaia, org., *Democratização do Ensino: Meta ou Mito?* Trad. Priscila de Siqueira. Rio, Francisco Alves, 1979.
- BLOOMFIELD, Leonard. "Um Conjunto de Postulados para a Ciência da Linguagem". Trad. Lígia M. Cavallari. In: Dascal, M., org., *Concepções Gerais da Teoria Lingüística*, vol. 1. São Paulo, Global, 1978, pp. 45-60.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução. Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Trad. Reynaldo Bairo. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

- CALVET, Louis-Jean. *Saussure: Prô e Contra. Para uma Lingüística Social*. Trad. Maria Elizabeth L. Salum. São Paulo, Cultrix, 1977.
- CAMACHO, Roberto Gomes. *Duas Fases na Aquisição de Padrões Lingüísticos por Adolescente*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 1978.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. "O Estruturalismo Lingüístico". In: *Tempo Brasileiro* (15/16): 5-42, Rio de Janeiro, Editora Tempo Brasileiro, 2a. ed., s/d.
- _____. "Um Século de Estudos Lingüísticos nos Estados Unidos da América". Apêndice a Sapir, Edward, *A Língua e a Linguagem. Introdução ao Estudo da Fala*. Trad. de J. Mattoso Câmara Jr., Rio de Janeiro, Livraria Acadêmica, 1971, pp. 224-254.
- _____. *História da Lingüística*. Trad. Maria do A.A. Azevedo. Petrópolis, Vozes, 1975-a.
- _____. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis, Vozes, 1975-b.
- CARRILLO, Víctor Li. "Las tres Lingüísticas". In: *Revista Venezolana de Filosofía*. (4): 53-84, Caracas, Universidade Simon Bolívar, 1976.
- CARTILHA DA AMAZÔNIA. Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Amazônia e Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia. Manaus, 1977.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. "O Estudo da Norma Culta do Português do Brasil". In: *Revista de Cultura Vozes* (8): 21-25. Petrópolis, Vozes, 1973.
- _____. "A Variação Lingüística, Norma Culta e Ensino da Língua Materna". In: *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º Grau*, Vol. IV. São Paulo, SE/CENP/UNICAMP, 1978, pp. 32-43.
- _____. "O Papel da Lingüística na Identificação do Padrão Lingüístico". In: *Boletim ABRALIN* (4): 60-66, maio, 1983.
- CHAUI, Marilena. *O que é Ideologia*. São Paulo, Brasiliense, 1980.

- CHOMSKY, Noam A. *Current Issues in Linguistic Theory*. Haia, Mouton, 1969.
- _____. "Panorama e Rumos Atuais da Lingüística". Trad. Paulo A. do Nascimento Silva. In: *Revista Tempo Brasileiro* (32): 18-35. Rio de Janeiro, Editora Tempo Brasileiro, 1973.
- _____. *Aspectos da Teoria da Sintaxe*. Trad. José A. Meireles e Eduardo P. Raposo. Coimbra, Armênio Amado-Editor, 1975.
- _____. "Modelos Explanatórios em Lingüística". Trad. Maria C. de M. Tafarelo. In: Dascal, M., org., *Concepções Gerais da Teoria Lingüística*, vol. 1. São Paulo, Global, 1978, pp. 61-93.
- COSERIU, Eugenio. "Sistema, Norma e Fala". In *Teoria da Língua e Lingüística Geral*. Trad. Agostinho D. Carneiro. Rio de Janeiro, Editora Presença, São Paulo, Editora da USP, 1979, pp. 13-85.
- CUNHA, Celso. *Gramática do Português Contemporâneo*. Belo Horizonte, Bernardo Alves, 1971.
- CUNHA, Luís Antônio. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- _____. "Notas para uma Leitura da Teoria da Violência Simbólica". In: *Educação e Sociedade* (4): 79-110, São Paulo, Cortez e Moraes/CEDES, 1979.
- DASCAL, Marcelo. "As Convulsões Metodológicas da Lingüística Contemporânea". In: Dascal, M., org., *Concepções Gerais da Teoria Lingüística*, vol. 1. São Paulo, Global, 1978, pp. 15-41.
- DURKHEIM, Émile. "Representações Individuais e Representações Coletivas". In: *Sociologia e Filosofia*. Trad. J.M. de Toledo Caramargo. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1970, pp. 15-49.
- ELIA, Sílvio. "De Bopp a Chomsky". In: *Tempo Brasileiro* (32): 5-17, Rio de Janeiro, Editora Tempo Brasileiro, 1973.
- FARIA, Maria Alice de Oliveira. "Para uma Clientela Nova, Novas Situações Pedagógicas". In: *Estudos Lingüísticos* (I): 56-63. São Paulo, Anais do Seminário do GEL, 1978.

- FERGUSON, Charles A. "Diglossia". Trad. Maria da Glória M. da Silva. In: Fonseca, M.S.V. & Neves, M.F., orgs., *Sociolinguística*. Rio de Janeiro, Eldorado, 1974, pp. 99-118.
- FERRARI, Alceu R. "Distribuição de Oportunidades de Educação Prê-Escolar no Brasil: Proposta Oficial e Realidade". In: ANDE - *Revista da Associação Nacional de Educação* (5): 62-68, 1982.
- FICHTER, Joseph H. *Sociologia*. Trad. Hebe G. Leme. São Paulo, Herder, 1969.
- FISHER, John L. "Influências Sociais na Escolha de Variantes Linguísticas". Trad. Elba I. Souto. In: Fonseca, M.S.V. & Neves, M.F., orgs., *Sociolinguística*. Rio de Janeiro, Eldorado, 1974, pp. 87-98.
- FISHMAN, Joshua A. "prefácio". In: Fishman, J.A. ed., *Advances in the Sociology of Language*, vol. 1. Haia, Mouton, 1971.
- FRANCHI, Eglê. *E as Crianças Eram Difíceis... A Redação na Escola*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.
- FRANÇOIS, Denise. "A Noção de Norma em Linguística". In: Martinet, Jeanne et al., org., *Da Teoria Linguística ao Ensino da Língua*. Trad. Yara P. Demétrio de Souza. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1979, pp. 87-97.
- FREITAG, Barbara. "Códigos Linguísticos e Estilos Cognitivos". In: *Educação e Sociedade* (6): 159-172. São Paulo, Cortez Editora/CEDES-UNICAMP, 1980.
- FUNDAÇÃO PROJETO RONDON. *Levantamento Histórico, Geo-Econômico e Sócio-Econômico Eldorado e São Jorge e Adjacências*. São José do Rio Preto, Prefeitura Municipal / Projeto Rondon, 1977.
- GARVIN, Paul L. & MATHIOT, Madeleine. "A Urbanização da Língua Guarani. Um Problema em Linguagem e Cultura". Trad. Luíza L. B. Lobo. In: Fonseca, M.S.V. & Neves, M.F., orgs., *Sociolinguística*. Rio de Janeiro. Eldorado, 1974, pp. 119-130.
- GENOUVRIER, Emile & PEITARD, Jean. *Linguística e Ensino do Português*. Trad. Rodolfo Ilari. Coimbra, Livraria Almedina, 1974.
- GNERRE, Maurizio. "Linguagem e Poder". In: *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º Grau*, vol. IV. São Paulo, SE/CENP/UNICAMP, 1978, pp. 44-62.

- GOODE, William J. & HATT, Paul K. *Métodos em Pesquisa Social*. Trad. Carolina M. Bori. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1960.
- GUIDI, Maria Laís M. & DUARTE, Sérgio G. "Um Esquema de Caracterização Sócio-Econômica". In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 52(115): 65-81, Rio de Janeiro, MEC-INEP, 1969.
- HARPER, Babbette et al. *Cuidado, Escola! Desigualdade, Domesticação e Algumas Saídas*. Trad. Letícia Cotrim. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- HASAN, R. "Code, Register and Social Dialect". In: Bernstein, B., org., *Class, Codes and Control*, vol. II: *Applied Studies towards a Sociology of Language*. Londres, Routledge & Kegan Paul, 1973, pp. 253-292.
- HEAD, Brisan F. "A Teoria da Linguagem e o Ensino do Vernáculo". In: *Revista de Cultura Vozes* (5): 63-72. Petrópolis, Vozes, 1973.
- HERCULANO DE CARVALHO, José G. *Teoria da Linguagem. Natureza do Fenômeno Lingüístico e a Análise de Línguas*. Vol. I. Coimbra, Atlântica Editora, 1967.
- HOCKETT, Charles. "Uma Nota sobre 'Estrutura'". Trad. Lígia M. Cavallari. In: Dascal, M., org., *Concepções Gerais da Teoria Lingüística*, vol. IV. Campinas, UNICAMP, 1982, pp. 135-139.
- HOYOS-ANDRADE, Rafael Eugênio. "Estruturalismo e Gramática Gerativa: Duas Maneiras de Fazer Ciência?" In: *Estudos Lingüísticos* (I): 148-169. São Paulo, Anais do Seminário do GEL, 1978.
- HUTCHINSON, Bertram. *Mobilidade e Trabalho*. Rio de Janeiro, MEC-INEP, Centro de Pesquisas Educacionais, 1960.
- HUTCHINSON, Bertram & CASTALDI, Carlos. "A Hierarquia de Prestígio das Ocupações". In: Hutchinson, B., org., *Mobilidade e Trabalho*. Rio de Janeiro, MEC-INEP, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1960, pp. 19-48.
- HJELMSLEV, Louis. *Prolegômenos a uma Teoria da Linguagem*. Trad. J. Teixeira Coelho. São Paulo, Perspectiva, 1975.
- HYMES, Dell. "Introduction: Toward Ethnographies of Communication". In: *The Ethnography of Communication*. *American Anthropologist* 66(1): 1-34 parte 2. 1964.

- HYMES, Dell. "Modes of the Interaction of Language and Social Setting". In: *Journal of Social Issues* XXIII (2): 8-28, 1967.
- JENSEN, Arthur. "How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement?". In: *Harvard Educational Review* (39), 1969.
- KESSLER, Sister Carolyn, S.P. "Age Related to Awareness of the Social Significance of Language". In: *Languages and Linguistics Working Papers* (1): 42-53. Washington, Georgetown University Press, 1970.
- KOERNER, E.F.K. "Paradigms in the 19th and 20th Century History of Linguistics: Schleicher - Saussure - Chomsky". In Heilman, ed., *Proceedings of the Eleventh International Congress of Linguistics*, vol. I: 121-132, Bologna: II Molino, 1974.
- KUHN, Thomas S. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. Trad. Beatriz V. Boeira e N. Boeira. São Paulo, Perspectiva, 1975.
- LABOV, William. "Stages in the Acquisition of Standard English". In: *Social Dialects and Language Learning*. Champaign, National Council of Teachers of English, 1964-a, pp. 76-103.
- _____. "Phonological Correlates of Social Stratification". In: *American Anthropologist* 66(6), part 2: 164-176, 1964-b.
- _____. *The Social Stratification of English in New York City*. Washington, D.C., Center for Applied Linguistics, 1966.
- _____. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972.
- _____. *Language in the Inner City. Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1978.
- LEMLE, Miriam. "O Novo Estruturalismo em Lingüística: Chomsky". In *Revista Tempo Brasileiro* (15-16): 51-64. Rio de Janeiro, Ed. Tempo Brasileiro, 2a. ed., revista e ampliada, s/d.
- _____. "Heterogeneidade Dialetal: Um Apelo à Pesquisa". In *Revista Tempo Brasileiro* (53-54): 60-94. Rio de Janeiro, Ed. Tempo Brasileiro, 1978.

- LEPSCHY, Giulio C. *A Linguística Estrutural*. Trad. Nites T. Feres. São Paulo, Perspectiva, 1975.
- LOPES, Edward. *Fundamentos da Linguística Contemporânea*. São Paulo, Cultrix, 1980.
- LYONS, John. *Introdução à Linguística Teórica*. Trad. Rosa V. Mattos e Hélio Pimentel. São Paulo, Editora Nacional/Editora da UPS, 1979.
- MACHADO, Lia Zanotta. *Estado, Escola e Ideologia*. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- MALMBERG, Bertil. *As Novas Tendências da Linguística*. Trad. Francisco da Silva Borba. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1974.
- MARCELLESI, J.-B. & GARDIN, B. *Introdução à Sociolinguística*. Trad. Maria de Lourdes Saraiva. Lisboa, Editorial Aster, 1975.
- MARCUSCHI, Luiz. *Linguagem e Classes Sociais*. Porto Alegre, Editora Movimento/Editora da URGs, 1975.
- MARTINET, André. *Economie des Changements Phonétiques*. Berna, Francke, 1955.
- _____. *Elementos de Linguística Geral*. Trad. Jorge Morais-Barbosa. Lisboa, Sá da Costa, 1972.
- MOTTA, Erimita de Miranda. "Escolarização e Variação Linguística". In *Boletim ABRALIN* (3): 69-80, Setembro, 1982.
- MOUNIN, Georges. *Introdução à Linguística*. Trad. José Mendes. Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1972-a.
- _____. *A Linguística do Século XX*. Trad. C. Jardim e E.L. Nogueira. Portugal, Editorial Presença/Brasil, Martins Fontes, 1972-b.
- PARISI, Domenico & CASTELFRANCHI, Christiano. "As Limitações de Chomsky". Trad. de Rodolfo Ilari. In: Dascal, M., org., *Concepções Gerais da Teoria Linguística*, vol. IV. Campinas, UNICAMP, 1982.
- PÉCORA, Alcir. *Problemas de Redação*. São Paulo, Martins Fontes, 1983.

- PERCIVAL, W. Keith. "The Applicability of Kuhn's Paradigms to the History of Linguistics". In: *Language* 52 (2): 285-294, 1976.
- PERINI, Mário A. *A Gramática Gerativa: Introdução ao Estudo da Sintaxe Portuguesa*. Belo Horizonte, Editora Vigília, 1976.
- PIAGET, Jean. *Seis Estudos de Psicologia*. Trad. Maria A.M. D'Amorim e Paulo S.L.Silveira. Rio de Janeiro, Editora Forense, 1969.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Ciência e Existência*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.
- POPPOVIC, Ana Maria. "Enfrentando o Fracasso Escolar". In: *ANDE-Revista da Associação Nacional de Educação* (Número Especial: "Democratização e Ensino de Primeiro Grau): 6-10, São Paulo, Cortez Editora e Livraria, 1983.
- POPPER, Karl. *The Logic of Scientific Discovery*. Londres, Hutchinson & Co., Publishers, 1959.
- POSSENTI, Sírio. "Estruturalismo e Gramática Gerativa: Duas Maneiras de Fazer Ciência?". In: *Estudos Linguísticos* (I): 170-184. São Paulo, Anais do Seminário do GEL, 1978.
- _____. "Discurso: Objeto da Lingüística". In: *Sobre o Discurso: Série Estudos* (6): 9-19. Uberaba, Fac. Integradas Sto. Tomás de Aquino, 1979.
- PRETI, Dino. *A Gíria e Outros Temas*. São Paulo, T.A. Queiroz/Editora da USP, 1984.
- REBOUL, Olivier. *O Slogan*. Trad. Ignácio A. Silva. São Paulo, Cultrix, 1979.
- REY, Alan. "Usages, Jugements et Prescriptions Linguistiques". In: *Langue Française* (16): 4-28, Paris, Larousse, 1972.
- RODRIGUES, Aryon Dall'igna. "Problemas Relativos à Descrição do Português Contemporâneo como Língua Padrão no Brasil". Separata de *Actas do I Simpósio Luso-Brasileiro sobre a Língua Portuguesa Contemporânea*. Coimbra, Coimbra Editora Ltda, 1968, 19 páginas.

- RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. "O Ensino da Língua Materna: Alguns Objetivos e Alguns Problemas". In: *Estudos Linguísticos* (I): 24-29. São Paulo, Anais do Seminário do GEL, 1978.
- ROSENTHAL, Robert & JACOBSON, Lenore F. "Teachers Expectations for the Disadvantaged". In: *Scientific American* (218): 19-23, 1968.
- RUWET, Nicolas. *Introdução à Gramática Gerativa*. Trad. Carlos Vogt. São Paulo, Perspectiva, 1975.
- SANTOS, Emmanoel. "O Adolescente e a Percepção do Valor Social de Variantes Linguísticas". In: *Revista Brasileira de Linguística* 5(2): 3-37, Rio de Janeiro, Vozes, 1978.
- SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Formação de Monitores em Alfabetização*. 1983.
- SAPIR, Edward. *A Linguagem. Introdução ao Estudo da Fala*. Trad. J. Mattoso Câmara Jr.. Rio de Janeiro, Livraria Acadêmica, 1971.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Trad. Antonio Chelini et al. São Paulo, Cultrix, 1977.
- SHIELS, Marie. "Sociolinguistics: Old Wine in New Skins?" An Analysis of Sociolinguistic Methodology and its Relation to General Linguistic Theory". In: *Languages and Linguistics Working Papers* (4): 42-60. Washington, Georgetown University Press, 1972.
- STEWART, William. "An Outline of Linguistic Typology for Describing Multilingualism". In: Fishman, J., ed., *Readings in the Sociology of Language*. The Hague, Mouton, 1968.
- VOGT, Carlos. *Linguagem, Pragmática e Ideologia*. São Paulo: HUCITEC, Campinas: FUNCAMP, 1980.
- WOLFRAM, Walt. "Sociolinguist Alternatives for Teaching Reading to Speakers of Nonstandard English". In *The Reading Research Quarterly* (6): 9-33, 1971.
- WOLFRAM, Walt & FASOLD, Ralph W. *The Study of Social Dialects in American English*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall Inc., 1974.

A P E N D I C E

ANEXO I
QUESTIONÁRIO

DADOS PESSOAIS

1. NOME: _____
2. SEXO: _____ Masculino _____ Feminino
3. IDADE: _____ anos
4. SÉRIE: _____ 5ª _____ 6ª _____ 7ª _____ 8ª
5. PROFISSÃO DO PAI: _____
6. PROFISSÃO DA MÃE: _____
7. GRAU DE ESCOLARIDADE DOS PAIS: PAI: - MÃE:
- a. Analfabeto, primário incompleto, ou apenas alfabetizado..... _____
- b. Primário completo ou ginásial incompleto _____
- c. ginásial completo ou colegial incompleto _____
- d. curso médio(ginásial e colegial) completo ou superior
incompleto _____
- e. superior completo _____
-

QUESTIONÁRIO I

Você vai ouvir uma série de frases, cada uma delas lida duas vezes. Você deve o observar se as duas leituras são diferentes ou iguais, quanto ã pronúncia. Se você perceber alguma diferença entre a primeira e a segunda leitura, assinale com um X debaixo do lugar em que você notar a diferença. Se você não perceber diferença, não assinale nada. Ouça com atenção as duas leituras antes de marcar.

Por exemplo (ouça a gravação):

O caixa do banco ganha bem

1. Aquele homem é estranho.

2. Ele quebrou o galho.

3. Os meninos adoram chocolate.

4. O mar está manso.

5. É claro que eu vou.

6. Quero beber água.

7. Ele está jogando bola.

8. Pegaram o cachorro.

9. O rapaz é inteligente.

10. O quintal está sujo.

11. Ele vai beber café.

12. Os gatos fazem barulho.

13. A bagagem pesa muito.

14. Ela trabalha muito.

15. Quem vai cantar?

16. Falaram bem dele.

17. Ela pôs água no pote.

18. Eu falei que já fizemos.

19. Aquela planta é bonita.

20. Aquele encanador é bom.

21. Não conheço aquele rapaz.

22. Ele planejou tudo.

23. O ladrão está fugindo.

24. Aquele animal machucou a pata.

25. Queremos água gelada.

26. Ele caiu do telhado.

27. Recebi a carta .

28. Ele quer água.

29. Maria fez café.

30. Não sei se eles saíram.

31. Se ela quiser doce, eu compro.

32. Você gostou da viagem?

33. Tomei banho de mar.

34. Gostamos daquela casa.

35. O encanador quebrou a parede.

36. Foi ele que fez.

37. Eles bebem água no almoço.

38. Você gosta das camisas?

39. Eles comem com apetite.

40. Ela está fazendo café.

41. Você viu o encanador?

42. Ele gosta da capital.

43. Eu acho que eles ainda vivem.

44. O que você quer?

45. O capataz quebrou o braço.

.....

QUESTIONÁRIO II

Você vai ouvir novamente uma série de frases, cada uma delas lida duas vezes. De acordo com o que você aprendeu nas aulas de português, você vai indicar com um X qual das duas leituras a e b corresponde a uma maneira incorreta de falar. Ouça com atenção as duas leituras, antes de marcar.

Por exemplo: (Ouça a gravação)

(a) _____ (b) _____

1. (a) _____ (b) _____

2. (a) _____ (b) _____

3. (a) _____ (b) _____

4. (a) _____ (b) _____

5. (a) _____ (b) _____

6. (a) _____ (b) _____

7. (a) _____ (b) _____

8. (a) _____ (b) _____

9. (a) _____ (b) _____

10. (a) _____ (b) _____

11. (a) _____ (b) _____

12. (a) _____ (b) _____

13. (a) _____ (b) _____

14. (a) _____ (b) _____

15. (a) _____ (b) _____

16. (a) _____ (b) _____

17. (a) _____ (b) _____

18. (a) _____ (b) _____

19. (a) _____ (b) _____

20. (a) _____ (b) _____

21. (a) _____ (b) _____

22. (a) _____ (b) _____

23. (a) _____ (b) _____

24. (a) _____ (b) _____

25. (a) _____ (b) _____

QUESTIONÁRIO III

Agora você vai ouvir frases ditas por pessoas de diferentes ocupações. Ouça com atenção cada uma delas, procurando descobrir quem as teria falado. Indique, então, com um X, a ocupação do falante. Por exemplo: É mais fácil que esta frase seja dita por um aluno ou por um professor?

(Ouça a gravação)

_____ professor	_____ aluno
1. _____ patroa	_____ empregada
2. _____ advogado	_____ guarda-noturno
3. _____ aluna de faculdade	_____ aluna de primário
4. _____ pedreiro	_____ engenheiro
5. _____ advogado	_____ engraxate
6. _____ lixeiro	_____ médico
7. _____ patroa	_____ empregada
8. _____ pedreiro	_____ engenheiro
9. _____ advogado	_____ sapateiro
10. _____ servente de escola	_____ diretor
11. _____ professora	_____ lavadeira
12. _____ pedreiro	_____ engenheiro
13. _____ médico	_____ servente de hospital
14. _____ patroa	_____ empregada
15. _____ dentista	_____ guarda-noturno
16. _____ carteiro	_____ advogado
17. _____ engenheiro	_____ pedreiro
18. _____ professor	_____ aluno
19. _____ patroa	_____ empregada
20. _____ sapateiro	_____ advogado
21. _____ médico	_____ lixeiro
22. _____ aluno de faculdade	_____ aluno de primário
23. _____ dentista	_____ guarda-noturno
24. _____ advogado	_____ sapateiro

- | | |
|------------------------------|----------------------------|
| 25. _____ empregada | _____ patroa |
| 26. _____ guarda-noturno | _____ professor |
| 27. _____ aluno de faculdade | _____ aluno de primário |
| 28. _____ patroa | _____ empregada |
| 29. _____ médico | _____ servente de hospital |
| 30. _____ lixeiro | _____ engenheiro |
| 31. _____ advogado | _____ engraxate |
| 32. _____ aluna de faculdade | _____ aluna de primário |
| 33. _____ professor | _____ sapateiro |
| 34. _____ diretor | _____ servente de escola |
| 35. _____ empregada | _____ patroa |
| 36. _____ pedreiro | _____ engenheiro |
| 37. _____ advogado | _____ engraxate |
| 38. _____ engenheiro | _____ pedreiro |
| 39. _____ sapateiro | _____ professor |
| 40. _____ patroa | _____ empregada |
| 41. _____ engenheiro | _____ lixeiro |
| 42. _____ engraxate | _____ advogado |
| 43. _____ aluna de faculdade | _____ aluna de primário |
| 44. _____ médico | _____ servente de hospital |
| 45. _____ empregado | _____ patrão |

.....

ANEXO II

CLASSIFICAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA DOS INFORMANTES

1. Número de informantes segundo o grau de prestígio da ocupação dos pais

Grau de prestígio da ocupação	classe baixa		classe alta	
	do pai	da mãe	do pai	da mãe
1	80	21	00	00
2	47	14	00	00
3	13	01	00	49
4	00	00	27	42
5	00	00	54	06
6	00	00	87	06
dona-de-casa	-	104	-	65
total	140		168	

2. Número de informantes segundo o grau de escolaridade dos pais

grau de escolaridade	classe baixa		classe alta	
	do pai	da mãe	do pai	da mãe
1	101	107	00	00
2	37	32	06	13
3	02	01	20	22
4	00	00	31	29
5	00	00	111	104
total	140		168	

ANEXO III

Número de acertos nos Questionários I, II e III, segundo as variáveis nível sócio-econômico e idade

Classe baixa

Idade	Questionário I	Questionário II	Questionário III
12 (n=12)	311	399	390
13 (n=36)	907	1153	1119
14 (n=39)	1018	1245	1136
15 (n=27)	623	879	769
16 (n=26)	565	761	739
total (n=140)	3424	4437	4153

Classe alta

11 (n=35)	902	1112	1040
12 (n=43)	1128	1384	1329
13 (n=42)	1361	1504	1378
14 (n=36)	1103	1246	1153
15 (n=12)	415	413	385
total (n=168)	4909	5659	5285

ANEXO IV

Número de acertos nos Questionários I, II e III segundo as variáveis nível sócio-econômico e escolaridade

Classe baixa

questionário	5a. (n=38)	6a. (n=38)	7a. (n=35)	8a. (n=29)	Total (n=140)
I	927	958	871	668	3424
II	1204	1171	1118	944	4437
III	1202	1107	1015	829	4153

Classe alta

questionário	5a. (n=41)	6a. (n=42)	7a. (n=45)	8a. (n=40)	Total (n=168)
I	1025	1110	1470	1304	4909
II	1262	1392	1589	1416	5659
III	1193	1299	1476	1317	5285

ANEXO V

Número de acertos no Questionário I segundo as variáveis nível sócio-econômico, idade e escolaridade

Classe baixa

idade	5a.	6a.	7a.	8a.	Total
12	158 (n=6)	153 (n=6)	-	-	311 (n=12)
13	363 (n=14)	295 (n=12)	232 (n=9)	17 (n=1)	907 (n=36)
14	220 (n=10)	323 (n=11)	248 (n=9)	227 (n=9)	1018 (n=39)
15	45 (n=2)	119 (n=5)	193 (n=8)	266 (n=12)	623 (n=27)
16	141 (n=6)	68 (n=4)	198 (n=9)	158 (n=7)	565 (n=26)
total	927 (n=38)	958 (n=38)	871 (n=35)	668 (n=29)	3424 (n=140)

Classe alta

11	823 (n=32)	79 (n=3)	-	-	902 (n=35)
12	151 (n=7)	848 (n=32)	129 (n=4)	-	1128 (n=43)
13	51 (n=2)	134 (n=5)	1040 (n=31)	136 (n=4)	1361 (n=42)
14	-	49 (n=2)	203 (n=7)	851 (n=27)	1103 (n=36)
15	-	-	98 (n=3)	317 (n=9)	415 (n=12)
total	1025 (n=41)	1110 (n=42)	1470 (n=45)	1304 (n=40)	4909 (n=168)

ANEXO VI

Número de acertos no Questionário II segundo as variáveis nível sócio-econômico, idade e escolaridade

Classe baixa					
idade	5a.	6a.	7a.	8a.	Total
12	210 (n=6)	189 (n=6)	-	-	399 (n=12)
13	457 (n=14)	364 (n=12)	302 (n=9)	30 (n=1)	1153 (n=36)
14	292 (n=10)	360 (n=11)	310 (n=9)	283 (n=9)	1245 (n=39)
15	67 (n=2)	143 (n=5)	253 (n=8)	416 (n=12)	879 (n=27)
16	178 (n=6)	115 (n=4)	253 (n=9)	215 (n=7)	761 (n=26)
total	1204 (n=38)	1171 (n=38)	1118 (n=35)	944 (n=29)	4437 (n=140)

Classe alta					
11	1006 (n=32)	106 (n=3)	-	-	1112 (n=35)
12	192 (n=7)	1054 (n=32)	138 (n=4)	-	1384 (n=43)
13	64 (n=2)	186 (n=5)	1123 (n=31)	1311 (n=4)	1504 (n=42)
14	-	46 (n=2)	224 (n=7)	976 (n=27)	1246 (n=36)
15	-	-	104 (n=3)	309 (n=9)	413 (n=12)
total	1262 (n=41)	1392 (n=42)	1589 (n=45)	1416 (n=40)	5659 (n=168)

ANEXO VII

Número de acertos no Questionário III segundo as variáveis nível sócio-econômico, idade e escolaridade

Classe baixa

idade	5a.	6a.	7a.	8a.	Total
12	204 (n=6)	186 (n=6)	-	-	390 (n=12)
13	439 (n=14)	371 (n=12)	275 (n=9)	34 (n=1)	1119 (n=36)
14	301 (n=10)	307 (n=11)	253 (n=9)	275 (n=9)	1136 (n=39)
15	74 (n=2)	132 (n=5)	230 (n=8)	333 (n=12)	769 (n=27)
16	184 (n=6)	111 (n=4)	257 (n=9)	187 (n=7)	739 (n=26)
total	1202 (n=38)	1107 (n=38)	1015 (n=35)	829 (n=29)	4153 (n=140)

Classe alta

11	941 (n=32)	99 (n=3)	-	-	1040 (n=35)
12	200 (n=7)	1007 (n=32)	122 (n=4)	-	1329 (n=43)
13	52 (n=2)	150 (n=5)	1055 (n=31)	121 (n=4)	1378 (n=42)
14	-	43 (n=2)	203 (n=7)	907 (n=27)	1153 (n=36)
15	-	-	96 (n=3)	289 (n=9)	385 (n=12)
total	1193 (n=41)	1299 (n=42)	1476 (n=45)	1317 (n=40)	5285 (n=168)

ANEXO VIII

Número de acertos no Questionário III segundo as variáveis grau de estigmatização das variantes, nível sócio-econômico e escolaridade

Classe baixa

grau de estigmatização	5a. (n=38)	6a. (n=38)	7a. (n=35)	8a. (n=29)	Total (n=140)
médio (n=12)	325	281	254	218	1078
alto (n=15)	408	373	369	286	1436
muito alto (n=18)	469	453	392	325	1639

Classe alta

grau de estigmatização	5a. (n=41)	6a. (n=42)	7a. (n=45)	8a. (n=40)	Total (n=168)
médio (n=12)	252	234	276	278	1040
alto (n=15)	384	457	497	442	1780
muito alto (n=18)	557	608	703	597	2465

