

A diferenciação sociocultural das crianças. Algumas reflexões linguísticas

FRÉDÉRIC FRANÇOIS *

SOCIEDADE E DIFERENCIAÇÃO

É característico das sociedades desenvolvidas que a maioria das crianças vão à escola, ao contrário do que se passa nas sociedades onde os circuitos de socialização eram (ou são) apenas a família, os pares, o trabalho. É igualmente característico que, mais nas sociedades capitalistas do que nas sociedades socialistas, o destino social da criança esteja predeterminado por, desde o nascimento, pertencer a uma determinada classe. Isto é reconhecido mesmo pelos sociólogos menos suspeitos de simpatia para com o socialismo¹. Mesmo se eles esquecem que o problema não se põe somente nos termos da desigualdade de oportunidades de subir, na idade escolar, uma pirâmide cuja estrutura seria eterna ou, em todo o caso, determinada pelas exigências da «sociedade industrial». Em primeiro lugar, porque as possibilidades de promoção pelo estudo no decurso da vida do adulto são, da mesma forma, incomparavelmente maiores nos países socialistas. Acresce-se, sobretudo, que a pirâmide, tal como nós a conhecemos, que associa diferenças do tipo de trabalho, diferenças de recursos financeiros,

poder no trabalho e na sociedade política, tipo de consumo, relação com a cultura e em particular por um certo manejo de linguagem, estatuto («prestígio»), não constitui um dado eterno. Mesmo se nenhuma sociedade socialista ultrapassou as contradições entre trabalho manual e trabalho intelectual digamos, pelo menos, que no que concerne aos recursos financeiros, participação na riqueza cultural, mobilidade social horizontal (casamentos intergrupos), a diferença com as sociedades «ocidentais» é grande². Mesmo se nós estamos longe de uma sociedade sem classes e se o problema das camadas que participam directamente no poder de estado, se continua a pôr.

¹ Sobre os países socialistas consultar-se-á, entre outros: Francis Cohen, *Les Soviétiques, classes et société en URSS*, Paris, Éditions Sociales, 1974, 345 p. e G. Bouvard e P. Pellenq *L'enseignement en RDA*, Paris, Éditions Sociales, 1973, 287 p.

Segundo Francis Cohen (na URSS) «uma avaliação razoável é estimada em cerca de 60 % de filhos de operários e de camponeses (entre os estudantes) (ainda que estas camadas representem no conjunto cerca de 70 % da população)» (p. 173).

G. Bouvard e P. Pellenq dão-nos (ano não precisado, sem dúvida 1972) as percentagens de filhos de operários entre os estudantes: na RDA 39,7 %, na RFA 5,4 %, em França tem-se entre 1967/68:

	Lugar na população activa	Repartição de 100 estudantes
Operários	37,7 %	10,2 %
Profissões liberais/Quadros superiores	4,8 %	32,1 %

* Professor de linguística. Director do Departamento de Linguística Geral e Aplicada da Universidade de Paris V, Sorbonne.

¹ Cf. Raymond Boudon, *L'Inégalité des chances*, Armand Colin, Paris.

Que a desigualdade escolar seja institucionalizada, como em França, por um Plano ou que apenas se deixe actuar os mecanismos «naturais» da selecção social, tem pouca importância. Haverá poucos investigadores que pretendam que, actualmente, uma pessoa consiga uma profissão e um estatuto que correspondam às suas «capacidades objectivas». A crise económica persistente contribuiu para fazer desaparecer a eufórica ideologia oficial do crescimento global do «bolo» cuja repartição seria cada vez mais igualitária ...³

Entretanto a luta ideológica sobre o tema dotados-não-dotados continua. No plano psicológico, um certo número de pontos serão aqui considerados como adquiridos. Em primeiro lugar, que não existem testes «*culture-free*» que mediriam uma capacidade natural do indivíduo. Há apenas testes (ou exercícios escolares) mais ou menos dependentes quer das actividades exercidas globalmente na sociedade, quer, ao contrário, das actividades mais específicas de tal ou tal grupo. Assim, encontra-se geralmente um maior desvio entre as classes sociais nas provas de «Q.I. verbal» do que nas de «Q.I. não verbal»⁴. Mas basta aplicar as provas de Q.I. não verbal numa sociedade onde a manipulação do papel e do lápis, a representação do espaço numa superfície de duas dimensões não sejam habituais, para notar que não há Q.I. não verbal *culture-free*. Dá-se o caso — reencontrar-se-á no plano linguístico — que

³ Sobre a situação francesa, consultar-se-á em particular, Monique Segre, *École, formation, contradictions*, Paris, Editions Sociales, 1976, 254 p.

Ela nota que entre as três feiras de seis que existiam em França aumentaram entre 67-68 e 73-74. Tem-se com efeito em 67-68

	Fieiras	I	II	III
Operários		31,9	47,9	18,2
Profissões liberais em 73-74		75	15,9	8,8
Operários		27,5	37,7	34,8
Profissões liberais		76,8	21,1	1,9

Não nos alongaremos aqui sobre a supressão de feira e a multiplicação dos procedimentos que permitem «a entrada directa na vida profissional».

⁴ Cf. por exemplo M. Reuchlin, *Cultures et Conduites*, P.U.F., Paris, 1976, 356 p. Não se trata para nós de admitir que existe uma realidade que se exprimiria pelo Q.I. verbal, mas de constatar que a relação de manejo da linguagem no tipo de socialização é particularmente cheia de consequências.

as ilusões naturalistas são, aqui, mais difíceis de desenraizar. Não é por acaso, por exemplo, que as provas dos testes têm geralmente em conta o tempo de passagem. O que nos conduz, evidentemente, a uma concepção socialmente determinada da inteligência como instrumento — e instrumento de um certo tipo. Os mesmos, para quem é natural que a inteligência deva ser rápida ficarão escandalizados por ver Picasso, funcionando aqui como o arquétipo de «o artista», fazer vários desenhos (e ganhar muito dinheiro) em alguns minutos.

Sobretudo, a representação gaussiana da população não é uma realidade «natural» mas um resultado da forma como é fabricado o instrumento de medida, que está feito para ser diferenciador⁵. É o tipo de questões postas que conduz a este tipo de forma que, em seguida, se toma como um dado objectivo. Ter-se-á, evidentemente, outros resultados se se procurar medir as aquisições comuns a uma classe de idade determinada no conjunto da população. Retomaremos estas questões de medida no plano linguístico. Do mesmo modo que se tem a tendência para se esquecer a hereditariedade comum da espécie em benefício da «hereditariedade diferenciada» esquecer-se-á, no plano de uma actividade social como a linguagem, o facto de que a quase totalidade da população se reapropria com ritmos e sob modalidades diferentes do que se poderia chamar a capacidade geral de pôr em palavras o real e o irreal e não apenas a língua, como realidade geral abstracta subjacente à diversidade dos usos. É sobre a base da aquisição linguística comum que se poderá encontrar no léxico, na sintaxe ou nas estratégias linguísticas globais comportamentos diferenciadores.

Um segundo ponto geral, está, agora clarificado. A divisão universitária do trabalho não é inocente e leva, justamente, a criar objectos fictícios, por exemplo, o sujeito falante de nenhuma classe e de nenhum país. As condições

⁵ Sobre este ponto e mais geralmente sobre a ideologia naturalista-diferenciadora subjacente à prática dos testes, consultar-se-á J. Lawler *Intelligence, génétique, racisme*, Paris, Editions Sociales, 1978, 232 p.

de comunicação, quer se trate de testes ou da compreensão pela criança da exigência escolar, em geral, não são neutras.

A ilusão naturalista é ainda toda poderosa: procede-se como se o professor ou o aplicador de testes fosse um estímulo unívoco. Se a criança não responde, isso não depende então da sua competência. Numerosos investigadores — e em particular Labov⁶ — insistiram no papel da situação da criança e em particular o recurso à estratégia de resposta mínima face a uma questão cuja significação não é clara, posta por qualquer um que, manifestamente, pertence a um universo cultural diferente, que obedece, em particular, a normas linguísticas diferentes.

Em ciências humanas, os resultados são particularmente deturpados por um tal efeito ideológico: crê-se medir uma competência linguística ou cognitiva e o maior factor de diferenciação encontra-se noutra nível, neste caso nas relações de interlocução.

Da mesma forma, sabe-se pelo menos em princípio⁷ não confundir destino estatístico de classe e destino mecânico individual. O destino de classe está inscrito no estado da relação de forças de uma sociedade. O que não impede que ele não se realize no plano do indivíduo senão através de um grande número de mediações que, quer vão no mesmo sentido quer em sentido contrário, fazem com que um factor globalmente secundário se torne dominante numa história individual: tipos de expectativa dos pais, tipos de pedagogia encontrados, causalidade múltipla da valorização ou desvalorização da actividade escolar ...

Se a ideologia psicológica dominante tende a esquecer os caracteres comuns a todas as crianças, a ideologia sociológica dominante tende a esquecer a diversidade dos resultados

⁶ Por exemplo, W. Labov, «The logic of non-standart English», in *Georgetown Monographs on Language and Linguistics* (1969, 22), reproduzido in *Language and Poverty*, ed. Frederik Williams, Markham, Chicago.

⁷ Eric Esperet, «Langage écrit et selection scolaire», in «Classes Sociales, Langage, Education», *La Pensée* n.º 190, Dezembro de 1976.

no interior de um grupo dado. O efeito Pigmeleão age, aqui, em pleno: as diferenças entre crianças justificam as expectativas e fazem-nos esquecer que, se nos encontramos diante de cópias misturadas de crianças providas de classes sociais diferentes, não poderemos fazer a separação e atribuir tal tipo de cópia a tal tipo de crianças.

Pareceu-nos necessário esta breve — e ainda insuficiente — referência, justamente porque o problema não releva — em primeiro lugar — da competência específica do linguista.

LINGUÍSTICA E DIFERENCIAÇÃO SOCIAL

Quer se trate do bem comum das diferentes escolas linguísticas ou de pontos de vista mais particularmente desenvolvidos pela corrente funcionalista, o desenvolvimento científico fornece uma base de reflexão polémica perante a ideologia, escolarmente dominante, da desigualdade. São estes aspectos que queremos passar rapidamente em revista antes de abordar os pontos nos quais, quer no plano teórico como no da prática pedagógica, a linguística nos parece, actualmente, em crise.

a) Em primeiro lugar, toda a análise linguística é levada a reconhecer que as unidades da língua são relativamente abstractas em relação à diversidade do seu modo de realização. Por conseguinte, a admitir-se que há diferenças entre as quais não se pode introduzir uma hierarquia de valores. Isto é particularmente evidente no plano da fonologia, onde a análise fornece os meios necessários para se deixar de se contentar em opor boa pronúncia a má pronúncia, reconhecendo que cada fonema tem um campo relativamente extenso de realizações.

Sempre no plano da fonologia, os meios teóricos são dados de forma a reconhecer, na prática, que as necessidades de intercompreensão não implicam que os próprios sistemas de unidades pertinentes sejam idênticos. Sabe-se que se o sistema de consoantes do francês é relativamente estável, o das vogais varia consi-

deravelmente: realização do *e* silábico, oposição das vogais *é, œ, o* do segundo e terceiro grau de abertura, oposição dos dois *a*... A redundância do sistema lexical é tal que a comunicação se pode estabelecer com sistemas muitíssimo diferentes.

Certamente que a batalha não está ganha; há um sentimento de insegurança ou de inferioridade linguística perante o falar dominante. Ouve-se ainda frequentemente dizer na escola que «quanto mais se distingue, melhor é», que é melhor, por conseguinte, ter dois *e* ou dois *o* do que ter apenas um (argumento que, se for extrapolado poderá conduzir longe). Sobretudo, impõe-se sempre a necessidade de ensinar a ortografia e então privilegiar as pronúncias que permitem induzir uma regra de transcrição cómoda. Assim a pronúncia *ouais* de *oui* ou *tab* de *table* encontrar-se-á duplamente condenada, com razão ou sem ela, como «popular», como não conforme à ortografia. Da mesma maneira a instituição escolar favorecerá a distribuição regular *ai* gráfica pronunciada *é, ais* pronunciado *é*. A luta aqui está indecisa, mesmo se o reconhecimento do direito à diversidade marca, certamente, pontos.

b) Toda a análise linguística leva a distinguir estruturas gerais e estruturas particulares, tende então a colocar a noção de *bom erro* como estádio necessário da aquisição (*les chevaux* ou *le chapeau de moi*).¹ A constatar também (cf. Labov) que as estruturas fundamentais não têm que ser ensinadas e que são muito mais os dados particulares assim como os superficiais que são origem de omissão⁸.

¹ Optámos por manter no texto as expressões francesas já que o autor faz uma referência expressa à língua francesa, deixando para notas de rodapé a tradução das frases ou palavras, isto é, a equivalência em português já que muitas expressões são literalmente intraduzíveis para português. Assim no caso presente *les chevaux* representa para a língua francesa o mesmo que escrevendo em português *cãos* como plural de *cão*; a expressão *un chapeau de moi* poder-se-ia encontrar como equivalente, em português, *um chapéu de eu*. N. T.

⁸ O texto de base mantém-se ainda o de Henri Frei *La grammaire des fautes*, Paris-Genève, P. Geuthner, 1929, 318 p.

c) Particularmente na escola funcionalista, insistiu-se na rapidez relativa da evolução, sobre a necessidade de distinguir erro e *deficit*, sobre o facto que os «erros» não eram feitos por prazer, mas para responder quer a uma dificuldade, quer a uma insuficiência do sistema. Dificuldade: assim a língua oral regulariza o lugar do complemento *tu vas-ou?*, *tu pars quand?*¹¹ ou a morfologia do infinitivo (*solutionner*)¹¹¹. Insuficiência: é o perigo de confundir significado verbal e significado adjetivo que implica formas do tipo «*encore un carreau de cassé*»^{11v} reprovadas na escrita e que não são reconhecidas pela vulgata gramatical. Vê-se que o erro corresponde ao mecanismo que permite a evolução.

d) Da mesma forma, na própria medida em que os linguistas são fiéis ao programa saussuriano de estudar a língua em todos os seus usos, e não unicamente no seu uso literário escrito, contribuem necessariamente para a oposição não à existência de normas, mas da *falsa norma* fictícia ou *sobrenorma*. Não a opor-se ao aspecto inevitavelmente normativo de um sistema porque transmitido e arbitrário, porque devendo assegurar uma certa intercompreensão e dependendo então da aceitação ou da recusa do outro, normativo também, porque os locutores não se encontram em pé de igualdade (em particular os adultos perante as crianças). Há *sobrenorma* desde que as tendências unificadoras — inevitáveis — conduzem a recusar toda a existência às tendências diversificadoras — também elas inevitáveis. E tanto mais que a consciência linguística pedagógica privilegia certos usos: por exemplo a frase escrita que leva a considerar que a resposta por sintagmas é uma linguagem incompleta. Ou desde que à diferença

¹¹ Estas duas expressões teriam em português, respectivamente os seguintes equivalentes *tu vais onde?* e *tu partes quando?* N. T.

¹¹¹ Os puristas da língua francesa consideram esta palavra como não elegante nem útil para substituir *résoudre*, em português parece não existir esses problemas e a tradução é imediata: *solucionar*. N. T.

^{11v} Esta expressão poderá significar «*ainda um azulejo de partir*» pois que *cassé* (*partido*) e *casser* (*partir*) têm a mesma transcrição fonética [Kâ-cê]. N. T.

dos tipos de comunicação se opõe uma diferença hierárquica de níveis de linguagem.

Todavia noutros pontos, parece-nos que a linguística tem, neste combate, um papel negativo, porque tomada de consciência parcial, ciência inacabada, arrisca-se a conduzir a práticas parciais. Em primeiro lugar, a análise linguística desenvolveu-se até aqui sobretudo no quadro da frase que, pela sua própria natureza, é mais fortemente codificado do que as relações entre as frases. Donde a tendência em se pensar que as relações entre elementos sucessivos, indicados por relações implicadas entre frases sucessivas, não eram tão bem marcadas como quando estavam indicadas por processos sintáxicos. Gramáticos funcionalistas e transformacionalistas têm, uns e outros, favorecido a tendência, ditada pelo uso bimilenário, de considerar a frase como seu objecto teórico e como o único objecto digno de prática pedagógica.

A língua escrita serve, aqui, de falsa-consciência à língua oral assim como a possibilidade de falar, em particular no diálogo sob a forma de sintagmas: *où tu vas? à Paris*^v, que não deve forçosamente distinguir entre uma e duas frase-set, por conseguinte entre subordinação e conexão: *Je pars parcequ'il fait mauvais. Je pars. Parce qu'il fait mauvais*^{vi} está longe de ser reconhecido tanto na teoria como na prática. Em particular, por razões técnicas, o estudo da entoação ou, mais em geral, de todas as variações significativas da voz está pouco desenvolvido teoricamente. Da mesma forma não são tidas em conta pela prática, em particular como instrumentos de relação de sintagmas sucessivos. Poder-se-ia alongar a lista de pontos nos quais uma insuficiência da teoria reforça uma prática repressiva, que condena como inferior ou errado aquilo que ignora. Assim na identificação do predicado num só núcleo verbal, que não reconhece a predicação nominal (*j'ai un chien*)^{vii} e mais geralmente todos os

tipos de predicação (*heureusement qu'il fait beau*)^{viii}. Assim toma-se o único sujeito nominal como sujeito normal do enunciado (quando constitui de facto uma rara excepção) face à possibilidade estatisticamente dominante do sujeito pronominal ou do nome complemento facultativo do conjunto pronome+verbo; *le chien, il*^{ix}. A teoria como a prática pedagógica não tomam aqui em conta senão uma pequeníssima parte da língua escrita ou da escrita oralizada. O que permite considerar como desvio o que delas se afasta.

Parece-nos que a linguística contemporânea tem um papel negativo quanto a um ponto ainda mais fundamental: a relação dos factos da linguagem com a organização do conteúdo comunicado. Sem caricaturar, pode-se dizer que as escolas linguísticas se dividem em duas grandes tendências, mesmo se cada uma das tendências se pode encontrar nas diferentes escolas. Ou se procede como se a língua fosse um sistema de regras de combinação de unidades, podendo descrever-se estes sistemas independentemente do problema da significação das mensagens (o que é verdadeiro para um certo nível de abstracção, num certo momento da descrição, mas apenas num certo momento). Ou então, procede-se como se existisse um único tipo de significação digno de estudo, a significação determinada intralinguisticamente sob a forma de oposições e isto quer se trate dos sistemas da linguística de Praga ou dos universais da semântica generativa, o que consiste em alargar à totalidade do manejo linguístico o que é válido para um pequeno número de oposições pré-codificadas: *petit-grand, animal-chien*^x, sem ter em conta comportamentos linguísticos igualmente fundamentais, como a possibilidade de pôr em causa o valor das pré-codificações em questão: *c'est un drôle de chien*^{xi}.

Em qualquer dos casos, é como se a linguística interna constituísse um universo fechado

^v *Onde vais? A Paris.* N. T.

^{vi} *Eu parto porque está mau tempo. Eu parto. Porque está mau tempo.* N. T.

^{vii} *Fu tenho um cão.* N. T.

^{viii} *Felizmente que está bom tempo.* N. T.

^{ix} *O cão, ele.* N. T.

^x *Pequeno-grande, animal-cão.* N. T.

^{xi} *É um cão engraçado.* N. T.

vindo não se sabe de onde. Da essência do espírito humano? Como se a significação intralinguística não remetesse em definitivo para a possibilidade de mostrar explicitamente ou remeter implicitamente para o campo do percebido-prático. As insuficiências teóricas estão, aqui, particularmente ligadas às práticas retrógradas. Assim da teoria linguística de análise em semas à prática escolar da definição pelo género e diferença específica ou à valorização da diversidade lexical, como se tivesse mais sentido a palavra rara do que a palavra frequente. Ao que se junta que a linguística dos últimos vinte anos foi uma linguística organizada em torno da sintaxe. As relações entre os sistemas lexicais e as práticas sociais foram muitas vezes consideradas como objectos teóricos menores perante a evidência de estruturas mais ou menos profundas. É então sobre este plano do léxico que se manifesta em primeiro lugar a relação da linguagem com a experiência extralinguística. Quer se trate de uma teoria exclusivamente linguística da significação ou da não consideração do léxico como objecto digno de teoria, pode-se dizer que a teoria linguística não fornece neste caso os instrumentos necessários para pôr em causa as práticas pedagógicas redutoras.

Antes de propor as direcções de pesquisa onde nos parece que actualmente a exigência prática põe problemas à teoria, pretenderia voltar ao exame da sócio-linguística de Bernstein⁹. Esta, de facto, já foi objecto de numerosas críticas¹⁰. Mas, ao mesmo tempo, em particular graças à colaboração de M.A.K. Halliday¹¹, ela constitui uma das raras tentativas para estudar a língua não como um conjunto de regras mas enquanto código social, inculcação de um certo modo de apropriação do real, de uma certa prática social, especifica de um grupo.

⁹ Em francês Basil Bernstein *Langage et classes sociales, codes socio-linguistiques et controle social*. Ed. de Minuit, Paris, 1975, 349 p.

¹⁰ Entre outros F. François «Classe sociale et langage de l'enfant» in *Classes sociales, Langage, Education, La Pensée* n.º 190 Dezembro 1976.

¹¹ M. A. K. Halliday *Explorations in the Functions of Language* Edward Arnold, Londres, 1973, 140 p.

CÓDIGO RESTRITO E CÓDIGO ELABORADO

Esta distinção desenvolvida por Bernstein e pelos seus discípulos mantém-se presente, apesar das críticas, em numerosos discursos. O que justifica que se reexamine de novo. O seu sucesso provém sem dúvida de duas razões: por um lado dá forma ao sentimento intuitivo de que há uma relação da linguagem com a situação social, relação que todos sentem, mesmo se a sua significação exacta não é suficientemente clara. Por outro lado abre um novo campo à investigação, englobando os três aspectos: classe social, psicologia, linguística, tradicionalmente distintos. Na construção de Bernstein as condutas linguísticas dos pais, reflectindo a sua própria experiência social, são o principal meio de «internalisar» nas crianças os modos de ser sociais, que se tornam assim a sua própria realidade psicológica, o seu modo de apreensão, tanto das coisas como dos humanos. Assim, não é apenas a divisão em disciplinas mas a divisão entre afectivo e cognitivo que se encontra deslocada. Há, de facto, se a divisão em dois códigos funciona, efectivamente, a construção de uma psico-sócio-linguística que ultrapassa as visões atomistas e naturalistas do desenvolvimento da personalidade.

Para Bernstein, trata-se antes do mais, no quadro da dicotomia competência-realização, de considerar que este tipo de codificação constitui uma espécie de formalização da experiência social, uma estrutura profunda desta organização, por oposição às diferenciações «realizacionais» superficiais, ligadas às condições particulares da comunicação: em tais casos tratar-se-á, apenas das variantes no plano da palavra: segundo o que se diz a uma criança ou a um adulto, a qualquer um que se conheça bem ou mal, no quadro de tal ou tal função social.

No que respeita à codificação social da experiência, Bernstein deu um grande número de características que diferenciam os dois códigos. Por um lado comunicação implícita na base de uma experiência partilhada, por outro lado comunicação explícita fundada na necessidade

de manifestar ao outro as significações. De um lado significações «particularistas», do outro significações universalistas. De um lado discurso provável, do outro discurso relativamente imprevisível. De um lado discurso do nós, do outro discurso do eu. O primeiro invocando a entoação, os gestos, o segundo os meios linguísticos para estabelecer a continuidade do discurso.

Por outro lado, esta diferença é retomada, no modo de inculcação social, com a diferença entre as invocações posicionais nas quais o estatuto da criança é tomado em consideração, e invocações pessoais, nas quais é interpelada como sujeito particular. Ter-se-á então enunciados

universais posicionais: *todas as crianças devem;*

universais pessoais: *as crianças não gostam...*

posicional específico: *ele não tem senão cinco anos...*

específico pessoal: *a escola enerva-o sempre.*

Enfim, Bernstein pensa que estas diferenças de codificação se encontram, de forma concreta, no plano das estruturas linguísticas utilizadas, por exemplo deícticos, pronomes exofóricos de um lado, anafóricos por outro, estruturas invocando o ele (indefinido) por um lado e o eu por outro ...

Deve-se constatar, logo de início, que, no próprio quadro da teoria, os resultados encontrados são mais complexos do que o que se explicaria por uma diferença maciça e simples entre dois códigos. Assim Jenny Cook-Gumperz¹² avaliando (através de um questionário feito às mães) os seus modos de controle do comportamento das crianças de cinco anos, assim como a percepção destes mesmos papéis pelas próprias crianças em três meios (*working class, middle-class*^{xiii}, intermédia) nota a variedade destes modos em função das situações

¹² Jenny Cook-Gumperz *Social Control and Socialization: a Study of Classes Differences in the Language of Maternal Control*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1973, 290 p.

^{xiii} Em inglês no original: classe trabalhadora, classe média. N. T.

(o que não aparece nas tabelas de correlação mas sim nas tabelas de frequência bruta de respostas). Por exemplo, na primeira situação: «a criança vê a televisão e não quer ir deitar-se», a estrutura *dar uma ordem* é de qualquer forma francamente dominante e, inversamente, não se encontram praticamente invocações quer sejam afectiva ou cognitivamente orientadas, para os pais ou para a criança. O mesmo se passa na questão 3 «que diria se o seu filho lhe trouxesse flores e se se apercebesse que ele as tinha apanhado no quintal do vizinho», as invocações posicionais universais («não se deve roubar») constituem uma estrutura frequente em todos os pais. O mesmo para a questão 4 (o pai esquece-se de trazer ao filho a prenda que lhe tinha prometido) em que a estrutura dominante se torna «invocações afectivas orientadas para a criança»; o imperativo, por seu lado, torna-se, maciçamente, a conduta dominante no caso da criança que não quer ir à escola. O código depende, por conseguinte, para todos os membros de uma mesma sociedade, da situação.

Constata-se por outro lado que as diferenças entre as crianças são menos importantes que entre os pais. O que leva a dizer, por um lado, que estão submetidas a outras influências socializantes; por outro lado que a transmissão de um modelo cultural se modula segundo outros factores para além da pertença de classe: o que mostra, por exemplo, que a assumpção do modelo cultural é mais facilmente «repressiva» nas raparigas do que nos rapazes.

Da mesma forma, num outro inquérito¹³, respeitante, desta vez, aos tipos de resposta a questões abertas encontra-se nas crianças de cinco anos (3, vol. 1, p. 81) diferenças entre as crianças na descrição de desenhos: uma maior tendência — mas apenas uma maior tendência — nas crianças da classe operária em descrever os detalhes. Mas, não se encontra diferenças (retomar-se-á a significação dos índices) quando se pede às crianças para concluir uma tarefa que poderia ser considerada como «cognitivamente»

¹³ W. P. Robinson e Suzan J. Rackstraw, *A question of Answers*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1973, 2 vol., 352 p.

mais complicada: explicar como funciona um brinquedo mecânico. Da mesma forma (*ibid.*, p. 147) não aparecem diferenças nas crianças de sete anos nos seus tipos de respostas a questões simples (*onde? quando? como?*): «a primeira predição não confirmada foi aquela que propunha que as crianças da classe média com um uso da linguagem relevante do código elaborado teriam conhecimentos e crenças organizadas sistematicamente»... tanto no que respeita à organização temporal como à organização conceptual. Os autores julgam que a hipótese já não seja rejeitada, mas que apenas as respostas a questões do tipo: *onde é a sua casa, o que é um amigo...* não permitam a uma tal «qualidade cognitiva» de se manifestar. Estamos de acordo.

Esta resistência da dicotomia aos dados empíricos ou, mais ainda, a distância da dicotomia aos dados empíricos é bem evidenciada por Malcolm Coulthard¹⁴; no que respeita ao plano metodológico na obra do próprio Bernstein. Assim, logo que a medida das pausas é utilizada para avaliar o *planning* verbal, ainda que na obra original de Goldman-Eisler se tratasse apenas da improbabilidade lexical. Ou ainda, logo que as diferenças de médias entre dois grupos diante de tal ou tal índice linguístico (pausas, subordinação) são interpretadas como diferenças qualitativas de códigos, o que não pode ser directamente extraído dos testes estatísticos que não indicam senão uma diferença de resultados das médias, e não uma diferença qualitativa das codificações do conjunto dos sujeitos. Há um «efeito de generalização» manifesto.

É por isto que, antes de voltar ao funcionamento desta dicotomia, nós quereríamos propor algumas observações — à nossa conta e risco de generalização abusiva — sobre o funcionamento, em geral, do pensamento dicotómico em ciências humanas.

AS DICOTOMIAS E O SEU FUNCIONAMENTO

O nosso fim não é o de trazer um julgamento global sobre o «pensamento dicotómico»,

o que seria construir uma das suas essências cujo valor está justamente em causa. Somente se constata que por oposição a um pensamento puramente empírico que multiplica as informações e as justapõe, a dicotomia constitui a maneira mais simples de organizar os dados, de fazer aparecer os problemas ou as hipóteses. Donde a possibilidade de codificar a realidade em moral fechada-moral aberta, idealismo-materialismo, ciência burguesa-ciência proletária, operações concretas-operações formais, ciência-ideologia, código restrito-código elaborado, natureza-cultura, *Gemeinschaft-Gesellschaft*^{xiii}.

Faz parte de toda a dicotomia poder funcionar sempre, quer dizer, que não se pode encontrar uma experiência crucial que nos mostraria que a dicotomia não é boa. Assim toda a regra moral pode muito bem constituir quer a expressão das necessidades de existência de vida depois da morte, específica de um grupo, e ao mesmo tempo o peso do já codificado-já formulado, quer o aparecimento de novas exigências que não entram nas estruturas já dadas de existência moral... não é a experiência que nos dirá por simples leitura que a oposição moral fechada-moral aberta «não é verdadeira».

A significação de tais codificações não pode ser estabelecida senão estudando como funcionam.

a) Quer dizer, precisando em primeiro lugar a sua função polémica: uma codificação deste tipo constitui um deslocamento, uma maneira de pôr o problema de outro modo que precedentemente. Para tomar um exemplo familiar aos linguistas, as dicotomias saussurianas (língua-palavra, sincronia-diacronia) serviram, em primeiro lugar para separar um objecto: a língua como sistema e as explicações diacrónicas etimológicas e dos relacionamentos directos que vão de uma forma de sociedade ou de um clima a uma forma de língua.

¹⁴ Malcolm Coulthard, «A discussion of restricted and elaborated codes», *Educational Review*, 1969, 22, 1.

^{xiii} Em alemão no original: comunidade-sociedade. N. T.

b) Por outro lado, uma dicotomia acompanha-se ou não da fabricação de instrumentos intelectuais de análise, de conceitos práticos como meio de decompor um objecto, de o relacionar ... Para dar dois exemplos: pode-se dizer que a rica dicotomia de Saussure: relações sintagmáticas-relações associativas, operacionalizou-se e empobreceu-se logo que as relações associativas apareceram, na prática da escola de Praga, as relações oposicionais. O mesmo acontece com as dicotomias piagetianas que não podem ser examinadas senão em função dos campos de experiência que abriram: a evidenciação dos desníveis percepção-representação, o facto que a conservação de invariantes seja devida a um objecto teórico assim como a ordem de aparecimento destas conservações por oposição às medidas quer da aquisição de conhecimentos quer da «inteligência».

c) Avaliar-se-á igualmente o tipo de funcionamento destas codificações fora do campo determinado onde estão associadas aos mecanismos de análise. Que se trate das possibilidades de transferência analógica de um domínio para outro ou de ocultações da realidade assim obtidas: aqui, a lista dos efeitos negativos seria longa, do estruturalismo linguístico ao marxismo passando pela psicanálise ou pelo piagetismo como «visões do mundo total».

d) Bernstein, Freud, Marx ou Saussure não são responsáveis pelos seus filhos. Mas estas «dicotomias fundadoras» também devem ser interpretadas em função das práticas sociais que daí resultam mesmo se não há adequação entre esta análise e as análises das alíneas b) e c). Deve-se constatar que a psicanálise pode funcionar como mecanismo de integração social, o marxismo como dogma ou o piagetismo como máquina de seleccionar crianças mesmo se a sua primeira função polémica fosse absolutamente oposta a tais papéis.

Acrescentemos que não é necessário que uma dicotomia possa ser experimentalmente operacionalista, quer dizer, conduzir à criação de um objecto científico homogéneo para executar um papel positivo na organização do saber. Pode-

-se duvidar do valor explicativo dos modelos psicanalíticos do aparelho psíquico e das suas clivagens sobre as quais se criou, duvidar mesmo que qualquer coisa possa ser isolada que podia chamar-se aparelho psíquico sem pôr em causa o valor da evidenciação do recalcado pela psicanálise. Da mesma forma, parece-nos que a distinção kantiana entre princípios constitutivos e princípios reguladores está fundamentada na análise da prática científica. Há princípios directamente operacionais (tal metodologia de inquérito ou de experiência) e princípios críticos. Por exemplo, não há princípio materialista constitutivo: o materialismo não permite analisar seja o que for em física, em biologia ou em linguística, porque ele próprio é uma teoria, discurso genérico, não é processo de análise que não tem sentido senão em função da resistência própria de um certo sector da experiência. Em contrapartida, um investigador que não se interrogasse sobre o lugar da causalidade do heterogéneo (as condições históricas do aparecimento de uma língua nacional, por exemplo) em relação à causalidade do homogéneo (a estrutura interna dessa língua) arrisca-se a encerrar-se na sua ficção metodológica, de não ver porque essa língua é ou não é efectivamente falada. Ou ainda, se não estudou as condições de comunicação, o técnico arrisca-se a lançar um olhar desdenhoso sobre os enunciados efectivos, considerados como degenerados em relação aos que tem em conta ...

Poder-se-á dizer, parafraseando Althusser, que há um idealismo espontâneo do sábio: o que consiste em tomar como um absoluto a relativa possibilidade de isolar o seu objecto. Não se trata do idealismo do fenómeno, mas do idealismo da lei: toda a ciência utiliza o «pôr entre parêntesis», o «todas as coisas iguais de outro lado»...; o idealismo efectivo, prático e não filosófico do sábio consistirá em esquecer esses parêntesis e identificar a esse objecto abstracto o próprio objecto concreto. O que pode ter consequências não nulas. Assim como logo que uma teoria do objecto linguístico ou do desenvolvimento da criança se tornam prática pedagógica.

COMO FUNCIONA A DICOTOMIA

Sobre o primeiro plano, o do seu aparecimento polémico, já se fez notar que a teoria de Bernstein constitui um momento importante. Aquele em que a separação entre sociologia, psicologia e linguística distintas nos cursos universitários se choca, manifestamente, com as necessidades de estudar não a classe social como objecto abstracto mas a pertença de classe como inculcação de um modo de ser, de perceber e, tudo isto, primordialmente através da linguagem. Donde o pôr em causa a psicologia da criança abstracta definida unicamente pelo seu Q.I., que era (que é ainda?) a criança que a psicologia diferencial estuda maioritariamente. Donde o pôr em causa a linguística concebida como ciência da única forma linguística e, ao contrário a vontade de estudar a língua como codificação da experiência social. Deste ponto de vista, por conseguinte, o trabalho de Bernstein e da sua equipa sobressai no pôr em causa o objecto ideal que correspondia a um certo estado de divisão das ciências. Mesmo se os resultados desta divisão das ciências não são postos em causa. Quer por prudência retórica, quer por outras razões, os objectos abstractos criados anteriormente não são, com efeito, criticados. Assim as crianças geralmente estudadas têm «um Q.I. igual a». Assim Bernstein não põe em causa a noção chomskyniana da competência linguística do sujeito abstracto. Ele apenas diz que estuda outra coisa. Acrescentamos, que como toda a prática científica, a análise bernsteiniana peca por não tomar em consideração muitos dos aspectos do real. Assim é, de facto, favorecido o estudo da socialização pela relação mãe-criança e são menos estudados os outros meios de socialização precoce (creche, pré-primária) assim como em geral a socialização por pares. Resta que o sucesso de Bernstein está muito ligado a um renascimento global da problemática das ciências humanas, que corresponde ao sentimento cada vez maior de insatisfação perante os objectos constituídos, anteriormente, pela ciência. Insatisfação, ela própria ligada aos insucessos en-

contrados na extensão da escolarização tal como ela é praticada no período do rápido desenvolvimento do capitalismo que se seguiu à Segunda Guerra Mundial.

Se se pergunta agora se a sócio-linguística bernsteiniana soube munir-se de instrumentos da análise operatórios, considerar-se-á, por um lado, certas análises «clássicas» da escola, por outro lado, os textos linguísticos de Halliday, constatando que em nosso conhecimento os modos de socialização e de experiência do real não-linguístico¹⁵ não são claramente levados em conta pela escola. Que se trata do conjunto das relações simbólicas entre homens ou de práticas de acção sobre a realidade. Ao que é necessário acrescentar que estas duas dicotomias — linguístico-não linguístico, relações entre homens-relações com a matéria — não são senão polares. Isto deve manter-se no nosso horizonte para nos lembrar os limites de uma teoria da socialização e do desenvolvimento demasiada e exclusivamente centralizada na linguagem.

A PRÁTICA DOS ÍNDICES

Uma vez esta reserva feita, é necessário acrescentar que os próprios índices linguísticos são obscuros e que a sua significação não é forçosamente a que lhes dá Bernstein. Parece-nos, com efeito, que estes índices que devem distinguir código restrito e código elaborado remetem, de facto, para tipos de realidade que não estão forçosamente associados. Em primeiro lugar na prática do monólogo ou da língua escrita em oposição ao diálogo e à língua em situação. Assim no facto de falar por frases e não por sintagmas, definir as suas frases, etc., há qualquer coisa que releva da situação de comunicação e não da maior ou menor elaboração do conteúdo comunicado.

Por outro lado, Bernstein reintroduz, sem exame crítico, a norma escolar da diversidade lexical e da complexidade sintáctica, sem demonstrar que haja uma ligação directa entre

¹⁵ O que não quer dizer que a linguagem não intervenha nestas condutas mas que não se pode fazer um estudo somente linguístico.

emprego diversificado dos adjectivos ou das conjunções e codificação elaborada no sentido bernsteiniano da experiência.

Outros índices visam distinguir a linguagem do *nós* e a linguagem do *eu*, sem que fosse demonstrado que a existência de um consenso é radicalmente oposta ao espírito crítico e que, inversamente, a linguagem da subjectividade não se encontra fundamentada num consenso bastante forte (por exemplo o de pertencer à elite).

Enfim, aos índices linguísticos formalmente declarados, mas cuja significação cognitiva não é clara (tipos de frases, variedade lexical ou utilização do *eu*), Bernstein justapõe características globais, «dificuldade em manter a unidade de um tema» ou «ausência de diferença entre justificações e afirmações» que constituem, seguramente a razão de ser do epíteto «restrito», mas falta demonstrar a ligação com os índices precedentes, o facto que este conjunto constitui um código constrangedor e não o tipo de troca normal numa certa situação e, enfim, a sua predominância em certas classes sociais.

É justamente a totalização destes diferentes aspectos do manejo linguístico sob a dicotomia código restrito-código elaborado que se tornou objecto da crítica de Labov¹⁵: toma-se por «capacidade cognitiva» a verbosidade e o discurso «abstracto» próprios das classes médias. Um pouco como se se medisse o valor cognitivo de um discurso pelo número de nomes «de essências», desajectivais (*verdade, beleza*) ou deverbais (*o tornar-se*) que contém. Deve-se — pelo menos negativamente — constatar que não há paralelismo estrito entre utilização de tal instrumentos linguístico e tal nível de codificação da experiência. A utilização de *parece-me que* é uma variante nobre, não um índice do comportamento: capacidade em se distanciar perante o seu próprio discurso que poderá também manifestar-se por condutas de aproximações sucessivas: *às vezes... sim mas às vezes*. Visto que cada uma destas fórmulas poderá constituir um tique de linguagem vazio ou ser-

vir efectivamente o «modalizar» as suas asserções: não se pode estabelecer a significação das «microcodificações» (no nível lexical ou gramatical) senão em função das «macrocodificações»: o funcionamento global do discurso. O que, a nosso ver, põe em causa os escrutínios por grelhas de presença ou ausência de tal tipo de unidades, escrutínio que leva sempre a implicar o discutível axioma: «quanto mais melhor».

Por exemplo, as únicas formas linguísticas utilizadas não permitem distinguir entre dois comportamentos que se vai codificar em «descrição» e «explicação», como o fazem W. P. Robinson e Susan Rackstraw (*op. cit.*, 1, p. 81), que agrupam na primeira espécie «*He's banging the drum and playing the cymbal with his trunk*»^{xiv} e sob a segunda «*His head goes up and down and bangs the cymbal*»^{xv}.

Por outro lado, quando uma criança responde à questão «como é que funciona?» mexendo no brinquedo e dizendo *assim*, dever-se-á dizer (gravemente) que se trata de uma criança cujas codificações activas práticas prevalecem sobre as codificações verbais, um espírito concreto por oposição a um espírito abstracto segundo a fórmula que causa estragos na nossa pedagogia ou então uma criança que não compreendeu a relação entre a pergunta manifesta: o funcionamento do elefante e a pergunta latente: falar? Não há aí uma diferença de código mas uma diferença situacional à qual muitas vezes se faz alusão. Algumas crianças compreenderam, rapidamente, que era preciso descrever a um adulto um desenho que este via como se ele não o visse (e então utilizar um nome e não um pronome para designar os participantes), outras não compreenderam.

Sobretudo parece-nos que os próprios termos de *código restrito* e de *código elaborado* assim como as outras dicotomias que os vêm completar (relações posicionais ou pessoais) fazem-nos passar, insensivelmente, do nível dos ins-

^{xiv} Em inglês no original: «Ele está a bater no tambor e a tocar no címbalo com o pau». N. T.

^{xv} Em inglês no original: «A sua cabeça anda de um lado para o outro e bate no címbalo». N. T.

¹⁵ Ver nota 6.

trumentos técnicos de análise para o plano das extrapolações ideológicas. Isto parece-nos notório no trabalho de W. P. Robinson e Susan J. Rackstraw. Com efeito, começa por um inventário das diferentes formas possíveis de responder a uma questão. Traz, então, uma contribuição importante mostrando como, face a uma mesma questão, um certo número (nem apenas um nem uma infinidade) de estratégias de codificação são possíveis. Por exemplo (p. 49) as questões *que serão classificadas* segundo uma grelha complexa em função da sua forma lexical ou gramatical e da sua relação com o contexto segundo as três dimensões do apropriado-inapropriado (falar sobre o que é efectivamente a questão), do completo-incompleto-excessivo (responder à questão *quem está aí?* contando a vida da pessoa) e do grau de pressuposição gramatical (*quem está aí?* Paulo «pressupõe» que é Paulo que está lá). Pressuposição situacional *quem está aí?* Ainda este casal, poderá ou não relevar de uma apropriação do que sabe o interlocutor. Uma tal análise permite não fazer como se a mensagem mais longa e mais explícita fosse sempre a melhor, mostrar que a análise referencial da comunicação supõe uma análise da pragmática interpessoal, das relações de pressuposição, da compreensão do porquê da questão. Em relação a uma análise que não julgaria senão a forma sintáctica da questão ou da quantidade de informação, há, de facto, um regresso à análise linguística global: em que toda a mensagem deve seleccionar o dito e o não dito, em que o conteúdo da mensagem não é uma variável independente em relação ao «quem fala a quem?».

Mas entre as formas de classificar os tipos de resposta uma é privilegiada: a que é chamada (p. 50) «moda». Assim, à questão: *quem está aí?* a resposta será «categorial»: *o leiteiro, o imperador* ou «pessoal»: *Paulo*. Quer dizer que de novo se decide em fazer corresponder a um tipo de forma linguística um tipo suposto de comportamento cognitivo. Sem ter em conta o facto que, no entanto, os autores fazem notar: os dois tipos de resposta não são incompatíveis: pode-se dizer o *Doutor Costa*. Ou ainda pode-

-se descrever: o que não será nem categorial nem pessoal: *um tipo com grandes orelhas*. O que é necessário acrescentar a uma resposta de forma genérica: *um chumbeiro* não releva de forma unívoca de uma «atitude cognitiva», mas do tipo de questão que foi posta, da eventual ignorância do nome próprio ou de qualquer outro aspecto da situação de comunicação.

Sobretudo e apesar do reconhecimento desta dificuldade da interpretação, sem que a demonstração jamais seja feita, estas diferenças são reinterpretadas em termos de dois códigos. Não se tem em conta senão as realizações diferentes e não os elementos comuns nem (nesta parte da análise) as diferenças intragrupo. Procura-se uma explicação complementar para as tarefas que se descobre serem tão diferenciadoras, em lugar de constatar simplesmente que há tarefas diferenciadoras e outras que o não são.

De uma forma mais geral, dizemos que a teoria dos dois códigos desdobrada pela distinção: posicional-pessoal (ou às vezes: orientada para as coisas-as pessoas) não é extraída de dados experimentais mas lhes é imposta. Não se trata de negar que a situação de classe se acompanha de relações diferentes para com a linguagem, tanto no que concerne, estatisticamente, algumas estruturas, algum léxico, certos comportamentos (ter recurso às explicações, às ameaças ou à realização efectiva de castigos corporais). Mas, o que não é claro é o estatuto dessas diferenças. Como observa Coulthard¹⁶: as modalidades de asserção bernsteiniana variam: tanto se diz «os códigos são função de uma forma particular de relações sociais» como «diferentes formas de relações sociais podem engendrar códigos linguísticos bem diferenciados»...

Por outro lado, a variação linguística ligada em cada comunidade à diversidade das situações de comunicação e dos conteúdos é *a priori* subestimada, considerada sem demonstração, como superficial. Por outro lado, enfim, o facto de que não há ligação formal simples entre

¹⁶ Ver nota 14.

formas linguísticas e pensamento genérico ou concreto, de que não está demonstrado que há correspondência entre o hábito das explicações verbais e da linguagem genérica, e a aptidão de pôr questões que relevem de uma codificação científica da experiência. Parece-nos que a dicotomia não funciona se não se tem em conta nem a diversidade das formas de codificação linguística, nem as situações de comunicação nem as diversidades intragrupos. Trata-se de uma reasserção sob a forma erudita da ideologia vivida ao nível dos grupos: linguagem concreta dos operários, abstracta dos colarinhos-brancos^{xvi}, *nós* de uns, *eu* de outros etc. ... Tomam diferenças estatísticas e transformam-as em diferenças qualitativas. Por outro lado, atribuiu-se às correlações estatísticas uma significação causal, o que em suma, é próprio de um pensamento ideológico, em que a dicotomia como instrumento de hipótese e de totalização torna-se um meio de não perceber o que não está de acordo com ela.

M.A.K. HALLIDAY E A ANÁLISE FUNCIONAL

Parece-nos que se encontra um problema similar na grelha elaborada por Halliday¹⁷. Sem a examinar aqui em detalhe, pode-se notar que a sua primeira característica é a de ligar a linguagem aos diferentes papéis que ela tem, em particular, quanto às interacções que se colocam na aquisição linguística. O que implica uma redefinição do «*meaning*»^{xvii} não, como a maior parte das vezes, em termos de referência ou de recorte da experiência, mas do que para que serve a linguagem.

Segundo a fórmula de Halliday «*The child knows what language is because he knows what language does*»^{xviii} (p. 21). Donde a tentativa, não somente para classificar as funções, mas

para ver como elas se transformam nas outras. Em particular, Halliday insiste no facto de que a função representacional, que toda a nossa filosofia e a nossa própria definição do signo (ter valor para um objecto ausente) privilegia, existe apenas porque fundamentada em outras cinco funções: *instrumental*: obter de outrem o objecto que falta: é esta passagem para outrem que faz com que o signo valha por outra coisa, não uma característica interior do signo; *reguladora*: fazer com que se faça qualquer coisa: a criança recebe ordens e interdições antes de receber descrições do real. O verbo é em primeiro lugar o imperativo antes de ser o tempo da narrativa (e qualquer que seja o carácter derivado, secundário, do imperativo nas gramáticas); *interaccional*: a linguagem serve para trocar, haja ou não objecto de troca, ou ainda que seja a própria troca o seu próprio objecto: adultos e crianças repetem-se modificando eventualmente as palavras para as rejeitar. E não é entre os adultos que a função de repetir, modificar, de não repetir as palavras dos outros, desapareceu; *pessoal*: a criança aprende, em diversos graus, a manifestar a sua particularidade pela linguagem, a lembrar a sua existência, o facto que lhe diz respeito. Acrescentemos: a falar a si própria; *heurístico*: a linguagem, em primeiro lugar, não sobre o modo do enunciado, mas sobre o das questões-respostas. Num dado sentido, a criança não sabe mais nada sobre o gato ou a girafa quando se lhe disse que eram gatos ou girafas. Ela sabe, no entanto, o bastante para utilizar a função *imaginativa* da linguagem: a presentificação de um objecto ausente; por fim *função representativa* que apenas se manifesta com base nas outras. O que leva Halliday a mostrar o que diferencia a sua abordagem da de Chomsky: o segredo da linguagem não está em nós mas entre nós. Ela é um «*meaning potencial*»^{xix} mas este «*meaning potencial*» «*is defined not in terms of the mind but in terms of culture*»^{xx}.

¹⁷ Ver nota 11.

^{xvi} Expressão utilizada pelo sociólogo C. Wright Mills (*white-collars*) para designar as pessoas da classe média. N. T.

^{xvii} Em inglês no original: «significação». N. T.

^{xviii} Em inglês no original: «A criança sabe o que é a linguagem, porque sabe o que a linguagem executa». N. T.

^{xix} Em inglês no original: «significado potencial». N. T.

^{xx} Em inglês no original: «é definido não em termos de pensamento mas em termos de cultura». N. T.

Uma observação crítica menor poderia alcançar as modalidades de estabelecimento deste sistema de funções. Na medida em que são funções-papéis sociais, não se pode estabelecer delas uma lista *a priori*, a partir de uma definição da linguagem. Halliday reconhece, por outro lado, que esta lista está aberta. Isto põe em particular o problema do aparecimento de novos tipos de discurso. Quer se trate da história da sociedade ou da de um indivíduo vai pôr-se o problema da sobredeterminação funcional do discurso, ou mais ainda, do duplo sentido do termo função.

A função codificada pode não coincidir com a função real, o papel que tem *hic et nunc*. Para tomar um exemplo trivial: *Tem horas?* não é uma questão, na medida em que a resposta *sim* não é adaptada. Mais globalmente, analisar um texto — por exemplo político — é perguntar-se se a sua função referencial é antes de tudo dominada por uma função ritual de identificação ao grupo, uma função polémica ou se é antes a função «dar-se conta de uma nova realidade» que prevalece. A questão é então de saber como podemos nós ir do texto ou da situação de comunicação ao detalhe da organização para ver como as minifunções (as que estão linguisticamente pré-codificadas) se integram ou não na/ou nas macrofunções. Quer haja correlação entre a situação, o macrotexto e as codificações utilizadas, quer haja desacordo: quando, por exemplo, *um fala mas a mensagem não passa*, quando se compreende cada frase, se pergunta «então porque disse ele isto?» ou ainda quando há «efeitos de ironia». Notar-se-á que, aqui, o termo função tem pelo menos dois sentidos: há, por um lado, as que estão inscritas no manejo geral da linguagem e, por outro lado, as que não estão subjacentes à linguagem mas à interacção de tal texto, de tal emissor, de tal receptor. Para evitar o imperialismo linguístico, é bom lembrar que se as «microfunções pré-codificadas» relevam da competência do linguista¹⁸, e que (a análise de Halliday é aqui particularmente interessante) não é relativamente ao linguista que se tem o meio de decidir sobre o funcionamento global de um texto, de o comparar ao

que não é dito, à prática extralinguística, de estudar o modo como é percebido, em suma, de praticar uma «análise ideológica».

Mas o problema é sobretudo que no seu manejo efectivo, logo que se trata, por exemplo, de analisar os tipos de ordem ou de comentário que os pais dirigem aos seus filhos, as categorias de Halliday encontram-se com as de Bernstein, sem que seja feita a demonstração linguística que em todo o caso (ou somente em Inglaterra) as invocações se dicotomizam em primeiro lugar e exaustivamente em *posicionais* e *personais*. Certamente que não está em questão negar que uma tal dicotomia possa ser central, que uma criança possa ser interpelada como indivíduo ou em função de uma regra. Mas por outro lado o que foi acima notado: os pais, qualquer que seja o meio, utilizam de forma dominante tanto um tipo de apelo como outro, pode-se perguntar se, na medida em que se trata de papéis, a criança não será realmente nem uma criança particular nem um sujeito geral submetido à regra. Perguntar-se-á, por outro lado se estas dicotomias podem ser interpretadas simplesmente em função das for-

¹⁸ Se se compreende bem, parece que estes dois sentidos de função são distinguidos por Halliday. Há, por um lado o que serve de texto. Por outro lado as três funções «internas» pré-inscritas no manejo linguístico. Função ideacional ou semântica no sentido restrito de recorte da experiência, função interpessoal de relação emissor-texto-receptor, função textual, por fim; o que distingue um texto da única forma do enunciado determinada pela gramática ou pelo dicionário. Cada uma destas funções encontra-se precodificada. Por exemplo ao nível da frase a categoria ideacional dominante será a da transitividade (tipos de processos de participantes, de circunstâncias) a categoria interpessoal será a da ordem, asserção, questão, a categoria textual será a oposição tema-propósito. Pode-se discutir aqui o detalhe da organização apresentada por Halliday. Em particular, pode-se perguntar se a função textual está tão fortemente codificada como a função ideacional: a ligação tema-propósito é sempre decifrável? Ou mais ainda se se analisa as comunicações efectivas sem se referir sempre ao modelo dos omnílogos escritos, o que faz a unida de temática da troca linguística, não é antes de tudo quer o campo prático actual quer o campo da problemática familiar do subgrupo, o conjunto do que não é dito e que constitui o fundo sobre o qual as palavras trocadas aparecem? Mantém-se que uma tal grelha constitui um grande progresso em relação às gramáticas quer puramente formais quer as que privilegiam a única função ideacional (gramáticas semânticas).

mas linguísticas utilizadas. Não se está, essencialmente, no domínio da passagem, o *tu debes* funcionando, segundo o contexto dos pressupostos, alternativamente ou ao mesmo tempo, sobre o modelo pessoal ou posicional, universal ou particular? Visto que, como Halliday o reconheceu, não há paralelismo bi-unívoco entre formas linguísticas e tipo de codificação social, pode-se perguntar em nome de que competência o linguista sabe classificar tal mensagem em tal categoria. Assim (p. 62), distingue-se entre autoridade e razão. Seguramente uma tal dicotomia funciona em certos casos. Da mesma forma que há crianças que se ameaça com castigos corporais e outras não. Mas o que é que nos permite submeter sob «autoridade» (p. 61) *you can go there when you're bigger* e sob «razão» *it's not good for you to get too excited*?

Num certo sentido o problema é um problema técnico: como tirar de um texto ou da comparação de textos as categorias dominantes que permitem a sua interpretação? Noutra sentido, trata-se do problema de saber como a teoria, neste caso a dos códigos, não é ela própria uma visão de classe da diversidade das estratégias linguísticas.

A ESCOLA E A LINGUAGEM

Parece-nos então, que o projecto de Bernstein deve ser retomado. Tendo em conta a mudança profunda que introduz: não considera a linguagem abstractamente como gramática-léxico, mas como código, organização da experiência. Mas tendo também em conta que as inculcações de significação não se agrupariam simplesmente sob a dicotomia em situação-fora de situação, restrito-elaborado, particularista-universalista.

Para analisar a linguagem e o seu funcionamento, é necessário recordar que o problema não é, em primeiro lugar, linguístico, mas o da divisão de trabalho, da riqueza e do poder, da manutenção do desemprego.

Donde o perigo de todo o discurso que descreve a situação unicamente sob a forma de

conflito entre duas linguagens. Mantém-se que há uma crise no plano da linguagem.

Um dos aspectos que mais têm chamado a atenção dos observadores de Maio 68 foi o papel da crítica do monopólio do direito à palavra para uma minoria, assim como as formas canónicas dessa palavra. Não apenas na universidade onde a forma linguística da relação de dominação é particularmente visível, mas também nas relações de trabalho. Uns apressaram-se em codificar esse papel do dizer como nova forma de revolução, substituindo o papel do proletariado «clássico» pelo dos jovens, dos *lupen*-proletários, dos intelectuais, o que era pôr um pouco depressa o verbo no centro da sociedade, outros procuraram ver aí o sinal manifesto de uma «revolução imaginária», contentando-se, também um pouco depressa, em remeter somente o imaginário para o não-real.

Digamos que se manifestava o desnível entre a sociedade real e as suas formas de codificação. Não se trata para nós de sobrevalorizar estes problemas de linguagem na crise geral. Somente ver que a escola, instância principal de socialização, de integração-separação, que neste processo está na posse de uma autonomia relativa (não é apenas o poder central que dita à escola o seu modo de funcionamento, de que fala e como) vem, aqui, a ter um papel central. Papel central sobrevalorizado pelos ideólogos da burguesia: sabe-se que a pedagogia libertária jamais pôs em causa os privilégios.

Para contribuir para a análise deste papel específico da escola e da sua linguagem, pretendia-se propor objecções às grandes funções accionadas, socialmente, pela linguagem, no circuito da escola e em contraste com os outros circuitos. Parece-nos importante notar que a referência aos termos de funções tem sempre sido feitas em relação a uma psicossociologia do homem em geral (quer seja em Buhler, Trubetzkoy e Jakobson ou mesmo no ensaio mais «social» de Halliday ...). É verdade que certas oposições polares se vão encontrar em todas as sociedades (linguagem do objecto presente-do objecto ausente, função de comunicação-função crítica, codificação do real-codificação do ima-

ginário). Mas tais dicotomias não permitem compreender a especificidade do manejo linguístico numa época dada, onde os factos extralinguísticos [como linguagem para todos-para uma minoria, *medias* (anúncios publicitários, televisão, rádio, cinema...) para dizer ou não dizer o quê] devem ser tomados em conta.

Propõe-se aqui alguns aspectos dominantes. Uma tal classificação não sendo dedutiva e não o podendo ser, pode facilmente ser submetida à crítica.

a) A extensão do código comum é um fenómeno primordial, ligado ao desenvolvimento da industrialização, do aparelho de estado, tornando necessário um tal código comum, primordialmente, escrito. A unificação códica e o facto de que todos devem — pelo menos no mínimo — ser capazes de ler e escrever remete para a tecnicização da produção e do consumo.

O camponês de há cinquenta anos não tinha necessidade de participar no código comum para vender a sua mercadoria e — ainda — muitas vezes era o comerciante que se adaptava utilizando as fórmulas necessárias da língua local. Na idade dos adubos, dos pesticidas, dos tractores e da tendência do desaparecimento do autoconsumo, já não é o mesmo. O que se encontra correlacionado com a existência de uma regulamentação explícita dos impostos, dos solos, da saúde. Aqui não importa nem elogiar nem censurar, mas reconhecer um facto inevitável. É apenas na base deste movimento de uniformização, que nunca foi tão importante, que pode ter lugar e significação o reconhecimento do direito à diferença.

Esta uniformização recorta-se com a inevitável uniformização do código escrito em relação ao código oral, mesmo em função das suas condições de utilização à distância. É o que acontece com a importância do papel da transmissão linguística do saber em relação à transmissão tradicional dos modelos de *savoir-faire*, em que a linguagem tem apenas um papel de acompanhamento. É somente reconhecendo estes dados, que ultrapassam o determinismo do que se passa no interior da escola, que se pode criticar o modo de transmissão hipernormativo

da língua escrita, quer se trate da ortografia, do léxico ou da sintaxe. Ou o modo de funcionamento da linguagem em que o falar bem torna-se meio e fim.

b) Esta situação de uniformização estadual-técnica combina-se com a função de aprendizagem dos valores, dos papéis ao mesmo tempo comuns ao conjunto da sociedade e específicos.

É aqui, sem dúvida, que o contraste com o modo de funcionamento da escola de há cem anos é mais notório. Quer se trate da instrução cívica, da «história de França» da geografia centralizada na França e no seu império, ou dos manuais de leitura e, ao nível do ensino secundário, da tragédia clássica e das humanidades. Há uma crise completa deste modo de funcionamento cultural, que traduz directamente a impossibilidade para a classe dominante, de ser hegemónica como era há cem anos. O discurso normativo, que integra-que exclui já não funciona. Ou ainda mais, funciona com os restos. Pode-se ainda ensinar os fins da moral, em particular os que correspondem à socialização de base (não mentir, não cuspir para o chão, saber calar-se...), não a filosofia geral de que tudo está bem, no melhor dos mundos e do progresso infinito. Esta «crise da cultura», esta impossibilidade de um discurso integrador único não é um fenómeno unívoco. De um lado já não é a cultura clássica que serve para a burguesia manifestar a sua superioridade. Em poucos anos o estudo do grego e do latim perdeu essa função social. Em parte na base de necessidades práticas: necessidade de aprender línguas vivas, ou, especialmente, o inglês, extensão das matemáticas, transformadas, como se sabe, em novo instrumento de selecção. Por outro lado os objectos culturais tradicionais praticamente não entram no campo da produção-consumo de massa, em particular nos objectos áudio-visuais. Ao mesmo tempo a decadência dos modelos clássicos encontra-se ligada à abertura sem precedente de tipos de cultura transmitidos e ao repor em questão da dicotomia tradicional cultura de elite-cultura de massa.

c) Correlativamente, para além das exigências práticas e de integração, manifesta-se a importância da função de transferência de informação e em particular de abertura sobre o mundo, em que a escola se encontra em concorrência com as fontes de informação visuais, trazidas pelos *média* extra-escolares (o que não constitui uma necessidade, senão que na escola, a palavra ou escrita custam menos caro que a imagem).

d) A esta função encontra-se ligada a função de discurso geral de argumentação e de ter razão, em relação com a função de inculcação, ligação conflitual particularmente aguda: a discussão pode aparecer sem objecto quer se trate da ideologia frequente de «os factos em primeiro lugar, as ideias depois», ou do «as ideias são conversa fiada, a única coisa séria é o cálculo», concepção trazida, por exemplo, pela utilização ideológica do piagetismo onde a razão aparece, no seu ponto mais acabado, de tipo físico-matemático, no seu ponto de partida relativo à manipulação (reversível) de objectos concretos.

Sem ir até aí, a abertura de informação e o desaparecimento dos modelos culturais tradicionais contribuem para obscurecer o que pode ser uma discussão.

e) Por fim, pode-se isolar uma função de ficção, estruturação imaginária de si e, por outro lado, do passado ou do futuro, ligada de forma variada à expressão do real, aos modelos tradicionais e à cultura extra-escolar, das bandas desenhadas, do romance policial ou do cinema e da televisão.

Em cada um destes planos, pode-se ou não ter prazer. Em cada um destes planos podem articular-se, diferentemente, manifestação de um conteúdo e orientação para a materialidade da linguagem. E isto em ligação estreita ou em ruptura com as formas extra-escolares de cultura, abrindo-se para a realidade ou tentando manter os tabus políticos, sexuais e outros.

É a essa situação conflitual que os professores têm que fazer face. E compreende-se que muitos deles se interroguem sobre o que se espera deles.

E A LINGUÍSTICA?

Neste quadro geral, parece-nos que a primeira urgência recai sobre os conteúdos. Lutar contra os tabus, dar, a partir daí, a palavra a todos. Mas o nosso trabalho específico, em linguística, será o de tentar participar nas exigências inevitáveis de toda a escolarização sem igualmente pressupor que tal modo de discurso escolarmente dominante, por exemplo a narração ou a dissertação tal como são, na maior parte dos casos, praticadas e corrigidas, actualmente, constituem as formas necessárias de um «código elaborado».

Pretender-se-á, em primeiro lugar, apresentar alguns exemplos do trabalho actualmente prosseguido nos dois comportamentos de narrativa e de explicação. O fim é, antes de tudo, fazer o recenseamento das estratégias linguísticas efectivamente utilizadas antes de nos preocuparmos em classificar os sujeitos. Estes exemplos aqui apresentados são muito limitados, mas a sua extensão depende do trabalho colectivo. Assim, as exigências racionais (assegurar a continuidade de uma narrativa para que o interlocutor possa identificar as personagens ou saber expor os diferentes aspectos de um fenómeno) não se encontram; uma realização valorizada senão segundo modelos restritivos: começar a narrativa por *era uma vez um rapaz* ou *um rapaz passeia-se* e não por *eu vejo um rapaz* ou *é um rapaz*, para tomar um exemplo ao nível das estruturas linguísticas. Fazer três partes do seu trabalho no plano das grandes unidades.

A linguística tem aqui um primeiro papel a desempenhar. Ajudar a pôr em evidência que, regra geral, não nos encontramos face à expressão de um conteúdo dado em situação fortemente exigente, onde um único processo é possível, nem em situação complementar aberta, onde uma infinidade de meios linguísticos pode ser utilizada — mas em situação de pluricodificação em que um certo número de processos podem ser utilizados, apresentando vantagens e inconvenientes, podendo privilegiar os meios sintácticos, lexicais ou a ligação entre enunciados sucessivos, relevando eventualmente de sub-

códigos diferentes (narrativa ou comentário do objecto presente), que em todo o caso só tomam todo o seu sentido quando integrados no conjunto da conduta. O que no plano metodológico proíbe a perspectiva dominante do isolamento de índices: número de nomes/número de pronomes ou número de nomes/número de verbos: índices que nunca apresentam uma significação.

UM EXEMPLO: AS ESTRATÉGIAS DE APRESENTAÇÃO

É esta existência de um pequeno número de estratégias referencialmente equivalentes que aparece, segundo cremos, num inquérito recente¹⁹. No interior de um corpo mais vasto, comparou-se a narrativa de uma banda desenhada em 78 crianças de meios sócio-culturais contrastados, da segunda classe da pré-primária à 5.ª classe da primária^{xxi}. A banda desenhada representava (pouco mais ou menos) a história seguinte: duas crianças (um rapaz e uma rapariga) vão fazer recados com um adulto feminino (a sua mãe?). Saindo esta do automóvel, o rapazinho passa para o banco da frente, brinca com o volante, faz andar o carro que choca com um candeeiro. O adulto sai da loja levantando os braços para o céu.

Se nos interessarmos pelos processos de designação das duas crianças, a sua valorização obedece a níveis de determinismo variados.

a) No total, as crianças aparecem na narrativa 474 vezes (em média seis vezes por narrativa). Os termos que as designam têm as seguintes funções: sujeito 365 vezes, predicado 41 vezes, complemento 64 vezes, vocativo 2 vezes. Donde um primeiro dado: a função de sujeito é a que serve maioritariamente para codificar, aqui, os participantes de uma histó-

¹⁹ Frédéric François, «Systèmes grammaticaux et lexicaux dans la dénomination des participants et des procès», in *Psychologie et Education*, vol. 2, n.º 4, Université de Toulouse le Mirail.

^{xxi} No esquema do ensino português não existe correspondente à *grande section de maternelle* do esquema francês que na realidade corresponde ao segundo ano de estadia na pré-primária; a 5.ª classe primária ou mesmo 5.º ano do unificado corresponde ao que em França se designa por CM2. N. T.

ria. Eles aparecem sob a forma de nomes 201 vezes, sob a forma de pronomes 221 vezes, sob a forma de pronome+nome 52 vezes. Classes e funções estão associadas: nome+pronome sempre em função sujeito, os pronomes têm 31 vezes a função complemento, o que leva a dizer que há uma associação preferencial da função sujeito e da classe pronome.

O segundo nível de determinação é o lugar na narrativa. Tem-se com efeito:

	1.ª posição	2.ª posição	3.ª posição
Nome sujeito	20	33	22
Nome predicado	27	7	3
Nome complemento	25	4	4
Pronome sujeito	6	36	39
Nome vocativo	0	0	2
Pronome complemento	0	2	2

Vê-se claramente desenhar-se aqui o contraste entre a função textual apresentação e a função textual narrativa. Domínio no primeiro caso do nome sobre o pronome, o inverso no segundo. Utilização possível, no primeiro caso, da função sujeito. Funções predicado (*há um rapaz e uma rapariguinha*) ou complemento (*é uma mamã com as suas crianças*) dominantes na primeira apresentação tendem a desaparecer em seguida.

A existência de estratégias de codificação, determinadas simultaneamente pela realidade a comunicar, os modelos linguísticos e os processos já utilizados, aparecem nas associações entre tipos de função, lugar da mensagem e outros elementos correlacionados, em particular modalidades nominais. Assim e no que concerne à primeira posição da relação função-número, obtém-se:

	Singular	Plural
Sujeito	18	8
Predicado	3	22
Complemento	2	24

Dito de outro modo, a forma maioritária da centralização no rapaz só corresponde a codificá-lo semanticamente como agente, sintaxica-

mente como sujeito, e inversamente a centralização nas duas crianças leva a apresentá-las sob a forma de predicado nominal (*é duas crianças*) ou sobre a forma de complemento. Na segunda e na terceira posição a dominância progressiva da função sujeito acompanha-se de uma dominância progressiva do singular. Na segunda posição 38 sujeitos singulares para 28 plurais, 48 singulares para 12 plurais na terceira.

Encontram-se dados similares no que concerne o tipo de modalidades. Assim, na primeira posição, rapaz sujeito singular está correlacionado 17 vezes com *o* ou *o+ele*, uma única vez com *um*, duas vezes com um possessivo. Em contrapartida na função complemento tem-se *o* 4 vezes, um possessivo 11 vezes, *um* 6 vezes, *dois* 6 vezes e mesmo em função predicado *o* 5 vezes, um possessivo 2 vezes, *um-dois* 11 vezes, *dois* 10 vezes. O sujeito singular-agente é maioritariamente codificado como *o*, as crianças presentes quer nelas próprias (predicado) quer em relação à mãe (complemento) maioritariamente como «indefinidos» ou *dois*. O que nos remete simultaneamente à correlação estatística global, função sintáctica: sujeito-papel semântico: agente-função textual: tema ao mesmo tempo que às particularidades da história. No plano da análise linguística notar-se-á de um lado a escolha «sobrenormativa»: utilizar para começar a função sujeito e não a função predicado, utilizar o artigo indefinido apenas é realizado uma vez. Notar-se-á, por outro lado, que uma gramática analítica, que separa o estudo das funções do das categorias e não tem em conta o papel destes elementos no encadeamento global da mensagem, não dá conta do funcionamento efectivo destas unidades nem da competência textual dos sujeitos. Mas, ao mesmo tempo, seria inútil querer escrever uma gramática única que assegurasse a ligação função global (aqui narrativa), funções textuais (apresentações, continuidade...), funções sintácticas e classes gramaticais-escolhas lexicais-mecanismos de codificação da experiência. Em primeiro lugar porque a ligação entre os diferentes factores apenas é estatística, não formulável em termos de regras

absolutas. Tratando-se de estratégias dominantes de codificação, o facto de se codificar a realidade tendo-se em conta só o rapaz, o rapaz e um outro personagem, o rapaz e os outros dois, remeteria para a marginalidade todo o discurso que se centrasse na rapariguinha. Nós não devemos esperar a criação de uma linguística do texto total que seria a ciência do «pôr palavras». Apenas podemos evidenciar como em função de uma linguagem, dos seus subcódigos, etc., um certo número de estratégias são parcialmente equivalentes.

Pode-se sempre procurar criar situações em que apenas uma estratégia é possível. É ainda necessário ver que a conduta geral da narrativa (e já não as condutas de definição, de explicação ou de discussão) não se inscreve no contexto dessas situações. No caso presente constata-se, por fim, que a escolha das diferentes estratégias é independente da idade e da classe social de origem. Sem ter em conta as funções e as modalidades, tem-se por ordem de frequência decrescente uma cotação em termos de *rapaz* ou *criança* 19 vezes, *rapariga-rapaz* 17 vezes, *crianças-rapaz* 14 vezes, *crianças-rapariga-rapaz* 12 vezes. Estes comportamentos dominantes são-no em todos os grupos. Quanto aos comportamentos que se podem classificar como não respeito do subcódigo, por exemplo, verifica-se que a utilização do pronome apenas (o que leva a ter em conta a presença efectiva do desenho) não aparece senão 2 vezes na segunda classe da pré-primária, uma vez na segunda classe da primária^{xxxii}, sempre no meio favorecido.

A INDICAÇÃO DE UMA REGRA

Num trabalho em curso, consagrado à explicação de uma regra do jogo, constata-se uma realidade similar: todas as crianças sabem através de um saber não-tematizado o que é uma regra. Mas não é necessário que seja linguisticamente explicitado porque o exemplo (o grupo

^{xxxii} No esquema de ensino francês designado por CE 1. N. T.

que está para jogar a seguir) tem valor genérico. A generalidade é trazida para a situação, e pede-se às crianças que explicitem a regra. Consta-se que entre 10 crianças da 2.^a classe primária, nenhuma utiliza exactamente a mesma estratégia linguística, nem para designar o agente, nem para indicar as modalidades da regra. Tem-se:

«põe-se os peões ... é preciso deslocá-los»
«as marcas é assim, pões sobre os pretos»
«tu vês, meter os peões aqui»
«agora é preciso que sigas os quadrados pretos»
«t'ás a ver qu' é preciso pôr por exemplo»
«eu ponho um peão ali e tu pões um peão ali»
«t'ás a ver, eu começo a jogar, é preciso que tu faças assim».

Nota-se que em particular as crianças fazem mais ou menos induzir através da linguagem ou pelo próprio movimento das peças a conduta da explicitação. Seria sobrenormativo julgar as crianças pelo grau de explicitação linguística, quando este não é exigido pela tarefa. (Da mesma forma como seria sobrenormativo pedir às crianças, como havíamos feito precedentemente, para explicarem uma regra do jogo — jogo do assalto — sem o jogar e sem diagrama). Consta-se a equivalência das codificações em termos de *tu puxas* ou *é preciso puxar*. Da mesma forma que se pode codificar os participantes em *tu apanhas*, *apanha-se*, *os brancos apanham*. Mais ainda, faz parte da actualização pela situação que não se tenha que decidir se *tu designa os jogadores* ou os peões: «tu por exemplo, ali, 'tás tu e se não tiver ninguém tu podes mo apanhar...» «e óspois se por exemplo s'ele tá lá e qu'eu tenho aqui outro e que tu tás aqui, tu fazes isto.»^{xxiii} Da mesma forma que num outro contexto, *tu* pode remeter para o indivíduo particular, ao papel indeter-

^{xxiii} Expressões intraduzíveis para português e em que optámos por uma tradução bastante livre: «*toi par exemple; la, y'a, y'a toi et si y'a personne ici tu peux me l'prendre...*», «*et pis si par exemp, s'il est là et que j'en ai un autr'ici et ben et que toi t'es ici, tu fais ça*». N. T.

minado do interlocutor sem que sobretudo tudo isto seja fortemente decidível.

Tanto nos casos da narrativa como no da regra do jogo, não há paralelismo entre tal tipo de estrutura linguística reputada de elaborada e a capacidade de codificar a experiência.

O COMPORTAMENTO DE EXPLICITAÇÃO

O que não significa que as crianças não tenham que adquirir tal ou tal subcódigo específico, adquirir sobretudo o hábito de ser desembaraçado na linguagem, mas também aqui, nós devemos proteger-nos das dicotomias demasiado simples do tipo comportamento concreto, pragmático-comportamento abstracto, metalinguístico, teórico. Se se estuda os comportamentos de definição na criança²⁰, pode-se notar:

a) A existência, precocemente manifestada, de comportamentos dominantes, ligados à estrutura do código: definição do adjectivo pelo oposto (*feito é o não bonito*), do nome do agente pela acção que faz (*um bombeiro é um senhor que*) ou o objecto fabricado pelo seu destino, do verbo por um quase-sinónimo ou uma parafraze (*chorar é quando há lágrimas* ou *quando se está triste* ...)

b) A existência de comportamentos variáveis segundo as subespécies de palavras: a referência ao genérico será frequente para uma *túlipa é uma flor* ou *um cão é um animal* não para *martelo=instrumento* ou *garfo=talher*.

c) A não-pertinência — para definir o tipo de comportamento e a adequação cognitiva de uma classificação directamente ligada à forma linguística: *um bombeiro é aquele que ...*, *um homem que ...*, *um senhor que ... apaga o fogo* ou *é quando há fogo e é preciso apagá-lo*. Ou *um martelo é para ...*, *com um martelo pode-se...*, *um martelo é um instrumento para...*, *um martelo é um utensílio que serve para ...*

²⁰ Frédéric François, «Le Développement lexical et les systèmes sémantiques», in *Éléments de Linguistique appliqués à l'étude du langage de l'enfant*, Paris, Baillière, 1978, 165 p.

d) A necessidade de agrupar estas definições segundo vários eixos e não segundo uma única progressão, do concreto ao abstracto ou como se queira chamar. Assim os três eixos:

- banal-original
- lexical-sintagmático
- genérico ou por reenvio a uma experiência extralinguística não coincidem forçosamente.

e) Não se trata de negar que há diferenças entre as crianças em função das práticas linguísticas às quais foram submetidas, em particular, da sua aquisição de tal ou tal subcódigo. Mas a diferença mais importante encontrada em função da idade será o número de sintagmas utilizados, tudo se passa como se a criança mais nova fosse incapaz, uma vez que remeteu uma palavra para um aspecto da experiência ou para uma outra palavra, de procurar uma outra direcção.

Se se interroga sobre a diferenciação segundo as classes sociais, encontra-se, segundo os tipos de palavras, diferenças importantes do vocabulário disponível. Por exemplo, aos 15 anos, por um lado, num C.E.S. (Centro de Ensino Secundário)^{xxiv} da porta de Clignancourt e, por outro lado, num colégio privado do 16.º bairro administrativo de Paris, encontra-se uma diferença de 1 para 2 no número de nomes de objectos ou de vestimentas ou de 1 para 4 no número de verbos que designam operações intelectuais. Logo, efectivamente, uma diferença importante na aquisição de um certo subcódigo (qualquer que seja o desvio introduzido pelo tipo de tarefas: evocar o maior número de palavras possível). Em contrapartida se se considera o tipo de definições utilizadas, o desvio entre os dois grupos é fraco (de forma manifesta, não é estatisticamente significativo) e, sobretudo, os tipos de comportamento dominantes (qualificação, categoria, etc.) são idênticos. Não se trata, então, de negar as eventuais diferenças entre

^{xxiv} C.E.S. (*Centre d'Enseignement Secondaire*) que corresponde em Portugal ao Ensino Secundário Técnico. N. T.

crianças, mas de constatar que não remetem para uma diferença unívoca do código ou da classe.

Estes inquéritos são, seguramente, muito limitados quanto ao seu objecto e quanto aos seus objectivos. No entanto, permitem-nos, ao que cremos, pôr em evidência a utilidade de um certo número de conceitos: o de *subcódigos*, correspondentes às diversas condutas: narrativas, discussão... assim como aos diferentes domínios:

o de *estruturas equivalentes*, não em função de uma sinonímia absoluta que não existe, mas quer em paráfrases parciais, quer numa equivalência referencial («o mesmo objecto» considerado de diferentes pontos de vista).

o de *sobrenorma*, ligado à limitação que nós impomos ao que aceitamos no discurso das crianças, em função dos nossos próprios hábitos de codificação.

QUE ORIENTAÇÕES?

Parece-nos, então, necessário voltarmos ao projecto de Bernstein e de Halliday. Quer dizer, ter em conta o facto de que não se pode isolar um desenvolvimento cognitivo — um mecanismo de socialização, um código social — um desenvolvimento linguístico, mas ver ao mesmo tempo que as suas ligações são mais complexas do que aparece na psico-sócio-linguística bernsteiniana.

No plano metodológico, disse-se que isto leva a recusar a utilização de índices sintácticos ou de léxico, de que se fez *a priori* índices de valores. A recusar, igualmente, a comparação das médias dos resultados das crianças de meios sócio-culturais contrastados, com um interesse pelas diferenças intergrupos e negligenciando os outros dois aspectos: procedimentos comuns a todas as crianças, estratégias individuais que variam em cada grupo e entre as quais não há forçosamente hierarquia a introduzir quer a sua diferença seja apenas superficial (*o rapaz ele, é um rapaz que...*) quer a sua diferença não seja analisável em termos de hierarquia: esquecer a menina na história não é forçosamente «mal contado». Parece-nos urgente cessar de avaliar para relevar em primeiro lugar as estra-

tégias equivalentes e não equivalentes possíveis numa dada situação. Num sentido esta abordagem é, em primeiro lugar, polémica, contra o normativismo tradicional. Mas ela significa, também, que é impossível separar a análise linguística, como se faz numa certa tradição estruturalista saussuriana dos problemas de norma, relações de força, de quem impõe o seu uso, e dos problemas de relação à realidade extralinguística. Parece-nos que do próprio ponto de vista da teoria linguística, se chegou então a um impasse. Querer considerar os problemas de norma como exteriores ao campo linguístico, é isolar a estrutura linguística como objecto abstracto, que não obedece senão à sua dinâmica interna, esquecendo a realidade dos conflitos entre forças de convergência e forças de diversificação. Querer considerar a língua como puro sistema de valores, é fazer como se a significação linguística não fosse ramificada na relação contraditória entre o dito e o não-dito, quer se trate do reenvio da linguagem à prática no universo da percepção quer da acção como sendo dada.

Parece-nos então que o que caracteriza o pensamento de Bernstein-Halliday é uma espécie de filosofia da transparência, em que a linguagem traduziria o código social que se imporia à percepção da realidade. Pelo contrário o que nos parece necessário estudar são as relações de convergência-contradição entre as relações sociais, as práticas extralinguísticas e as estruturas linguísticas utilizadas. Relação de convergência: a criança não aprende a falar senão na base da troca com outrem, da repetição-modificação. Da mesma forma, um sistema linguístico que não criticasse absolutamente nada da realidade não funcionaria. Relação de contradição: a diferença entre a minha codificação da experiência e a de outro, a relação de tomar a palavra, do impor a outrem do tema e da codificação é também fundamental para a comunicação. Contradição, também, entre codificação linguística e realidade. É bem verdade que os semantismos de base criticam a realidade e constituem as próprias condições da aquisição da linguagem: é o que se passa

relativamente à oposição processo-participantes-estados, subjacentes à aquisição da oposição verbo-nominal. É igualmente inevitável que o signo seja abstracto, que o dizer contenha menos que o real. Este desnível inevitável remete quer à necessidade de recodificar, reutilizar as palavras com um outro sentido, modificar o discurso, quer a retomar as codificações transmitidas, deixar de ter um discurso vazio. De qualquer maneira a compreensão do discurso jamais se pode fazer por uma via puramente intralinguística. Há sempre, na própria linguagem, relação com o extralinguístico — seja pelo comportamento explícito de demonstração, seja pelo reenvio de todo o manejo linguístico para a prática comum, quer a do conjunto do grupo, quer a que é correlativa de um subcódigo prático, científico ou outro. De uma forma mais geral é mítico referir-se a um discurso totalmente explícito e/ou a um discurso que esgotasse o real. Donde, no plano escolar, o carácter cómico do «trabalho tipo».

Uma tal psico-sócio-linguística põe um duplo problema. Por um lado, a competência daqueles que tentam constituí-la. Por outro lado, a infinidade do campo assim aberto. Na mesma medida que nós nos encontramos face ao fracasso das sócio-linguísticas ou das psicolinguísticas demasiado rápidas, fundadas umas como as outras sobre a hipótese de um paralelismo simples entre a organização da mensagem e a realidade social ou psicológica. É o caso dos sócio-linguistas simplistas, «de esquerda» ou «de direita»: quer seja considerado como revolucionário ou definitivamente alienante, o facto é que não há *uma* linguagem operária oposta a *uma* linguagem burguesa. Há estruturas comuns, discursos opostos, um circuito complexo de troca, de retoma. Ao que se junta o conjunto das causalidades mediatas entre a pertença de classe e o discurso do indivíduo (modelos familiares, escolares, leituras ...).

Da mesma forma, nada se diz quando se redobra a análise linguística por uma suposta operação do sujeito que fala, considerando a língua, como os seus subcódigos, como comportando um sistema de oposições. Mas não se diz

nada de mais quando se fala de «escolha do sujeito falante». Há equivalência parcial ou completa entre diferentes formulações, sem que na mesma medida um «sujeito falante» deva retraduzir toda a fórmula derivada (em tal gramática) na sua «estrutura profunda» antes de a interpretar.

Da mesma forma toda a procura de uma relação simples entre codificação linguística e codificação extralinguística parece-nos votada ao fracasso. Quer se trate da língua visão do mundo, impondo-se à percepção ou da imagem inversa de códigos de inícios práticos transpondo-se em seguida para o plano simbólico. Há uma dupla relação de envolvimento: na prática tomada na troca dos signos, dos signos tomados no circuito perceptivo-prático.

Se a situação não é desesperada é, parece-nos, em primeiro lugar, que a linguagem enquanto organização social comporta em si mesma as razões de uma relativa transparência. Que se trate da obrigação da discreção do significado na base da fonologia, da possibilidade da relativa elucidação semântica graças à paráfrase ou da reutilização de um pequeno número de procedimentos de constituição de enunciados. Tudo isto torna, efectivamente, a análise da língua mais fácil do que a de um sistema não forçosamente discreto (mímico), não podendo ele próprio parafrasear-se (pintura ou música), não tendo, forçosamente, as suas próprias regras enquanto sistema (muitos historicamente sobredeterminados).

Se a restrição ao estudo do *corpus* deve ser abandonada pela «sócio-psico-linguística», não é em nome da pseudo-evidência da intuição do sujeito falante. É porque todo o discurso é, por um lado, retoma-modificação, quer, imediatamente, no diálogo, quer, de longe, de um ou de vários discursos. É porque é, por outro lado, sempre confrontado com outra coisa que não ele.

Donde a necessidade de um método que faça aparecer, por um lado, a retoma-modificação do discurso do outro e que, por outro lado, confronte o discurso às codificações não extralinguísticas.

Nós podemos comparar, aqui, a situação do linguista no processo da comunicação em geral. A realidade não é nem a do solipsismo: formas linguísticas eventualmente comuns que remetem para experiências privadas irremediavelmente fechadas sobre si próprias; nem a de transparência absoluta: a mensagem que passa sem resíduo porque remetendo a um código comum. A situação é muito mais esta em que por um lado há a codificação comum: que se trate da organização intralinguística, por exemplo, de sistemas gramaticais recorrentes, ou de práticas extralinguísticas partilhadas que permitem a compreensão do texto; por outro lado, há sub-códigos e subpráticas característicos de um grupo ou de uma situação. (E um dos problemas essenciais da escola será o de tomar como «sendo naturais» implicações que não são naturais para todos). Por outro lado, por fim, há a possibilidade para o emissor de manifestar na sua mensagem as particularidades da sua codificação: por paráfrases, correcções, adaptação às questões do outro. Enfim, certamente, em uma parte variável, subsistirá alguma distância entre emissor e receptor.

Se o campo das práticas linguísticas é infinito assim como o da análise, esta é todavia possível porque os elementos recorrentes constituem a base sobre a qual se manifestam as diferenças. Por exemplo, logo que diferentes sujeitos terão que contar a «mesma» história (quer tenha sido percebida, apresentada por um desenho ou contada), elementos de acordo e elementos de codificação diferente não serão distribuídos de forma aleatória. Numa experiência²¹, em que se pediu a criança da quinta classe para voltar a contar uma história que lhes tinha sido contada, vê-se aparecer pontos de encaixe comuns, que correspondem cognitivamente à organização em participantes-processo, verbalmente, ao contraste nomes-verbos. Os termos mais frequentemente suprimidos

²¹ Astrid Cravatte, «Répétition et modification d'un texte entendu», resumido in *Compte-rendu A. T. P. 1561. Linguistique générale C. N. R. S. Langue orale et langue écrite de l'enfant dans l'enseignements du premier degré en fonction des milieux sociaux d'origine*, Paris, 1978.

coincidem semanticamente com a categoria qualificante, textualmente com a categoria periférica. O que está associado, linguisticamente no plano sintáxico, à diferença estruturas obrigatórias (sujeito-verbo) estruturas facultativas (nome-determinante ou verbo-circunstante), no plano lexical ao contraste nome-verbo adjetivo-advérbio: na frase «Os cães saíam precipitadamente dos passeios e olhavam os meus cabelos com curiosidade» é *precipitadamente* e *com curiosidade* que terão maiores possibilidades de serem suprimidos. Se nos interrogarmos sobre as estruturas modificadas verificamos que há ao mesmo tempo um determinismo sintáxico (estruturas facultativas mais do que constringedoras, lexicais: verbos mais que nomes e temáticas, elementos periféricos mais que centrais. Quanto aos acrescentos são antes de tudo determinados pela periferia da história, comentário, consequências, mecanismos associativos pessoais. Vê-se, então, também no plano do conteúdo como no da organização linguística combinar-se factores de unificação e factores de diversificação.

Segundo os temas e as situações, a importância relativa de uns e de outros não será a mesma. A própria possibilidade de isolar qualquer coisa que se chama «a língua» manifesta bem a existência de uma estrutura abstracta comum. Em contrapartida, sempre na conduta da narrativa as diferenças poderão ser muito fortes entre crianças rurais e urbanas do curso primário. Esta diferença terá desaparecido dois anos mais tarde enquanto que as crianças continuarão a diferenciar-se quanto ao comportamento: repetição textual ou paráfrase ou quanto à importância das glosas. Noutros casos, como nas situações de diálogo, serão os mecanismos de papel que serão primordiais: pode-se perguntar se as crianças não se diferenciam muito mais no que concerne a tomada da palavra do que o código utilizado ou os conteúdos comunicados. Noutros casos o elemento dominante será a aquisição ou a não aquisição de um sub-código específico (e tais situações serão por natureza diferenciadoras)²². Por fim, e aqui a colaboração professores-linguistas é particu-

larmente necessária, podemos, na sequência das nossas expectativas, não perceber o funcionamento exacto do manejo linguístico. Sempre que, por exemplo, a expectativa de um tipo de discurso, por exemplo, um discurso argumentado ou genérico nos impede de perceber que um exemplo é um argumento tão bom como uma «ideia geral»; ou que pode fazer parte da conduta de discussão introduzir um elemento que não tem, aparentemente, nenhuma relação com o tema, mas que serve, justamente, para criticar as limitações do universo do discurso que parecia ser natural.

No plano teórico, a nossa conclusão será mais programática. Tem-se até agora construído pseudo-objects homogéneos: «a» língua, «o» sujeito falante, «o» desenvolvimento cognitivo, «os» mecanismos de interacção, ignorando as suas relações. É ao contrário, a existência de contradições dominantes, variáveis segundo os momentos, que nos parece dever ser tomada em conta para compreender a troca entre adultos, as relações linguísticas escolares ou as primeiras aquisições. Assim, neste último caso, dominam alternativamente:

- A entrada no circuito da troca corporal, vocal e da pergunta.
- A colocação de uma prática simbólica no jogo, o fazer parecido.
- A organização de um universo perceptivo-motor relativamente comum.
- Os mecanismos analógicos de retoma-modificação da linguagem.
- A entrada (ou a não entrada) nos diversos papéis linguísticos: questão-resposta, trocas práticas, narrativa, ficção para si próprio ou para outrem, lengalengas, jogo ... que por um lado utilizam o código comum, por outro lado são a base sobre a qual se constroem os códigos diversificados.

²² Geneviève Goldberg, «Un enfant peut-il parler de la peine de mort? Quels sont les moyens linguistiques à la disposition d'un enfant de 10-12 ans pour parler d'un sujet «abstrait» la peine de mort?», *Études de Linguistique appliquée*, «Langage et situations de communications», n.º 26, Avril-Juin 1977, Paris, Didier.

PARA CONCLUIR

Depois de ter afirmado quanto a ciência estava actualmente longe de responder aos problemas que se põem sobre a linguagem, a sua aquisição e as suas condições, pode parecer presunçoso tirar conclusões. Senão para lembrar como a noção de *handicap* sócio-linguístico constitui ela própria uma totalização ideológica que os factos não justificam. Ideológico também, pois apenas confirma a estrutura de classe da nossa sociedade. Os dados, tal como aparecem nos inquéritos, certamente parciais, são bastantes:

- As diferenças intragrupos sociais apenas tomam a sua significação sobre o fundo constituído pelo que é adquirido por todos os sujeitos, e que é considerável. Não apreendem igualmente o seu sentido senão em função das diferenças intragrupos, elas próprias consideráveis. Para o que nos interessa, estas remetem primordialmente para o facto que as situações reais não são situações de teste e que há sempre em cada situação um grande número de estratégias de comunicação a adoptar (invocando mais ou menos a linguagem, os códigos, verbalizando mais ou menos os dados presentes ou conhecidos, apelando mais ou menos para outra zona: o passado, o futuro...), — as estatísticas linguísticas diferenciam-se mais segundo os conteúdos comunicados e segundo os «grandes tipos» de manejo da linguagem: diálogo, monólogo, narrativa, explicação, discussão segundo as características próprias aos membros de tal ou tal grupo.
- Se há diferenças sociais (e pode haver) ter-se-á cuidado em não as totalizar numa escala única de sucesso ou insucesso mas de ver que é necessário analisá-las quanto ao seu nível de realidade linguística, a sua significação, as suas causas.
- No que respeita ao nível da realidade linguística, ter-se-á, particularmente em conta

a sua relativa independência: a qualidade ortográfica não está ligada ao desembaraço linguístico. Ter-se-á igualmente em conta o seu grau de generalidade: os «erros» localizam-se, em particular, em pontos precisos da morfologia ou do contraste oral-escrito. Ter-se-á, por fim, em conta a diversidade normal, em particular, do léxico e das estruturas discursivas em relação às estruturas sintáxicas fortemente codificadas (e que cada um, de alguma forma, adquiriu).

- No que concerne à significação das diferenças eventualmente encontradas, é necessário distinguir as estruturas fortemente equivalentes ou diferentes. Entre estas, aquelas em que se pode considerar que há superioridade e inferioridade e aquelas que apenas relevam da possibilidade para sujeitos diferentes de codificar diferentemente uma «mesma» situação, que não é, de facto, a mesma para eles.
- No que respeita, por fim, à causalidade das diferenças a nossa ignorância é particularmente grande. Algumas causas são patentes: valorização em casa da troca linguística, presença ou ausência de meios culturais, proximidade ou diferença entre a língua da casa e a língua da escola, introdução precoce ou não da criança em certas condutas linguísticas (há crianças a quem se lê histórias, outras não, crianças a quem se pede para explicar o que fizeram, que têm o direito de discutir, outras não), proximidade de conteúdos evocados em casa e na escola.

Mas tudo isto está longe de fornecer um determinismo de classe automático. Em particular, porque nós não conhecemos a diversidade das estratégias individuais de utilização da linguagem (falar muito, pouco, mas «com conhecimento de causa», falar de outra coisa ... compreender sem falar). Por outro lado, porque a

existência — assegurada — de um período sensível do ano e meio aos três anos, em que a linguagem se desenvolve particularmente depressa não deve fazer concluir que um eventual atraso ou eventuais disparidades numa dada idade signifiquem um *handicap* definitivo. É porque a aquisição efectiva do manejo linguístico é, contrariamente a um mito perigoso, extremamente longo e porque os professores, em particular, não têm sempre consciência do poder da escola para fazer desaparecer diferenças fictícias:

- Se os professores sabem reflectir na significação das suas expectativas, reconhecer a diversidade das estratégias e não valorizar tal forma de «bela linguagem» de classe.
- Se as condições da comunicação são tais que a discussão, o manejo da linguagem tenham uma significação para todos (as exigências de número são aqui evidentes).
- Se os conteúdos abordados correspondem realmente a um investimento possível da

linguagem, sem tabus políticos, sexuais e culturais.

Há muitos *se*, mas há outro «*se*» muito mais importante: que as crianças não tenham, precocemente, o sentimento de que na escola não têm o direito à palavra. Que mais tarde, serão os outros que terão o direito à palavra, que contam.

RÉSUMÉ

Après avoir analysé la pensée dichotomique et son fonctionnement, en particulier au niveau de la linguistique, en montrant comment la dichotomisation a une signification idéologique, l'auteur essaye de préciser comment les travaux de B. Bernstein et de son école s'inscrivent dans ce champ. Selon l'auteur, le linguiste doit dépasser de dichotomie implicitement surnormative (code restrict/code élaboré, etc.) et lutter contre les tabous linguistiques en respectant la différence au lieu de chercher à la neutraliser. Il conclut que la notion de handicap linguistique constitue une totalisation idéologique que les faits ne justifient pas.