

"IS THERE A TEXT IN THIS CLASS?"¹

Stanley FISH²

Tradução de Rafael Eugenio HOYOS-ANDRADE³

- RESUMO: Neste capítulo 13, que tem o mesmo nome da obra a que pertence, "*Is there a text in this class?*", Stanley Fish tenta demonstrar, a partir de um diálogo real mantido entre um colega de faculdade e uma aluna, que a apreensão dos significados de um texto qualquer depende não da pré-existência de significados determinados ligados ao texto, mas da inserção dos interlocutores dentro de um mesmo sistema interpretativo e de uma mesma comunidade interpretativa. Isso inclui as circunstâncias, crenças e suposições que cercam a produção do texto. Noutros termos, a comunicação se dá *dentro* de situações que supõem uma estrutura de pressuposições e práticas relevantes com relação a objetivos e propósitos pré-existentes. O Autor tenta igualmente demonstrar como essa maneira de conceber a inteligibilidade dos textos não conduz, como temem os seus adversários, nem ao solipsismo nem ao relativismo.
- UNITERMOS: Texto; significado; contexto; comunicação; interpretação; pressuposição; comunidade interpretativa.

[Estes ensaios têm uma dupla origem: o incidente que lhes deu o título e o trabalho "Como fazer coisas com textos", de Meyer Abrams, recentemente publicado e no qual Jacques Derrida, Harold Bloom e eu somos diretamente atacados. Eu estava presente quando Abrams proferiu a sua palestra, durante o Lionel Trilling Seminar de 1978, e lembro-me de ter rido muitíssimo, na hora em que ele se dedicou a criticar Bloom e Derrida, e de ter-me esforçado muito por rir quando ele voltou a sua atenção para mim. Os argumentos de Abrams são conhecidos; são basicamente os mesmos que ele esgrimiu contra J. Hillis Miller no debate sobre o 'pluralismo'. Concretamente, ele acusa cada um dos 'Novos-Leitores' de jogar um jogo duplo, de "introduzir a sua própria estratégia interpretativa quando se trata de ler o texto de outro, mas de confiar

1. Capítulo 13 da obra *Is there a text in this class?*, traduzido e publicado com autorização dos seus Editores, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, Copyright by the President and Fellows of Harvard College. Não traduzimos o título porque, a nosso entender, qualquer tradução portuguesa suprimiria a rica polissemia do original inglês, que é essencial para o bom entendimento do texto.

2. Professor de Crítica Literária na Universidade de Harvard.

3. Departamento de Linguística – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – 19800 – Assis – SP.

nas normas comuns ao tentar comunicar aos seus próprios leitores os métodos e resultados de suas interpretações" (*Partisan Review*, 1979, n. 4, p. 587). Miller, Derrida e os outros escrevem livros e ensaios e participam de simpósios e debates utilizando-se, ao fazê-lo, da língua-padrão no intuito de desconstruir essa mesma língua. A própria pressuposição de que são entendidos constitui um argumento contra a opinião que recomendam com tanta insistência.

Essa acusação tem, como contra-argumento, uma certa plausibilidade à primeira vista, ao menos por imaginar, como seu objeto, uma teoria que torna impossível a compreensão. Na teoria, porém, deste Novo-Leitor, a compreensão é sempre possível, mas não a partir de fora. Ou seja, a razão de que eu possa falar e presumir que alguém como Abrams me compreenda é a de que eu lhe falo partindo de dentro de um conjunto de interesses e preocupações e é, justamente, com relação a esses interesses e preocupações que ele, suponho eu, ouvirá as minhas palavras. Que o que vem a seguir seja comunicação ou entendimento não se deve ao fato de eu e ele compartilharmos uma linguagem, no sentido de conhecermos os significados das palavras individuais e as regras para combiná-las, mas deve-se a que uma maneira de pensar, uma forma de vida nos compartilha e nos implica num mundo de objetos, intenções, metas, procedimentos, valores etc. que-já-estão-no-seu-respectivo-lugar; e é assim que quaisquer palavras que pronunciemos serão entendidas como necessariamente referidas às características desse mundo. Portanto, Abrams e eu poderíamos discorrer sobre se um poema é bucólico ou não, oferecer argumentos pró e contra, discutir provas, conceder pontos e assim por diante. No entanto, somente poderíamos fazer essas coisas porque 'poema' e 'bucólico' são possíveis rótulos de identificação, dentro de um universo de discurso, que também inclui normas relativas ao que pode funcionar como marca de identificação e maneiras de argumentar sobre a presença ou ausência dessa marca. Dentro da pressuposição de tais maneiras, normas e classificações é que Abrams e eu agiríamos, mas não poderíamos agir de modo algum se não tivessem já sido assumidas por qualquer um de nós. Nem seria suficiente dar a alguém "de fora" um conjunto de definições (do tipo: "um poema é...", "um gênero é..."), porque para captar o significado de um vocábulo individual você já deve ter captado a atividade geral (no caso, o criticismo literário acadêmico) com relação à qual esse termo poderia ter sentido; um sistema de inteligibilidade não pode reduzir-se a uma lista dos elementos que ele torna inteligíveis. O que Abrams e aqueles que concordam com ele não percebem é que a comunicação ocorre somente dentro de um tal sistema (ou contexto, ou situação, ou comunidade interpretativa) e que a compreensão conseguida por duas ou mais pessoas é específica a esse sistema e determinada unicamente dentro dos seus limites. Eles nem sequer percebem que esse tipo de compreensão é suficiente e que a compreensão mais perfeita que eles desejam – uma compreensão que aja por cima e através das situações – não teria lugar no mundo ainda que estivesse disponível, porque é somente em situações – com as suas respectivas especificações quanto ao que interessa como fato, quanto ao que se pode dizer, quanto ao que será entendido como argumento – que somos solicitados a entender.

Estes ensaios foram originariamente proferidos como as “*John Crowe Ransom Memorial Lectures*”, em Kenyon College de 8 a 13 de abril de 1979. De fato, estive envolvido num seminário de uma semana em que participaram umas trezentas pessoas e a experiência pareceu-me, ao mesmo tempo, estimulante e esgotadora. Ao que parece, alguns desses mesmos sentimentos foram compartilhados pelo auditório, pois, num editorial escrito para o jornal universitário (intitulado “*Fish Bait Audience*”), os generosos elogios tributados à minha “habilidade intelectual” foram imediatamente amenizados pela observação de que, desnecessário dizê-lo, “não foi sempre a habilidade de um cavalheiro”.]

No primeiro dia do novo semestre, um colega da Johns Hopkins University foi abordado por uma estudante que, como se soube logo após, acabara de fazer um curso comigo. Ela lhe fez a seguinte pergunta, que – você concordará – é uma pergunta bem direta: “*Is there a text in this class?*”.⁴ Ao responder à pergunta, com uma segurança tão perfeita que ele nem chegou a perceber (embora ao contar o episódio ele se refira a esse momento como ao de quem “está caindo numa armadilha”), meu colega disse: “Sim, é a *Antologia da Literatura de Norton*”, dando assim lugar para que agisse a armadilha (preparada não pela estudante mas pela infinita capacidade de adequação da língua): “Não, não”, reagiu ela, “o que eu quero perguntar é se neste curso acreditamos em poemas ou coisas semelhantes, ou se somente estamos nós?”. É bem possível (e para muitos tentador) ler esta anedota como uma ilustração dos perigos decorrentes de prestar ouvidos a pessoas que, como eu, ensinam a instabilidade do texto e a não-disponibilidade de conteúdos determinados; na seqüência, porém, tentarei ler essa anedota como uma ilustração de quão sem fundamentos se afigura finalmente o medo desses perigos.

Das acusações feitas contra os que Meyer Abrams⁵ chamou recentemente de “os Novos-Leitores” (Derrida, Bloom, Fish), a mais persistente é a de que estes apóstolos da indeterminação e da indecisão ignoram, mesmo baseando-se nelas, as “normas e possibilidades” inseridas na linguagem, os “significados lingüísticos” que as palavras inegavelmente possuem e, conseqüentemente, nos convidam a abandonar “o território normal de nossas experiências como falantes, ouvintes, leitores e intérpretes”, em troca de um mundo em que “nenhum texto pode significar alguma coisa em particular” e onde “nunca podemos saber o que alguém pretende dizer quando escreve algo” (1977). A acusação é a de que os significados literais ou normativos são anulados pelas ações de intérpretes voluntariosos. Examinemos esta incriminação no contexto do exemplo em foco. Qual é, pois, exatamente o significado normativo ou literal ou lingüístico da pergunta “*is there a text in this class?*”?

4. Preferimos não traduzir a já famosa expressão “*Is there a text in this class?*”, pois nenhum equivalente português se prestaria ao mesmo jogo de interpretações a que Stanley Fish submete aqui essa pergunta formulada em inglês. As diversas interpretações serão, porém, traduzidas da maneira mais adequada possível, segundo os contextos subentendidos em cada caso. (N. T.)

5. ABRAMS, M. H. The deconstructive angel, *Critical Inquiry*, v. 3, n. 3, p. 431, 434, 1977.

Dentro do contexto do debate crítico contemporâneo (como se reflete por exemplo nas páginas de *Critical Inquiry*) só pareceria haver duas maneiras de responder a essa pergunta: ou bem *existe* um significado literal do enunciado e deveríamos ser capazes de dizer qual é ou existem tantos significados quantos leitores e nenhum deles é literal. Mas a resposta sugerida por minha historinha é a de que o enunciado tem *dois* significados literais: dentro das circunstâncias assumidas por meu colega (e não pretendo dizer que ele deu o passo para assumi-las, mas que ele já estava colocado dentro delas), o enunciado é obviamente uma pergunta sobre se há ou não um livro de texto que se exija para este curso particular; porém, dentro das circunstâncias sobre as que foi alertado pela resposta corretiva da sua aluna, o enunciado é, de modo igualmente óbvio, uma pergunta sobre a atitude do professor (dentro do leque de atitudes disponíveis na teoria literária contemporânea) com relação à condição do texto. Observe-se que não estamos aqui diante de um caso de indeterminação ou de incapacidade de decisão, mas de uma determinação e de uma capacidade de decisão que nem sempre têm a mesma forma e que podem, como no exemplo presente, mudar. Meu colega não hesitava entre dois (ou mais) significados possíveis do enunciado; na realidade, ele captou imediatamente o que lhe pareceu ser um significado inevitável, dada a sua compreensão pré-estruturada da situação, mas logo depois captou imediatamente outro significado inevitável quando essa compreensão foi alterada. Nenhum dos dois significados foi imposto (palavra favorita na polêmica contra os 'Novos-Leitores') sobre um significado mais normal, por um ato interpretativo particular e idiossincrático; as duas intepreções deram-se em função justamente das normas públicas e constitutivas (de linguagem e compreensão) invocadas por Abrams. Só que essas normas não estão inseridas na língua (onde possam ser lidas por qualquer pessoa que possua olhos suficientemente atentos, ou seja, não oblíquos), mas são inerentes a uma estrutura institucional dentro da qual as pessoas ouvem os enunciados como já organizados com referência a certos propósitos e metas previamente assumidos. Como ambos, o meu colega e a sua aluna, estão dentro dessa instituição, as suas atividades interpretativas não são livres, mas o que as limita são as práticas aceitas e os pressupostos estabelecidos pela instituição e não as regras e os significados fixos de um sistema lingüístico.

Poder-se-ia dizer a mesma coisa afirmando que nenhuma das duas leituras da questão – que, por razões de conveniência, podemos designar como “*Is there a text in this class?*”₁ e “*Is there a text in this class?*”₂ – estaria imediatamente disponível para qualquer falante nativo da língua. “*Is there a text in this class?*”₁ pode somente ser interpretado ou lido por alguém que já sabe o que está incluído no ritual geral de um “primeiro dia de aula” (o que preocupa aos animados estudantes quais os assuntos burocráticos que devem ser abordados antes de que comece a instrução propriamente dita) e quem, portanto, entende o enunciado sob a orientação desse conhecimento, que não é aplicado depois do fato, mas é responsável pela forma que o fato imediatamente toma. Para alguém cuja consciência não estivesse ainda informada desse conhecimento, “*Is there a text in this class?*”₁ seria tão inacessível como o seria

"*Is there a text in this class?*"₂ para alguém que não fosse ainda consciente dos tópicos discutidos no seio da teoria literária contemporânea. Não estou dizendo que para alguns leitores ou ouvintes esta pergunta seria completamente ininteligível (com efeito, ao longo deste ensaio defenderei que a ininteligibilidade, em sentido estrito ou puro, é uma impossibilidade), mas que há leitores e ouvintes para os quais a inteligibilidade da pergunta não teria nenhuma das formas que adquiriu, numa sucessão temporal, para o meu colega. É possível, por exemplo, imaginar alguém que ouvisse ou formulasse a pergunta como uma pesquisa sobre a localização de um objeto, a saber, "penso que deixei o meu texto nesta classe; você o viu?". Teríamos então um "*Is there a text in this class?*"₃ e a possibilidade, temida pelos defensores do normativo e do determinado, de uma sucessão sem fim de números, ou seja, de um mundo em que cada enunciado tem uma infinita pluralidade de significados. Não é isso, porém, o que o exemplo, por muito que possa ser estendido, sugere em absoluto. Em qualquer uma das situações que eu tenho imaginado (e em qualquer uma que eu poderia ser capaz de imaginar) o significado do enunciado estaria seriamente limitado, não depois de ser ouvido mas, em primeiro lugar, pelas maneiras como *poderia* ser ouvido. Uma infinita pluralidade de significados seria de temer somente se os enunciados existissem num tal estado que não estivessem já inseridos em uma ou em outra situação e não tivessem vindo à luz como uma função da mesma. Esse estado, se pudesse ser localizado, seria o normativo, e seria de fato perturbador se a norma flutuasse livre e indeterminada. Mas não existe semelhante estado; os enunciados emergem somente em determinadas situações e, dentro dessas situações, o significado normativo de um enunciado será sempre óbvio ou pelo menos acessível, embora numa outra situação esse mesmo enunciado, não sendo mais o mesmo, terá outro significado normativo que será não menos óbvio e acessível. (A experiência do meu colega constitui, precisamente, uma ilustração deste fato.) Isto não significa que não haja meios para discriminar os significados que um enunciado adquire em diferentes situações, mas que a discriminação já terá sido feita em virtude de estarmos inseridos numa situação determinada (nunca deixamos de estar numa situação) e que em outra situação a discriminação já terá também sido feita, mas diferentemente. Em outras palavras, embora a qualquer momento seja sempre possível ordenar e classificar "*Is there a text in this class?*"₁ e "*Is there a text in this class?*"₂ (porque eles já terão sido sempre classificados), nunca será possível atribuir-lhes uma classificação imutável e definitiva, uma classificação que seja independente da sua utilização ou não-utilização em situações concretas (porque é somente em tais situações que esses enunciados serão ou não utilizados).

Há, todavia, uma distinção a ser feita entre os dois enunciados que nos permite dizer que, num sentido limitado, um é mais normal do que o outro: com efeito, enquanto cada um deles é perfeitamente normal no contexto em que a sua literalidade é imediatamente óbvia (os sucessivos contextos vividos por meu colega), sendo as coisas como são, um desses contextos é certamente mais freqüente que o outro e constitui portanto, com maior probabilidade, a perspectiva dentro da qual o enunciado

pode ser ouvido. Na realidade parece que estamos aqui diante de um exemplo do que eu chamaria "ambiência institucional": se "*Is there a text in this class?*"₁ pode ser ouvido unicamente por aqueles que sabem o que se inclui sob o rótulo "primeiro dia de aula", e se "*Is there a text in this class?*"₂ pode ser ouvido unicamente por aqueles cujas categorias de compreensão incluem as preocupações da teoria literária contemporânea, então é óbvio que, numa população escolhida aleatoriamente, diante do enunciado em causa, mais pessoas 'ouviriam' "*Is there a text in this class?*"₁ do que "*Is there a text in this class?*"₂; além disso, enquanto "*Is there a text in this class?*"₁ poderia ser imediatamente apreendido por uma pessoa para a qual o enunciado "*Is there a text in this class?*"₂ seria penosamente explicável, é difícil imaginar alguém capaz de entender "*Is there a text in this class?*"₂ que não esteja imediatamente preparado para entender "*Is there a text in this class?*"₁. (O enunciado número 1 é inteligível para qualquer docente e para a maioria dos estudantes e para muitos dos que mexem com livros; enquanto o outro, 2, somente para aqueles docentes que não achem estranho encontrar, como eu encontrei recentemente, um crítico aludindo a uma frase "popularizada por Lacan".) Admitir tudo isso não enfraquece o meu argumento ao introduzir a categoria do normal, pois essa categoria, tal como aparece na minha argumentação, não é transcendental mas institucional; enquanto nenhuma instituição é tão fortemente universal e perdurável a ponto de os significados por ela autorizados serem normais para sempre, algumas instituições ou formas de vida são tão amplamente difundidas que para um grande número de pessoas os significados autorizados parecem 'naturalmente' disponíveis e exige um esforço especial perceber que eles são o produto das circunstâncias.

O assunto é importante porque ele dá conta do sucesso graças ao qual um Abrams ou um E. D. Hirsch podem apelar para uma compreensão participada da linguagem comum e argumentar, a partir dessa compreensão, em favor da disponibilidade de um núcleo de significados determinados. Quando Hirsch oferece a expressão "O ar está agitado" (*The air is crisp*) como exemplo de um "significado verbal" acessível a todos os falantes da língua, e distingue, com relação a este exemplo, o que é compartilhável e determinado das associações que podem, em certas circunstâncias, acompanhá-lo (por exemplo, "Eu deveria ter comido menos na janta", "O ar agitado lembra-me da minha infância em Vermont"),⁶ ele está contando com que os seus leitores estejam de acordo tão completamente com a sua interpretação do que seja esse significado verbal compartilhado e normativo, que ele nem se preocupa em especificá-lo; e embora eu não tenha feito um estudo completo e cuidadoso do assunto, ousaria adivinhar que o seu otimismo, com relação a este exemplo particular, está bem fundado. Com efeito, a maioria, se não todos os ouvintes de Hirsch, entendem imediatamente o enunciado em apreço como uma descrição meteorológica aproximativa que prenuncia uma certa qualidade da atmosfera local. Mas a 'felicidade' do exemplo, longe de confirmar o ponto de vista de Hirsch (que foi sempre, como ele

6. HIRSCH, E. D. *Validity in interpretation*. New Haven, Yale University Press, 1967, p. 218-9.

o reafirmou recentemente, manter “a determinação estável do significado”), confirma o meu.⁷ O fato de o significado desse enunciado ser óbvio não está em função dos valores que as suas palavras tenham num sistema lingüístico independente do contexto; antes, é porque as palavras são apreendidas como já inseridas num contexto que elas têm o significado citado por Hirsch como óbvio. Pode-se ver isto inserindo as palavras em outro contexto e observando quão rapidamente emerge outro significado igualmente ‘óbvio’. Suponhamos, por exemplo, que ouvimos “O ar está agitado” (que neste momento você está entendendo no sentido que Hirsch assume) no meio de uma discussão sobre música (“Quando a obra é tocada corretamente o ar está agitado”); o enunciado seria imediatamente entendido como um comentário sobre o desempenho de um ou vários instrumentos na execução de uma composição musical. Mais ainda, ele seria *somente* entendido assim, e entendê-lo à maneira de Hirsch requereria um esforço exagerado. Poderia objetar-se que, no texto de Hirsch, o enunciado “O ar está agitado” não possui nenhum ambiente contextual; ele é simplesmente apresentado e, portanto, qualquer acordo com relação ao seu significado deve explicar-se a partir das propriedades não-contextuais do enunciado. Porém, há um ambiente contextual e o sinal da sua presença consiste precisamente na ausência de qualquer referência a ele. Com efeito, é impossível até pensar-se num enunciado independentemente de um contexto, e quando somos solicitados a considerar um enunciado para o qual não se especificou nenhum contexto, entedemo-lo automaticamente no contexto dentro do qual tem sido mais freqüentemente encontrado. Desse modo Hirsch invoca um contexto ao não invocar nenhum; ao não fornecer as circunstâncias do enunciado, condiciona-nos a imaginá-lo nas circunstâncias em que mais provavelmente se tenha produzido; imaginá-lo assim é já ter-lhe dado uma forma que no momento parece ser a única possível.

Que conclusões podem-se tirar destes dois exemplos? Antes de tudo, nem o meu colega nem o leitor do enunciado de Hirsch é constrangido pelos significados que as palavras têm num sistema lingüístico normativo; nenhum deles, contudo, é livre para atribuir a um enunciado o significado que desejar. De fato, ‘atribuir’ é exatamente a palavra errada porque implica um procedimento em dois estágios segundo o qual o leitor ou o ouvinte primeiro observa um enunciado e *então* lhe dá um significado. O argumento das páginas precedentes pode reduzir-se à afirmativa de que não existe tal primeiro estágio, de que se ouve um enunciado dentro de um conhecimento de seus propósitos e interesses, e não como algo preliminar à determinação dos mesmos, e de que ouvi-lo desse modo é já ter-lhe conferido uma forma e dado um significado. Noutras palavras, o problema de como se determina o significado constitui somente um problema se existir um momento em que a sua determinação não tiver sido feita ainda, e eu estou dizendo que não existe tal momento.

Não estou dizendo que nunca possa alguém estar na situação de ter que imaginar conscientemente o que um enunciado significa. De fato, o meu colega encontra-se

7. HIRSCH, E. D. *The aims of interpretation*. Chicago, University of Chicago Press, 1976, p. 1.

em tal situação quando a sua aluna lhe informa que ele não entendeu a pergunta dela como ela pretendia (“Não, não, o que eu quero perguntar é se neste curso acreditamos em poemas ou coisas semelhantes, ou se somente estamos nós?”) e, conseqüentemente, agora tem que imaginá-lo. Porém, nem neste, nem em nenhum outro caso se trata de uma coleção de palavras à espera de que se lhes atribua um significado, mas de um enunciado cujo significado já atribuído foi achado inadequado. Embora o meu colega tenha de começar tudo de novo, ele não tem de começar da estaca zero; de fato ele nunca esteve na estaca zero, pois, desde o início, o seu entendimento da pergunta da estudante foi guiado pela suposição de quais poderiam ser os interesses que estariam por trás dessa pergunta. (Por isso ele não é ‘livre’, embora não esteja constrangido por determinados significados.) É essa suposição e não o seu comportamento de acordo com ela o que a correção da sua aluna vem a contestar. Ela lhe diz que ele confundiu o significado, mas isto não quer dizer que ele tenha errado ao combinar as palavras e sintaxe de sua aluna numa unidade significativa; mas que a unidade significativa que ele imediatamente apreende está em função de uma identificação errada (feita antes de ela falar) do que ela pretendia. Ele estava preparado, quando ela se deteve diante dele, para ouvir o tipo de coisas que os estudantes costumam dizer no primeiro dia de aula e, portanto, foi isso exatamente o que ele ouviu. Ele não errou na leitura do texto (seu erro não foi de cálculo), mas na pré-leitura do mesmo, e para corrigir-se deve elaborar outra (pré)determinação da estrutura de interesse de onde procede a pergunta dela. Isto, sem dúvida, é exatamente o que ele faz e a pergunta relativa a como o faz é tão fundamental que poderá ser mais bem respondida se primeiro considerarmos os modos como ele não o fez.

Ele não prestou atenção ao significado literal da resposta dela. Ou seja, não se trata aqui do caso de alguém que, tendo sido mal entendido, esclarece o significado de suas palavras fazendo-as mais explícitas mediante mudanças ou acréscimos, de modo que o seu significado se torne inevitável. Dentro das circunstâncias de enunciação assumidas por ele, as palavras da estudante são perfeitamente claras e o que ela faz é pedir-lhe que imagine outras circunstâncias dentro das quais as mesmas palavras serão igualmente claras, embora tenham um sentido diferente. Também não acontece que as palavras que ela acrescenta (“Não, não, o que eu quero...”) o dirijam àquelas outras circunstâncias escolhendo-as de um inventário de todas as circunstâncias possíveis. Para que este fosse o caso, deveria existir uma relação inerente entre as palavras que ela diz e um conjunto particular de circunstâncias (e isto seria um literalismo de nível mais elevado) de modo que qualquer falante competente da língua, ao ouvir tais palavras, fosse imediatamente remetido a esse conjunto. Todavia, eu já contei essa anedota a diversos falantes competentes da língua que simplesmente não a entenderam: um amigo meu – professor de filosofia – contou-me que durante o intervalo entre o que ele ouviu e a minha explicação da anedota (e como eu fui capaz de fazê-lo é outro assunto fundamental) ele surpreendeu-se, perguntando “Que tipo de piada é esta que eu não consegui entender?”. Durante algum tempo pelo menos, ele só era capaz de entender a frase “*Is there a text in this class?*” como meu colega

a entendera da primeira vez; as palavras adicionais da estudante, longe de conduzi-lo a outro entendimento, somente o tornaram mais consciente da sua distância com relação à frase. Em contrapartida, há aqueles que não somente entendem a anedota mas a entendem antes de que eu a conte na sua integridade; ou seja, eles sabem de antemão o que está havendo tão logo eu conto que um colega ouviu recentemente a pergunta "*Is there a text in this class?*". Quem são estas pessoas e o que é que faz com que elas compreendam a anedota tão imediata e facilmente? Bem, poderia dizer-se, sem a mínima comicidade, que se trata das pessoas que vêm ouvir-me falar porque são as mesmas pessoas que já conhecem a minha posição sobre certos assuntos (ou sabem que eu vou *assumir* uma posição). Ou seja, elas entendem a pergunta "*Is there a text in this class?*", mesmo nas circunstâncias em que figura no começo da anedota (ou como o título de um ensaio), à luz do conhecimento que elas têm sobre a minha mais provável atitude com relação a ela. Elas entendem a pergunta como procedente de *mim*, em circunstâncias que já me determinaram a manifestar-me sobre uma série de tópicos que estão nitidamente delimitados.

Meu colega foi finalmente capaz de entendê-la desse modo, como procedente de mim, não porque eu estivesse na aula dele, nem porque as palavras da pergunta da estudante apontassem para mim de um modo que teria sido óbvio para qualquer ouvinte, mas porque ele conseguiu visualizar-me, na minha sala, a três portas de distância da dele, dizendo aos estudantes que não existem significados determinados e que a estabilidade do texto é uma ilusão. É verdade, como ele o declara, que o momento do reconhecimento e da compreensão se deu quando ele se disse a si mesmo: "Claro, esta é uma das vítimas de Fish!". Ele não disse isto pelo fato de as palavras dela a identificarem como tal, mas porque a habilidade dele em vê-la como tal esclareceu a percepção das palavras dela. A resposta à pergunta "Como ele conseguiu passar das palavras dela às circunstâncias dentro das quais ela pretendia ser entendida por ele?" consiste em que ele já deve estar pensando de acordo com essas circunstâncias para ser capaz de entender as palavras dela como referidas àquelas mesmas circunstâncias. A pergunta, portanto, deve ser rejeitada porque ela supõe que a construção do sentido conduz à identificação do contexto do enunciado em lugar do inverso. Isto não quer dizer que o contexto vem em primeiro lugar e que, uma vez que ele foi identificado, a construção do sentido pode começar. Isto seria somente reverter a ordem de precedência, sendo que a precedência carece de importância aqui, pois as duas ações que ela ordenaria (a identificação do contexto e a construção do sentido) acontecem simultaneamente. Ninguém diz: "Cá estou eu numa determinada situação; agora posso começar a determinar o que significam estas palavras". Estar numa situação é ver as palavras, estas ou quaisquer outras, como já significativas. Para o meu colega, perceber que ele pode estar confrontando uma das minhas vítimas é, *ao mesmo tempo*, ouvir o que ela diz como uma pergunta sobre as suas crenças teóricas.

Dar conta, todavia, de uma pergunta do tipo 'como' é somente dar lugar a esta outra: se as palavras da estudante não conduzem o meu colega ao contexto do

enunciado dela, como consegue ele chegar lá? Por que ele me imaginou dizendo aos estudantes que não existiam significados determinados e não imaginou outra pessoa ou outra coisa? Em primeiro lugar, ele podia muito bem tê-lo feito. Ou seja, ele poderia muito bem ter suposto que ela estava vindo de outra direção (querendo saber, digamos, se o foco deste curso iriam ser poemas e ensaios ou as nossas reações perante eles, pergunta que se encontra no mesmo território que a dela embora seja muito diferente) ou ele poderia simplesmente ter ficado bloqueado, como o meu amigo filósofo, confinado, na ausência de uma explanação, à primeira interpretação por ele atribuída aos interesses dela e incapaz de dar qualquer outro sentido às palavras dela a não ser o sentido que ele inicialmente lhes dera. Como ele então chegou lá? Em parte, ele chegou lá porque *podia*; ele conseguiu chegar ao contexto em foco porque este já constituía uma parte do repertório que lhe permite organizar o mundo e seus acontecimentos. A categoria "uma das vítimas de Fish" era uma daquelas que ele já possuía e não tinha de se esforçar para obtê-la. Obviamente, *ela* nem sempre o possuiu, na medida em que o mundo dele não foi sempre organizado por ela e, certamente, não o possuía no começo da nossa conversação; mas ela estava à disposição dele e ele à disposição dela, e tudo quanto ele teve de fazer foi lembrar-se dela ou ser levado a pensar nela, para que os significados que ela subentendia pudessem emergir. (Se essa categoria não estivesse à disposição do meu colega, o percurso da sua compreensão teria sido diferente: nós voltaremos em breve a considerar essa diferença.)

Isto, contudo, somente empurra para mais longe a nossa pesquisa. Como ou por que foi ele levado a pensar nessa categoria? A resposta para esta questão deverá ser probabilística e começa com o reconhecimento de que, quando algo muda, não muda tudo. Embora a compreensão que meu colega tenha das suas circunstâncias se transforme ao longo dessa conversação, essas circunstâncias são ainda entendidas como acadêmicas, e dentro dessa compreensão continuada (embora modificada), as direções que seu pensamento pode tomar estão já severamente limitadas. Ele ainda pressupõe, como o fez inicialmente, que a pergunta da estudante tem algo a ver com assuntos universitários em geral e com a literatura inglesa em particular, e são as regras organizacionais associadas a essas áreas da experiência que mais provavelmente lhe ocorrem. Uma dessas regras é 'o-que-acontece-em-outros-cursos', e um desses outros cursos é o meu. Desse modo, por um caminho que não é inteiramente não-marcado nem completamente determinado, ele vem a mim e à noção "uma das vítimas de Fish", e a uma nova interpretação do que a sua aluna estava dizendo.

Obviamente esse caminho teria sido muito mais tortuoso se a categoria "uma das vítimas de Fish" não lhe estivesse já disponível como recurso para produzir inteligibilidade. Se este dispositivo não tivesse sido parte do seu repertório, se meu colega tivesse sido incapaz de ser alertado por esse recurso, pelo simples fato de não conhecê-lo previamente, como teria ele procedido? A resposta é que ele não o teria feito de modo algum, o que não quer dizer que estejamos para sempre confinados nas categorias de compreensão que se encontram a nosso dispor (ou nas categorias a cujo dispor nós estamos), mas que a introdução de novas categorias ou a expansão das

antigas para que passem a incluir dados novos (e conseqüentemente recém-descobertos) deve sempre proceder de fora ou daquilo que se percebe, durante um determinado tempo, como estando fora. No caso em que ele fosse incapaz de identificar a estrutura dos interesses da estudante, pelo fato de essa estrutura não ter sido nunca a dele (ou vice-versa), teria sido obrigação dela explicá-la a ele. E aqui nos defrontamos com outro exemplo do problema que vimos considerando. Ela não poderia explicar mudando ou aumentando as suas palavras, sendo mais explícita, porque as suas palavras só serão compreensíveis se ele já possui o conhecimento que elas pretendem veicular, o conhecimento das suposições e interesses dos quais procedem. É claro, então, que ela teria de tentar um novo começo, embora não a partir da estaca zero (na realidade, começar da estaca zero não é nunca possível); mas teria de retroceder até um certo ponto em que houvesse mútuo acordo quanto ao que seria razoável dizer para que se pudesse estabelecer uma nova e mais ampla base de entendimento. Neste caso particular, por exemplo, ela poderia começar com o fato de que o seu interlocutor já sabe o que é um texto; ou seja, ele tem um modo de pensar sobre o assunto que lhe permite entender a primeira pergunta da estudante como relativa a procedimentos burocráticos de sala de aula. (O leitor deverá lembrar que 'ele' nestes enunciados não se refere mais ao meu colega mas a alguém que não possua seus conhecimentos específicos.) É essa maneira de pensar que ela deve esforçar-se por ampliar ou desafiar, salientando provavelmente, primeiro, que existem aqueles que pensam sobre o texto de outras formas, e depois tentando encontrar uma categoria da própria compreensão do interlocutor que possa servir como analogia para a compreensão de que ele ainda não compartilha. Pode ser que ele, por exemplo, esteja familiarizado com aqueles psicólogos que defendem o poder constitutivo da percepção ou com a teoria de Gombrich relativa à participação do observador ou com aquela tradição filosófica segundo a qual a estabilidade dos objetos foi sempre um assunto controvertido. O exemplo deve permanecer hipotético e descarnado, porque somente pode tomar uma forma definida depois que sejam determinadas as crenças e suposições particulares que fazem eventualmente necessária a explicação em primeiro lugar; sejam o que forem, são elas as que ditam a estratégia mediante a qual a estudante consegue finalmente substituí-las ou mudá-las. Quando tal estratégia tenha sido bem-sucedida, o alcance das suas palavras tornar-se-á claro, não porque ela as tenha reformulado ou refinado, mas porque elas serão agora lidas ou entendidas dentro do mesmo sistema de inteligibilidade do qual procedem.

Em resumo, este interlocutor hipotético será oportunamente conduzido ao mesmo ponto de compreensão que meu colega possui quando é capaz de dizer a si mesmo: "Ah, eis uma das vítimas do Fish", embora presumivelmente diga algo muito diferente a si mesmo, se por acaso disser alguma coisa. As diferenças, todavia, não deveriam obscurecer as semelhanças fundamentais que se dão entre essas duas experiências, uma real e outra imaginária. Em ambos os casos as palavras pronunciadas são imediatamente ouvidas dentro de um conjunto de suposições relativas à direção de onde elas possivelmente provenham, e, em ambos os casos, o que se requer

é que a recepção ocorra dentro de outro conjunto de suposições com relação às quais as mesmas palavras ("Is there a text in this class?") não sejam mais as mesmas. Só que enquanto meu colega tem condições de preencher essa condição, ao lembrar um contexto de enunciação que já forma parte do seu repertório, o repertório de seu hipotético substituto deve expandir-se para incluir esse contexto de modo que, se algum dia ele se encontrar numa situação análoga, possa lembrar-se dele.

A distinção portanto está entre ter já uma habilidade e ter que adquiri-la, mas não se trata de uma distinção essencial, sendo tão semelhantes os caminhos pelos quais essa habilidade pode ser exercida, por um lado, e aprendida, por outro. São semelhantes, primeiro que tudo, porque de modo semelhante *não* estão determinados por palavras. Assim como as palavras da estudante não iriam levar o meu colega a um contexto que ele já tem, do mesmo modo elas não conseguiriam levar até à sua descoberta ninguém que não possuísse já esse contexto. Contudo, em nenhum dos dois casos, a ausência de uma tal determinação mecânica significa que o caminho a ser percorrido possa ser encontrado aleatoriamente. A mudança de uma estrutura de compreensão para outra não constitui uma ruptura mas uma modificação dos interesses e preocupações já existentes; e porque já existem, eles forçam a direção da sua própria modificação. Ou seja, nos dois casos o ouvinte se encontra já numa situação informada por objetivos e propósitos tacitamente conhecidos, e nos dois casos o ouvinte acaba encontrando-se noutra situação cujos objetivos e propósitos mantêm, com os que eles substituem, um certo tipo de relação elaborada (de contraste, oposição, expansão, extensão). (A única relação que eles não poderiam manter não constitui uma relação em absoluto.) Acontece que num caso a rede de elaboração (do texto como um óbvio objeto físico até a pergunta sobre se o texto é ou não um objeto físico) já tinha sido articulada (embora nem todas as suas articulações sejam focalizadas num determinado momento: sempre está havendo uma seleção), enquanto no outro a articulação da rede é problema do professor (e aqui da estudante) que começa, necessariamente, com aquilo que já é dado.

A semelhança final entre os dois casos é que em nenhum deles o sucesso está garantido. Não era mais inevitável que o meu colega tropeçasse no contexto do enunciado da sua aluna do que seria inevitável que ela pudesse apresentar esse contexto a alguém previamente desconhecedor do mesmo; e, sem dúvida, se meu colega tivesse ficado perplexo (se ele simplesmente não tivesse pensado em mim), teria sido necessário que a estudante o tivesse conduzido de um modo que seria finalmente indistinguível do modo como ela conduziria qualquer um a um novo conhecimento, ou seja, começando a partir da forma da sua compreensão atual.

Tenho-me demorado tanto na explicação desta anedota que a sua relação com o problema da autoridade em sala de aula e na crítica literária pode parecer obscura. Vamos voltar a ela lembrando a opinião de Abrams e de outros segundo a qual a autoridade depende da existência de um determinado núcleo de significados, porque na ausência de tal núcleo não há maneira normativa ou pública de entender o que alguém diz ou escreve, com o resultado de que a compreensão se torna um assunto

de interpretações individuais e privadas sem que nenhuma delas esteja sujeita à contestação ou correção. Em crítica literária isto significa que não se pode dizer que nenhuma interpretação seja melhor ou pior do que qualquer outra e, na sala de aula, isto significa que não temos respostas para o estudante que diz que a minha interpretação é tão válida quanto a sua. Somente se houver uma base partilhada de acordo, que ao mesmo tempo guie a interpretação e forneça o mecanismo para decidir entre diferentes interpretações, poder-se-á evitar um relativismo total e debilitante.

Mas o motivo da minha análise tem sido mostrar que embora "*Is there a text in this class?*" não tenha um significado determinado, um significado que sobreviva às profundas mudanças das situações, em qualquer situação que possamos imaginar, o significado do enunciado é perfeitamente claro ou capaz, com o tempo, de ser esclarecido. O que é o que faz isto possível a não ser as "possibilidades e normas" codificadas na língua? Como acontece a comunicação se não por referência a uma norma pública e estável? A resposta, implícita em tudo quanto já disse, é a de que a comunicação se dá dentro de situações e que estar numa situação é estar já em posse de (ou ser possuído por) uma estrutura de pressuposições, de práticas entendidas como relevantes com relação a objetivos e propósitos que já preexistem; é, justamente, na pressuposição destes objetivos e propósitos que qualquer enunciado é *imediatamente* entendido. Enfatizo o imediatamente pois me parece que o problema da comunicação, tal como é colocado por Abrams, é um problema somente porque ele pressupõe uma distância entre a recepção de um enunciado e a determinação do seu significado – uma espécie de espaço morto quando alguém tem somente as palavras e se vê diante da tarefa de interpretá-las. Se existisse tal espaço um momento antes de começar a interpretação, então seria necessário recorrer a algum procedimento mecânico e algorítmico por meio do qual os significados pudessem ser calculados e em relação ao qual pudéssemos reconhecer erros. O que tenho estado argumentando é que os significados vêm já calculados, não por causa de normas embutidas na língua, mas porque a língua é sempre percebida, desde o próprio começo, dentro de uma estrutura de normas. Essa estrutura, todavia, não é abstrata ou independente senão social; portanto não constitui uma estrutura única, relacionada de modo privilegiado com o processo da comunicação, seja qual for a situação em que esta acontece, mas uma estrutura que muda quando uma situação, com todo o seu pano de fundo de pressuposições, ou seja, de práticas, objetivos e propósitos, dá lugar a outra. Noutros termos, não acontece que a base comum de acordo procurada por Abrams e por outros já não tenha sido encontrada, embora não seja sempre a mesma.

Muitos não encontrarão neste último enunciado e na argumentação, à qual ele serve de conclusão, nada mais do que uma versão sofisticada do relativismo que eles temem. Não se ganha nada, dizem, com falar de normas e padrões, que são específicos a determinados contextos, pois isto é simplesmente autorizar uma infinita pluralidade de normas e padrões, e assim ficamos ainda sem nenhum argumento para decidir entre eles e entre os sistemas concorrentes de valores de que são funções. Em resumo, ter muitos padrões é o mesmo que não ter nenhum.

Num nível este contra-argumento é irrefutável, mas em outro acaba sendo irrelevante. É irrefutável como conclusão geral e teórica: a suposição de normas específicas-do-contexto-ou-instituição afastam certamente a possibilidade de uma norma cujo valor fosse reconhecido por qualquer um independentemente da sua situação. Mas é irrelevante para qualquer indivíduo em particular, pois já que todo indivíduo está situado em algum lugar, não há ninguém para quem a ausência de uma norma a-situacional tenha qualquer consequência prática, no sentido de que a sua atuação ou a sua confiança na habilidade para agir sejam prejudicadas. De modo que, embora seja geralmente verdadeiro que ter muitos padrões é o mesmo que não ter nenhum, isso não é verdadeiro para ninguém em particular (pois não há ninguém em posição de poder falar 'geralmente') e, portanto, é uma verdade da qual se pode dizer que "não tem importância".

Em outras palavras, enquanto o relativismo é uma posição que pode ser mantida por algumas pessoas, não é uma posição que possa ser ocupada por ninguém. Ninguém pode *ser* relativista, porque ninguém pode obter um tal distanciamento das suas próprias crenças e pressuposições até o ponto de conseguir que estas não tenham mais autoridades *para ele* do que as crenças e pressuposições mantidas por outros ou, para o caso, do que as crenças e pressuposições que ele mesmo já manteve. O temor de que, num mundo de normas e valores indiferentemente autorizados, o indivíduo careça de base para a ação, não tem fundamento porque ninguém é indiferente às normas e valores que possibilitam a sua consciência. É justamente em nome de normas e valores mantidos pessoalmente (de fato são eles que mantêm as pessoas) que o indivíduo age e argumenta, e ele o faz assim com plena confiança que acompanha a crença. Quando as suas crenças mudam, as normas e valores, aos quais ele antes assentia sem pensar, terão sido reduzidos a opiniões e terão sido transformados em objetos de uma atenção analítica e crítica; mas essa atenção será possibilitada por um novo conjunto de normas e valores que ficam, durante o tempo presente, tão sem exame e tão indubitáveis como aqueles que foram deslocados. O caso é que nunca há um momento em que a pessoa não acredite em nada, em que a consciência seja inocente de toda e qualquer categoria de pensamento, mas qualquer categoria de pensamento, que seja operativa num momento dado, servirá como fundamento indubitável.

Neste ponto, suspeito, um defensor do significado determinado gritaria 'solipsista' e argumentaria que a confiança que tem sua origem nas categorias de pensamento do indivíduo não teria valor público. Ou seja, desligada de qualquer sistema comum e estável de significados, não nos possibilitaria a realização das transações verbais do nosso dia-a-dia: uma inteligibilidade compartilhada seria impossível num mundo onde cada um ficasse preso no círculo das suas próprias pressuposições e opiniões. A resposta a essa objeção está em que as pressuposições e opiniões de um indivíduo não são "próprias dele" em qualquer sentido que possa dar corpo ao temor do solipsismo. Isto é, *o indivíduo* não é a origem delas (de fato seria mais adequado dizer que elas são a origem dele); ao contrário, é a prévia

disponibilidade delas que delimita de antemão os caminhos que a consciência dele pode provavelmente tomar. Quando o meu colega está no processo de interpretar a pergunta da sua aluna (*"Is there a text in this class?"*), nenhuma das estratégias interpretativas a seu dispor são exclusivamente dele, no sentido de que ele as tenha concebido; elas procedem do seu prévio entendimento dos interesses e objetivos que podem provavelmente animar a fala de alguém que age dentro das instituições acadêmicas dos Estados Unidos da América, interesses e objetivos esses que não são a propriedade privada de ninguém em particular, mas que ligam todos aqueles para os quais é tão habitual assumi-los que acabam assumindo-os impensadamente. Eles ligam certamente o meu colega e a sua aluna, que são capazes de se comunicar e até de raciocinar sobre as intenções mútuas, não, porém, porque os seus esforços interpretativos se vejam estrangidos pela forma de uma língua independente, senão porque o seu entendimento compartilhado do que poderia estar em jogo, numa situação de sala de aula, resulta numa linguagem que se lhes apresenta sob a mesma forma (ou sob sucessões de formas). Essa compreensão compartilhada é a base da confiança com a qual eles falam e argumentam, mas as categorias dessa compreensão são próprias deles somente no sentido de que, como atores dentro de uma instituição, automaticamente tornam-se herdeiros dos sistemas de inteligibilidade dessa instituição, das suas maneiras de significar. Por isso é tão difícil para uma pessoa cujo próprio ser se define por sua posição dentro de uma instituição (e se não for esta, então qualquer outra) explicar a alguém de fora uma prática ou um significado que lhe parece não exigir explicação, porque ela os considera como algo natural. É possível que tal pessoa, quando sob pressão, diga "mas isso aí é simplesmente o modo de fazê-lo" ou "mas não é óbvio?", testemunhando assim que a prática ou significado em questão é propriedade comunitária, do mesmo modo, como em certo sentido, ela também o é.

Vemos então que (1) a comunicação ocorre de fato, apesar da ausência de um sistema de significado autônomo e independente do contexto, que (2) aqueles que participam dessa comunicação fazem-no com confiança e não provisoriamente (eles não são relativistas) e que (3), enquanto a sua confiança tem como origem um conjunto de crenças, essas crenças não são específicas do indivíduo ou idiossincráticas mas comuns e convencionais (eles não são solipsistas).

Naturalmente, o solipsismo e o relativismo são o que Abrams e Hirsch temem e o que os leva a argumentar em favor da necessidade de significados determinados. Mas se, em lugar de agir por sua conta, os intérpretes agem como extensões de uma comunidade institucional, o solipsismo e o relativismo desaparecem como fatores a serem temidos porque eles não constituem modos possíveis de ser. Quer isto dizer que a condição requerida para que alguém seja solipsista ou relativista, a condição de ser independente de pressuposições institucionais e de ser livre para criar seus próprios objetivos e propósitos, nunca poderia realizar-se e, portanto, não há motivos para tratar de proteger-se contra ela. Abrams, Hirsch e companhia gastam uma grande quantidade de tempo em busca de maneiras para limitar e coagir a interpretação, mas, se o exemplo do meu colega e da sua aluna pode generalizar-se (e, obviamente, eu

penso que pode), o que eles estão procurando nunca deixou de ser encontrado. Em resumo, a minha mensagem para eles é, finalmente, não de desafio mas de consolo: não se preocupem.

FISH, Stanley. "Is there a text in this class?" (Chapter 13 of *Is there a text in this class?*). Translation by Rafael Eugenio Hoyos – *Alfa*, São Paulo, v. 36, p. 189-206, 1992.

- **ABSTRACT:** *In chapter 13 which bears the same title as the book to which it belongs, "Is there a text in this class?", Stanley Fish tries to show, from a question put to his colleague by a student, that the grasp of the meaning of any text does not depend on the preexistence of determinate meanings bound, as it were, to the text, but on the immersion of both writer and reader in the same interpretive system and in the same interpretive community. This includes the circumstances, beliefs and presuppositions that surround the text production. In other words, communication occurs within situations and suppose a structure of assumptions and practices relevantly related to purposes and goals already existing. The Author tries equally to show that this way of conceiving the intelligibility of texts does not lead – as his opponents fear – either to solipsism or to relativism.*
- **KEYWORDS:** *Text; meaning; context; communication; interpretation; presupposition; interpretive community.*