

A indeterminação da linguagem e o conceito de atividade no ensino de língua materna

(L'indétermination du langage et le concept d'activité dans l'enseignement des langues maternelles)

Leticia Marcondes Rezende¹

¹Faculdade de Ciências e Letras - Universidade Estadual Paulista (UNESP)

lm.rezende@terra.com.br

Résumé: La théorie des opérations prédicatives et énonciatives de A. Culioli ne porte pas en elle une conception prête à l'emploi de l'enseignement des langues. Ce texte se propose de faire le pont entre cette théorie et les questions d'enseignement. Il construit surtout une réflexion sur les concepts d'activité ou de pratique au sein de l'enseignement des langues maternelles en se basant sur l'activité épilinguistique. Nous souhaitons, en outre, mettre en débat la division qui existe dans l'enseignement des langues entre activité physique et activité mentale.

Mots-clés: épilinguistique; pratique; ambiguïté; paraphrase; variation.

Resumo: A Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas de A. Culioli não traz pronta uma concepção de ensino de língua. Este texto faz a mediação entre essa teoria e questões de ensino. Constrói, sobretudo, uma reflexão sobre os conceitos de atividade ou prática no ensino de língua materna e tem como suporte a atividade epilinguística. Questiona também a divisão que existe no ensino de língua entre atividade física e atividade mental.

Palavras-chave: epilinguístico; prática; ambiguidade; paráfrase; variação.

A indeterminação da linguagem

Não podemos falar em ensino de línguas sem pensar em concepções de linguagem, de línguas e de educação. É nessa direção que a minha fala se inicia.

Poderíamos, explicando um pouco melhor o título, dizer que a tese que defende a linguagem como indeterminada e, conseqüentemente, as línguas, traz simultaneamente uma concepção de linguagem como trabalho ou atividade e insere o sujeito falante, ouvinte, leitor, escrevente/escritor/autor, professor, aluno no centro do processo de atribuição de significados aos textos orais e escritos das línguas. Em outras palavras: arranjos léxico-gramaticais das línguas apontam apenas para uma grosseira direção de sentido e cabe aos sujeitos, por meio de um trabalho ou atividade, determiná-los, atribuir-lhes significados.

Desse modo, quando dizemos que as expressões linguísticas não transmitem significado, quer dizer que a língua não é um código, que quando falamos e escrevemos não passamos mensagem uns aos outros e que os seres humanos não se comunicam, dizemos simultaneamente que a linguagem é uma atividade significante.

Esse trabalho garante a inserção do sujeito no âmago dos processos de construção em língua e também a sua liberdade; os interlocutores são simultaneamente emissores e receptores. Há uma assimetria entre eles e o material físico, gráfico ou sonoro, não transmite nenhuma mensagem. Cabe aos interlocutores investir os textos de significados, seja na

leitura, na escrita, na fala ou na escuta. Há uma ambiguidade constitutiva da linguagem e um trabalho de elaboração de enunciados em famílias parafrásticas submetidas a constantes processos de desambiguação.

Poderíamos colocar a diversidade linguística (seja intralingua, seja interlínguas, se é que esses contornos existem) como um agravamento de um estado original presente no interior de cada sujeito (relação intrassujeito). Essa opacidade é também transferida para as relações intersujeitos.

Essa indeterminação original do homem e, conseqüentemente, essa indeterminação da linguagem e das línguas o impulsionam para a ação, para o movimento, para o diferente, para o outro (animado ou inanimado) na busca de definição de si próprio. O outro (o diferente, aquilo que se opõe) é constitutivo dessa organização. Essa determinação, definição ou identidade do homem são construídas por meio de sucessivos diálogos internos (consigo próprio) e externos (com o outro).

A descrição dessa situação é o nosso próprio conceito de linguagem, que sustenta a construção da identidade do sujeito e conclama ao diálogo entre a psicologia e a sociologia ou entre unidade e diversidade. Podemos dizer que a atividade epilinguística é sinônimo de linguagem e definir essa última como uma atividade, um trabalho de representação, referenciação e equilibração.

Ensino de língua e variação

A grande questão pedagógica (que nos remete ao diálogo entre sociologia e psicologia) é a seguinte: quem não possuir as regras razoavelmente estáveis de significados, de valores, que nada mais são do que a alteridade, ou do que é a língua para o outro, fatalmente, não saberá ser criativo, ser original, se colocar na origem do discurso e criar sutilezas de significados (eixo social); do mesmo modo, quem não souber que dentro de si próprio já existe uma ambiguidade constitutiva e uma indeterminação original e que significados se deslocam constantemente sob ângulos apreciativos diversos para si próprio, enquanto outro e para o outro-outro, não se entenderá também, não se autoconhecerá e, desse modo, não terá como alcançar o outro-outro igual a si próprio, real e mergulhado nessa cisão original colocada acima (eixo psíquico). A linguagem e, conseqüentemente, a unidade procurada na diversidade de experiências e de expressões estão exatamente no movimento entre esses dois eixos.

A tese da indeterminação da linguagem propõe ainda a existência de uma variação radical de experiências e de expressões linguísticas correspondentes.

A variação radical de experiência e de expressão verbal (oral ou escrita) impede que façamos qualquer tipo de contorno (língua, sistema, estrutura, subsistemas). Existe o ato de interlocução básico. As diferenças intralinguas e interlínguas seriam um agravamento da situação de interação verbal inicial e básica intrassujeito ou intersujeitos. A diferença é sempre de natureza experiencial e não cognitiva, embora o formal (cognitivo) e o empírico (experiencial) estejam articulados. A linguagem, definida como equilibração entre representações mais individuais (internas) e mais socializadas (externas), acontece para as relações: interlínguas, intralingua, interindivíduos e intraindivíduo. Poderíamos dizer que a linguagem é um processo de tradução intersujeitos e intrassujeito.

A fronteira, nessa reflexão, não é a passagem de uma língua para outra ou de uma variável de língua para outra, mas seria o espaço no qual acontece a transformação e onde acontece a passagem de um nível para o outro de organização do conhecimento. É quando um conjunto estruturado e funcionalmente ativo de valores, crenças, verdades se desestrutura e não é mais funcional. É a fronteira que fornece as condições de passagem para um nível superior de organização do conhecimento.

O aprendizado de uma língua estrangeira ou de uma nova variável de língua (materna, por exemplo) não vai ficar isolado. Interfere no estágio anterior de organização, no domínio da língua materna (no caso da língua estrangeira) ou no domínio da variável anterior (no caso da língua materna) e ambos vão organizar um nível superior de compreensão de organização nocional e de habilidades expressivas para as duas línguas ou para as duas variáveis de língua. É como se a totalidade ou o potencial que a linguagem é fossem sendo cada vez mais ampliados. Na passagem de uma língua para outra ou de uma variável para outra, ficamos em um vazio onde a linguagem, com suas operações cognitivas, é o palco de atuação necessário. Essa forma das formas emerge e mostra que as línguas se complementam.

Se há uma variação radical, quais seriam então as invariantes ou a invariância, pensando em invariantes dinâmicas que sustentam essa variação radical? A invariância nos estudos de línguas e também no ensino de línguas aparece sempre idealizada em sistemas ou subsistemas. E aqui propomos um aparente paradoxo, que é o de fazer coincidir a invariância e a experiência singular do falante ou do aprendiz.

Ambiguidade constitutiva e atividade parafrástica

Nesse ponto do texto, há a necessidade de alguns esclarecimentos. Tomemos um pequeno texto escrito, um poema, por exemplo. Ele possui uma forma (a sua forma visível, quer dizer, os seus arranjos léxico-gramaticais) e possui um conteúdo, que é a sua interpretação feita por sujeitos. O par “forma e conteúdo”, na maioria das vezes, é entendido desse modo, porque fazemos sempre interpretação de textos sem nos preocuparmos com a forma do processo interpretativo. Ou, então, há outros conceitos de forma nos estudos linguísticos (*langue*, competência, etc.) mas que não consideram o processo interpretativo. Quando nos preocupamos com a forma desse processo, descobrimos que há um outro par de forma e conteúdo. Enquanto o conceito mais conhecido de forma é o arranjo léxico-gramatical de uma língua específica, o conceito mais profundo de forma é a própria linguagem ou processos abstratos que permitem a organização da experiência ou do empírico de um certo modo. A experiência singular que se quer expressar seria o conteúdo também em um sentido mais profundo.

A compreensão do conceito de linguagem, como uma forma de construção de experiências, que antecede a própria expressão da forma e do conteúdo em uma língua dada, é muito importante para o ensino, porque permite dar visibilidade (se conseguirmos criar protocolos de visibilidade para isso) ao esforço, ao trabalho, à atividade que cada aprendiz está fazendo para construir a sua experiência singular e que pode inclusive resultar no vazio interpretativo por falta de correspondência entre as experiências envolvidas (por exemplo, experiências de vida e de leitura, do professor e do aluno ou dos alunos entre si). Isso é importante, porque é no momento do vazio e do silêncio que está presente, de forma intensa, a atividade epilinguística: procura de expressão correspondente para a experiência em foco ou de experiência correspondente para a expressão em foco.

Defender que o estudo das línguas deva ser feito em articulação com a linguagem é dar ênfase a um trabalho interno de montagem e desmontagem de arranjos, significados ou valores. Esse trabalho de linguagem é sustentado por dois mecanismos básicos: a parafrase e a desambiguação. Esses dois últimos termos precisam ser entendidos de um modo um pouco diferente do que normalmente os entendemos.

Classicamente, a paráfrase é falar ou escrever a mesma coisa de outro modo. Na concepção aqui defendida, quando fazemos mudanças sutis de expressão (e são elas que interessam para o estudo das línguas, pois significados distantes não têm o menor interesse), falamos ou escrevemos necessariamente outra coisa. Não existem um pensamento e uma experiência de vida únicos que sustentam as expressões linguísticas diversificadas e que possam ser transpostos de uma variável para outra sem alteração no estatuto psicossociológico dos interlocutores. A reflexão que sustenta este texto não traz o sujeito psicossociológico acoplado a um núcleo neutro e invariável, mas as variações experiencial e linguística são colocadas de modo radical: só há variação. Desse modo, a sutileza de expressão vai nos oferecer não o significado estável mas o construído psicossociologicamente, quer dizer, o construído em uma interação verbal específica.

O exemplo de “A história do menino que pedia para ir ao banheiro” (ILARI; BASSO, 2007, p. 232-233) pode ser visto como uma situação emblemática do que estamos querendo defender. A ambiguidade também é vista de um modo um pouco diferente do modo clássico de estudá-la. Normalmente, quando falamos em ambiguidade, estamos descrevendo línguas de um modo não articulado com a linguagem, e classificamos, nos diferentes níveis de língua, esse fenômeno linguístico. Do nosso ponto de vista, trata-se de uma ambiguidade constitutiva, quer dizer, todos os enunciados de uma língua são ambíguos; em consequência, a linguagem é um trabalho de equilíbrio.

A atividade epilinguística ganha toda a sua importância exatamente quando colocamos essas variações radicais de experiência e de expressão ou, ainda, quando defendemos uma indeterminação fundamental da linguagem. Só então, também, o sujeito psicossociológico ganha o seu espaço. Quando defendemos a existência dessa atividade, temos de tirar disso várias consequências: o sujeito é estrangeiro para si próprio, há nele uma cisão original e é essa espessura dialógica que o caracteriza como ser humano; as diferenças entre as línguas (interlínguas) e as variáveis intralínguas (psicológicas e sociológicas) são apenas um agravamento dessa situação original e fundamental.

Essa cisão é o céu e o inferno. É o céu porque, senão, o sujeito seria monolítico, uma pedra, um bloco. É o inferno porque ele precisa constantemente se equilibrar, se encontrar, se construir face a si mesmo como outro, e face ao outro, como o outro mesmo; não é o processo de comunicação que sustenta essa visão de linguagem, mas os mecanismos biológicos de equilíbrio presentes em todos os seres vivos, e a linguagem é no homem tal mecanismo.

Voltando ao exemplo acima, todos devem concordar que do ponto de vista psicossociológico, que é o que nos interessa no ensino, “mijar” e “fazer xixi” não são expressões sinônimas. Mas como dizer que as variáveis de línguas podem então coexistir em um mesmo indivíduo? Ou que qualquer variável de língua oferece sempre todos os recursos necessários para o sujeito se expressar? Parece que, subjacente a essas afirmações, comuns na literatura sobre ensino de línguas, ainda está a noção de sistema ou de subsistemas, e

aí é claro que qualquer sistema tem um potencial gerador. Mas penso que a reflexão sobre o ensino precisaria amadurecer essas afirmações.

O que é atividade de linguagem? Ou o que é a prática em ensino de língua?

O que tentamos organizar até agora, em nossa fala, podemos dizer que é a linguagem, mas é também atividade epilinguística, mas são também os processos de modulação feitos pelos sujeitos por meio de enunciados em famílias parafrásticas e processos de desambiguação automática. Esses processos de modulação têm como objetivo a adequação às situações singulares de interação psicossociológica. Esses conceitos, porque invisíveis, precisam ser teorizados.

Sabemos da importância das atividades práticas para o ensino de línguas cujo objetivo é ensinar a produção de textos nas suas diversas modalidades e inserir, com gradativa complexidade, o aprendiz nos contextos psicossociológicos nos quais vive. A gramática a ser ensinada será tanto melhor quanto mais ela contribuir para esse grande objetivo. Adequar-se a um cenário psicossociológico específico com a sua produção textual é saber modular. Para efetuar tal modulação, é necessário sempre manter um eixo e fazer variar uma parte mínima da expressão.

A atividade epilinguística (essa modelização interna) permite operar sobre representações, comparar e avaliar diferenças e semelhanças, fazer analogias, extrair ou incluir propriedades, levantar hipóteses, ordenar, contrastar, reformular e reorganizar os dados. Essas operações são operações formais e cognitivas de base. Esse processo permite aos indivíduos, mas também às línguas, a sua trajetória evolutiva

O material usado para preencher essas operações é o empírico, quer dizer as experiências singulares de cada um. O resultado desse trabalho pode não coincidir de um sujeito para o outro, por exemplo, do professor para os alunos ou dos alunos entre si. As avaliações escolares que são feitas na maioria das vezes colam o empírico e o formal e acabam avaliando experiências construídas. Se valorizamos os processos construtivos que organizam as experiências singulares e colocamos a atividade do sujeito no centro desse processo, podemos avaliar o resultado e rotular de acerto ou erro?

Não há positivo se não houver o negativo, não há o certo sem o errado. É porque um lado existe que o outro pode ser pensado, e é por meio da relação que ambos são definidos. Nunca somos nem uma coisa nem outra; estamos sempre “entre” ou estamos “quase”. Trata-se de valorizar o estado de indiferença anterior ao verdadeiro e ao falso, ao positivo e negativo.

Tomando os textos mais recentes que publicamos (REZENDE, 2009a, 2009b, 2009c, 2010a, 2010b, 2010c), há vários exemplos desses valores em equilíbrio, seja no domínio lexical, seja no gramatical e, evidentemente, um na dependência do outro.

Como podemos notar, o centro de nossa argumentação está na noção de trabalho ou atividade que pode ser visível e invisível. As noções de “trabalho” ou “atividade”, “diálogo” e “criatividade” são três noções importantes para o espaço pedagógico e são centrais também nessa discussão, embora essas noções estejam aqui matizadas pelas dimensões daquilo que é visível, a atividade corporal do sujeito e sua relação com os objetos do mundo exterior, e a atividade da mente em relação às representações mentais.

É exatamente na abertura que se pode fazer no processo de ensino dos conteúdos mostrando as possibilidades construtivas (um anterior de construção indeterminado ou não condicionado culturalmente) que se encontra toda a riqueza do ensino que vise a processos de formação e não apenas à transmissão de informações. Esses pontos de inadequação, anteriores ao momento no qual se cristalizará a escolha, esse potencial de possibilidades aberto pelo processo construtivo contêm a negação e a contradição, mas também toda a possibilidade criadora.

Como podemos notar, o centro de nossa argumentação está focado na noção de trabalho ou atividade, que pode ser visível e invisível.

Na antiga Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo (1993 p.19), podemos encontrar a seguinte nota sobre o conceito de trabalho:

Como podem ver, o conceito de trabalho (e aqui, particularmente, a concepção de linguagem como trabalho e extensão simbólica da ação do homem sobre os outros e sobre o mundo) supera a concepção tradicional de língua, de literatura e de saber. Se conseguirmos que ele esteja no centro de nossas preocupações pedagógicas, como prática de um sujeito em ação transformadora, estaremos conseguindo formar, em nossos alunos, uma capacidade linguística plural, pela qual poderão inclusive, de quebra, dominar as regras gramaticais, os artifícios da retórica e da argumentação, os rótulos fornecidos pela história literária. Isso, sem a metade dos nossos bloqueios de expressão verbal.

Em oposição à noção de trabalho visível, mecânica, concreta, feita sobre objetos e apresentando resultados mensuráveis, há a noção de trabalho invisível, que não exerce sobre as coisas mas sobre representações. Carlos Franchi (2006, p.41) diz sobre o pensamento e a linguagem: “No fundo não se distinguem de uma ação exterior, embora, quando esta falta, a intuição se debilite. A ação exterior do indivíduo fica como pano de fundo dessa ação do pensamento e da linguagem em que muito pouco é pré-formação, parte é recepção, e quase tudo é formação e transformação”.

Há muito tempo, na escola primária, havia uns caderninhos de caligrafia que a professora tirava de um armário de madeira e entregava aos alunos. Na capa estava escrito “Atividades de linguagem”. Poderíamos perguntar: se linguagem é uma atividade invisível e um conceito teórico que até hoje os estudiosos não sabem muito bem o que seja e apenas a reconstruem teoricamente e levantam hipóteses sobre a sua natureza e sobre o seu funcionamento, por que chamar essa atividade linguística, expressiva, corporal, motora, de atividade de linguagem, confundindo com uma atividade linguagística que a antecede ou a segue? Essa confusão ainda é contemporânea. Está presente em quase todo material de ensino. A Proposta Curricular que citamos (1988-2008) talvez seja uma rara exceção: subdivide as antigas séries de ensino de primeira a oitava e introduz para cada série um item chamado operação e reflexão sobre a linguagem. Pelo conjunto do texto que constitui essa proposta citada, percebemos que os autores não confundem porque não conhecem a distinção (porque ela é mencionada em outros lugares do texto como citamos) mas, conscientemente, e, em razão da história do ensino de línguas, têm a mesma atitude de quem fez o caderninho de caligrafia, fazendo de conta que é uma única atividade.

Poderíamos perguntar: São duas atividades? e responder: são. Mas poderíamos responder também que não são duas atividades mas uma única. Línguas e linguagem estão altamente imbricadas mas, como estudiosos, não podemos confundi-las. Para

estabelecer articulações entre os dois domínios precisamos antes distingui-los. Essa diferenciação e posterior identificação é muito mais frutífera do que a confusão normalmente feita entre língua e linguagem nas questões relativas ao ensino de línguas. No material disponível ao ensino de línguas, raramente percebemos a consciência desses dois níveis como existe na Proposta Curricular mencionada. A articulação entre o formal e o empírico da teoria linguística que tomamos como base para este texto (a Teoria das operações predicativas e enunciativas de A. Culioli) nos ajuda a fazer essa distinção e essa articulação.

Conclusão

Fizemos nesta fala uma mediação entre uma teoria linguística e o ensino de línguas. Há muita coisa para ser feita para quem fizer uma opção semelhante e, sobretudo, há a necessidade de resistir às tentativas de colocar a formação do professor de línguas em uma via de ativismo quantitativo de horas de estágio e de atividades mecânicas, classificatórias, que contam sobretudo com a memorização, e insistir na formação qualitativa e teórica e, sobretudo, articular ensino e pesquisa. Penso também que essa separação e posterior articulação entre o formal e o empírico permite pensar os processos formativos, a criação da motivação e do interesse, a criatividade, a curiosidade intelectual, a perspicácia e também o fracasso, pois este último, na maioria das vezes, é uma não coincidência de expectativas quanto à organização do empírico (da experiência) e não implica avaliações da quantidade e qualidade do esforço ou trabalho cognitivo realizado.

Também podemos afirmar que há desenvolvimento e amadurecimento linguístico sem que esse trabalho cognitivo seja explicitado e assumido mas essa conquista, quando existe, é feita por fatores extraescolares. Em outras palavras, a consciência do que é o trabalho mental realizado junto com o material empírico abre um caminho para a análise do que é o fracasso escolar.

O problema central das ciências cognitivas, que é responder o que é a cognição, passa pela resposta também do que é a linguagem. Esse conceito é fundamental também para o amadurecimento de questões relativas ao ensino de línguas. O ensino nunca é colocado em uma tal profundidade porque, na maioria das vezes, essa atividade está aprisionada a espaços institucionais e regidas por um aparato burocrático de controle e de poder e separado da pesquisa.

A noção de variação presente no ensino precisa se fragmentar ainda mais. Para além do diálogo entre os subsistemas mais visíveis no ensino da língua materna e do diálogo entre os sistemas para o ensino das línguas estrangeiras, haverá a preocupação fundamental com o diálogo intrassujeito e intersujeitos. Só assim o ensino encontrará a sua unidade de trabalho (o movimento entre a diversidade e a unidade). As condições de introspecção e abstração, que são fundamentais para escrever, ler, falar, escutar, se posicionar, não estão separadas da totalidade do ser, que é simultânea às suas condições contextuais e singulares.

Quando refletimos sobre a linguagem, precisamos propor uma dimensão teórica, invisível, hipotética. Mas, para experimentar, vivenciar essa dimensão, precisamos necessariamente da prática dos sujeitos com ela.

Aquilo que é invisível e que contribui negativamente para a avaliação das ciências humanas, para a não obtenção de recursos, de honras, de méritos e de privilégios mostra o seu lado positivo: é fugidio, e a sua racionalização ou teorização é muito difícil e não se faz visível para mudanças ou olhares superficiais. Essa é a vitória da invisibilidade ou, quem sabe, de uma visibilidade possível em algum futuro próximo.

Espero ter conseguido falar um pouco sobre a atividade de linguagem e ensino de línguas passando pela tese da indeterminação da linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. In: POSSENTI, Sírio. (Org.). *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola, 2006. p. 34-101.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O português da gente*. São Paulo: Contexto, 2007.

REZENDE, L. M. Nominalisation et discours. In: CONGRÈS INTERNATIONAL DE LINGUISTIQUE ET DE PHILOLOGIE, 25, 2007, Innsbruck. *Actes...* Berlin: Walter De Gruyter GmbH & Co. KG., 2010a. Tome V. p. 181-188.

_____. La construction de la représentation comme un projet: une étude sur la nominalisation. In: COLLOQUE INTERNATIONAL: LE TEXTE: MODELES, METHODES, PERSPECTIVES, Cluj-Napoca, 2008. *Directions actuelles en linguistique du texte: actes*. Cluj-Napoca: Casa Cartii de Stiinta, 2010b. p. 97-107.

_____. Nominalização e transitividade. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 39, n. 2, p.300-310, 2010c. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/39/EL_v39_n1_Integra.pdf>. Acesso em: 04 out. 2010.

_____. A superação da contradição na produção textual. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 135-144, 2009a. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N2_11.pdf>. Acesso em: 04 out. 2010.

_____. Articulação léxico-gramatical: um estudo sobre a nominalização. In: REZENDE, Leticia Marcondes; DIAS-DA-SILVA, Bento Carlos; BERTUCCI, Juliana B. (Orgs.). *Léxico e gramática: dos sentidos à construção da significação*. São Paulo Cultura Acadêmica, 2009b. p. 307-322. (Trilhas linguísticas, 16).

_____. Nominalização: o diálogo entre os níveis de análise linguística. *Gragoatá*, Niterói, n. 25, p. 51-62, 2009c.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: 1º grau*. São Paulo: SE/CENP, 1993.