

A relação entre o sujeito e objeto de conhecimento: a formação do professor de línguas

(La relation entre sujet et objet de connaissance:
la formation du professeur de langue)

Letícia Marcondes Rezende¹

¹Faculdade e Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Araraquara

lmrezende@terra.com.br

Résumé: Dans ce texte, nous avons abordé l'enseignement des langues selon une approche constructiviste, où le sujet qui apprend et l'objet de connaissance ne se polarisent pas, mais s'articulent. Ceci signifie que personne ni rien ne sort indemne d'un processus de formation : il y a des transformations chez le sujet (apprenant) et l'objet (langues). Nous critiquons par conséquent la conception du langage et donc de la langue en tant qu'instrument de communication.

Mots-clés: enseignement des langues, formation des professeurs de langue, constructivisme, autonomie.

Resumo: Neste texto, pensamos o ensino de línguas por um viés construtivista, no qual o sujeito que aprende e o objeto do conhecimento não se polarizam mas se articulam. Isso significa que ninguém e nada saem incólumes de um processo formativo: há transformação no sujeito (aprendiz) e no objeto (línguas). Criticamos, em consequência, a concepção de linguagem e, conseqüentemente, de línguas como um instrumento de comunicação.

Palavras-chave: ensino de línguas; formação de professor de línguas; construtivismo; autonomia.

Introdução

As avaliações escolares feitas pelo Estado e também pela sociedade mostram uma grande insatisfação quanto à proficiência linguística (tanto em língua materna quanto em língua estrangeira) dos alunos egressos do Ensino Médio. Tentando colocar em prática as agendas políticas estadual e federal, as universidades públicas investem na formação de professores e propõem mudanças.

Embora seja compreensível o grito de apelo de governantes e dirigentes em geral, gostaríamos, neste texto, de lembrar que vivemos em um país democrático e que não existe univocidade quanto às concepções de educação, de formação de professor, de linguagem, de ensino de línguas e, conseqüentemente, de formação de professor de línguas.

O nosso objetivo, nesta comunicação, é defender que um dos caminhos profícuos, entre outros, para a formação do professor é criar oportunidades para que ele construa a sua identidade e a sua autonomia. Vamos mostrar que, sem essas construções, não existe “ensino de línguas”, não existe “formação de professor de línguas”. Esse caminho exige sobretudo respeito à alteridade (respeito que só possui aquele que também construiu a sua identidade e a sua autonomia) e concepção plural de mundo e de educação. A autonomia e identidade, conceitos-chave neste texto, não remetem a comportamentos que se constroem por meio de documentos e diretrizes, mas resultam de uma interação face a face com o outro que já construiu as suas autonomia e identidade.

Organização do conhecimento: polarizações

Há alguns questionamentos que podemos fazer de algumas polarizações presentes na organização do conhecimento e que são importantes para se iniciar a reflexão sobre ensino. São elas: teoria e prática, ensino e pesquisa, método e conteúdo, relação da universidade com os outros graus de ensino, e saber e poder. A crítica a essas dicotomias está sempre presente em nossos textos escritos sobre ensino de línguas e também em nossas aulas. Resumidamente, poderíamos dizer que essas dicotomias se inter-relacionam e se complementam com as fragmentações que estabelecem. Diante da dificuldade de se ter uma teoria para o ensino de línguas em razão de sua natureza interdisciplinar e das singularidades das situações em que essa atividade acontece e que precisam ser levadas em consideração, temos sempre uma prática que, na pior das hipóteses, se revela como ativismo, prática cega, alienação; e, na melhor das hipóteses, uma prática, às vezes, com algum resultado, mas sem muita consciência do caminho realizado (até para poder se repetir) sem muito engajamento e um pouco inconsequente quanto às questões que envolvem a ação do homem em outros setores da existência. É fundamental, para se conseguir a explicitação ou a conscientização do que se faz quando se ensinam línguas, a postulação de teorias e da articulação entre ensino e pesquisa. A divisão da mão de obra, o professor-pesquisador de nível superior e o professor-professor de nível básico, dificulta essa conscientização. Desse modo, quem tem a prática não tem acesso à pesquisa, e quem faz a pesquisa não tem a prática. O ensino precisa de projetos de pesquisa que relacionem teorias e experimentos. A divisão do ensino e da pesquisa perpetua a falta de continuidade entre a universidade e os outros graus de ensino, e não se criam as condições para a existência de uma carreira de educador que inclua desde o professor da pré-escola até o professor universitário e na qual todos tenham as condições de trabalho para realizar ensino e pesquisa, teoria e prática. O método, que dá forma ao conteúdo, sofre as consequências da ausência de pesquisa e de teorias sobre o ensino que possam cada vez mais alcançar as singularidades das interações verbais que acontecem em sala de aula. O Estado, ou o poder instituído que está envolvido com a última relação colocada, que é a entre o saber e o poder, não planeja maquiavelicamente essas divisões, pois elas são derivadas do próprio desenvolvimento das ciências, mas o poder organizado aproveita de uma certa neutralidade ou omissão na organização do conhecimento e no modo de ensinar, pois isso gera uma certa passividade nos indivíduos, não desperta o espírito crítico e facilita o fortalecimento de hierarquias de poder.

Essas polarizações, ligadas à organização do conhecimento e às práticas educacionais correspondentes, revelam divisões maiores e delas são derivadas, tais como: a organização de nossa sociedade com as suas hierarquias sociais, a divisão de mão de obra em categorias de qualificação diversificadas e, sobretudo, a intervenção do poder instituído e de seus interesses no planejamento da sociedade e na organização do conhecimento.

Sujeito e objeto do conhecimento

Discutiremos os caminhos para se pensar o ensino de línguas por um viés construtivista no qual sujeito que aprende e o objeto do conhecimento não se polarizam e, conseqüentemente, por essa via, as polarizações que criticamos acima ficarão fragilizadas e serão mais bem articuladas.

O que significa articular sujeito, no nosso caso, o aprendiz, e objeto do conhecimento, no nosso caso, ensino e aprendizado de línguas? Significa que ninguém e nada saem incólumes de um processo realmente formativo: há transformações no sujeito (aprendiz) e no objeto (línguas). A expressão linguística (oral e escrita) do sujeito é uma espécie de impressão digital. Todas as suas conquistas de crescimento estão nela marcadas. Só realmente aprende e conhece aquele que se transforma e transforma o conhecimento. O que propomos não é, por um lado, uma visão individual ou subjetiva do conhecimento, na qual o sujeito propõe a sua opinião ou a sua vontade independente do outro, do conhecimento e de sua história (no nosso caso, a história do ensino de línguas) e, por outro lado, não é também uma transmissão objetiva de um conhecimento já construído historicamente e estaticamente classificado e guardado nos livros didáticos ou nos materiais que servem de apoio ao ensino. Trata-se de um caminho no qual o aprendiz, com a ajuda de um outro (o professor ou outra pessoa responsável pelo processo formativo), constrói um ponto de vista sobre o conhecimento construído e a sua historicidade. O resultado não é nem objetividade e nem subjetividade do conhecimento, pois essa dicotomia, bem como outras, não serão mais relevantes.

Linguagem, línguas e ensino de línguas

Na sequência deste texto, vamos defender uma concepção de linguagem e de línguas retirada sobretudo das reflexões de E. Benveniste (1988, 1989) e de A. Culioli (1990, 1999a, 1999b), que nos ajudará a fazer a mediação com o ensino de línguas e com a formação do professor de línguas. Essa mediação não está nos escritos desses dois teóricos. Nos seus escritos estão os princípios dos quais partimos, tais como os conceitos de linguagem e línguas.

O ensino de línguas, por mais que nós não gostemos disso, não é um domínio catalogado como ciência, mas é conceituado mais como prática e fica na dependência do desenvolvimento de algumas ciências. Há, pois, necessidade de formação ampla e filosófica para se fazer escolhas dentro dos resultados das ciências, segundo o contexto prático o exige. Será preciso entender também que a palavra “escolha” não se harmoniza com abordagens “eccléticas”. O abastecimento de contribuições em vários domínios sem muito rigor é muito comum na educação e no ensino, exatamente em razão da natureza prática desses domínios. Carlos Franchi (2006, p. 52) chega mesmo a dizer que o ensino de línguas é “um baú de guardados”. O fio condutor, nessa amplitude de propósitos, vai ser defender um conceito de linguagem que apresenta um aparente paradoxo, o de fazer coincidir aquilo que é generalizável nas línguas com aquilo que é singular. Dessa coincidência entre o todo e a parte, extrairemos toda a riqueza desse conceito para o ensino e as consequências também em assumi-lo como princípio organizador de nossa reflexão. A. Gauthier faz, no final de um artigo sobre ensino de línguas, a respeito da teoria das operações predicativas e enunciativas de A. Culioli, uma reflexão que tomaremos como orientadora de nossa exposição:

Talvez seja porque foi concebida para tratar das línguas na sua diversidade, que a teoria das operações enunciativas fornece instrumentos de análise e argumentos excepcionalmente adaptáveis às situações didáticas. Esses instrumentos são raramente utilizáveis tais e quais. A cada um a tarefa de moldá-los, sabendo que em didática é o professor e não o linguista que se encontra ao lado do *manche*. (GAUTHIER, 1995, p. 433)¹

¹ Tradução nossa.

Faremos do questionamento, citado abaixo, sobre se a linguagem é um instrumento de comunicação (BENVENISTE, 1988, p. 285) também um outro ponto importante para o desenvolvimento deste texto.

Na realidade, a comparação da linguagem com um instrumento, e é preciso que seja com um instrumento material para que a comparação seja pelo menos inteligível, deve encher-nos de desconfiança, como toda noção simplista a respeito da linguagem. Falar de instrumento, é pôr em oposição o homem e a natureza. A picareta, a flecha, a roda não estão na natureza. São fabricações. A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou. Inclina-mo-nos sempre para a imaginação ingênua de um período original, em que o homem completo descobriria um semelhante igualmente completo e, entre eles, pouco a pouco, se elaboraria a linguagem. Isso é pura ficção. Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem.

Na sequência dessa citação, podemos dizer que a linguagem e, conseqüentemente, as línguas não são instrumentos na mão do homem, que, depois de utilizá-las, tanto o homem quanto a língua ficariam incólumes a esse uso. O homem se transforma e a sua língua, também.

O ensino de línguas geralmente se circunscreve em ensinar as línguas por meio do estudo do léxico, da gramática (a morfologia e a sintaxe) e da produção de texto (redação e leitura) e não possui pesquisa e reflexão sobre a linguagem. Linguagem é para nós a capacidade inata do ser humano de construir representações e expressá-las por meio de diversas formas de expressão, inclusive as línguas naturais. A linguagem sustenta as línguas, ora conservando-as ora alterando-as. O estudo da linguagem exige uma reflexão genuinamente interdisciplinar, sobretudo: biológica, psicológica e sociológica. A reflexão interdisciplinar nos força a encontrar os vasos comunicantes entre as já citadas dicotomias: ensino e pesquisa, teoria e prática, método e conteúdo, etc. Desse modo, se trabalhamos com descrição de línguas em seus vários níveis: lexicais, fonético-fonológico, morfológico e sintático, podemos nos contentar, no ensino de línguas, com exercícios, práticas, estágios, oficinas sem muito nos importar com as reflexões e decisões teóricas a respeito da natureza da linguagem. Para gerar esses níveis de análise, já se decidiu, em algum momento, sobre uma concepção de linguagem, embora ela raramente se explicita.

Um dos objetivos centrais do ensino de línguas é a leitura e a escrita de textos, incluindo o seu início, que é a alfabetização. Para o domínio dessas atividades, a análise da língua nos níveis acima mencionados e a separação entre estudos lexicais e gramaticais, acrescidos ainda de uma norma do certo e errado, são de pouca ajuda. Mas o ensino de línguas trabalha os níveis de análise e, neste caso, não se sabe muito bem como o aluno passa de uma língua ensinada por meio de fragmentos para o processo global e dinâmico, necessário à produção de textos (redação e leitura). Uma outra alternativa é apostar na imersão para a conquista da proficiência linguística: quanto mais se lê ou se escreve mais se conquista a leitura e a escrita. Esse segundo procedimento é tão óbvio e, por essa razão, é pouco instrutivo. Toda metodologia deve ser um processo consciente de ensino e poderíamos até mesmo perguntar se “metodologia” e “processos conscientes de ensino” não são conceitos redundantes.

Para preencher a lacuna que estamos apontando, qual seja, a inexistência de uma gramática da produção textual, há várias setores de pesquisa (psicolinguística, sociolinguística, pragmática, análise do discurso, funcionalismo, teorias da enunciação, linguística textual, análise da conversação, etc.) que produzem trabalhos e teses que procuram articular melhor as questões lexicais e gramaticais, se desvencilhar da avaliação em certo e errado e oferecer plasticidade aos fenômenos linguísticos. Esses trabalhos são, portanto, mais apropriados para o ensino de línguas e há muitas pesquisas, dentro desses setores, sobre isso. Mas não existe a didatização entre essas pesquisas e o ensino de línguas na escola básica. Ilari (1997, p. 104) confirma o que dizemos:

Esses trabalhos se referem geralmente a aspectos muito particulares da língua, são em sua maioria trabalhos universitários pessimamente divulgados, baseiam-se em teorias científicas e metodologias distintas. O simples cotejo desse material exige esforços muito superiores à capacidade de um só indivíduo ou mesmo de uma boa equipe.

Podemos concluir esses pontos levantados com a afirmação de que há um vazio no ensino da língua portuguesa no Ensino Fundamental e Médio. Não há a didatização e organização das pesquisas realizadas sobre ensino de línguas que pudessem vir a fornecer as bases de uma gramática de produção de textos.

Voltando a Benveniste (1988) e à sua citação: se a linguagem e o homem se identificam e são uma mesma coisa, poderíamos inferir, com bastante segurança, alguns pontos importantes para responder às críticas atualmente feitas às escolas públicas e aos processos de formação de professor e voltá-las em direção às pessoas que as fazem: Essas críticas culpabilizam apenas os professores de Português da escola básica e os professores de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado da universidade. Há anos que toda a reestruturação dos cursos de Letras só incide na Prática de Ensino e nos Estágios. Todas as outras disciplinas do curso de Letras e da área de Educação ficam incólumes em sua carga horária, terminologia, conceituação e escopo de atuação.

Não é apenas com ativismo (inúmeras horas de estágios), técnicas e oficinas, exercícios, condicionamentos de toda a natureza que vamos fazer os alunos conquistarem o padrão culto da língua materna (oral e escrita) ou o domínio da língua estrangeira.

A distribuição de renda e a qualidade de vida do aluno podem ser também apontadas como causas da dificuldade pela conquista do padrão culto de língua. Como exemplo de qualidade de vida, podemos citar: frequência a universos culturais diversificados, a bibliotecas, teatro, cinema, às artes em geral; viajar e conhecer outros países, outras línguas e culturas. É evidente também que, para a conquista de bens materiais de segunda ordem, é preciso que os alunos tenham os bens materiais de primeira ordem: saúde, moradia e alimentação de qualidade. Precisam também, além da diversidade cultural, amadurecer um ponto de vista (a unidade, a identidade) sobre essa diversidade ou alteridade vivida. O desequilíbrio da diversidade e o equilíbrio da unidade são os dois movimentos fundamentais do processo formativo. A linguagem, como processo simbólico de base, é o mecanismo natural e biológico de equilíbrio entre a diversidade (meio ambiente) e a unidade (indivíduo). As línguas, por meio de um material histórico, são a expressão visível dessa equilíbrio.

O equilíbrio entre a diversidade interlínguas, às vezes distante espacialmente, e que não nos impõe uma definição imediata como sujeitos é mais fácil. Já o equilíbrio

entre as variáveis intralínguas, mais próximas espacialmente, exige do sujeito uma constante definição de identidade.

Se a expressão linguística e o sujeito são uma mesma coisa (“a língua de um certo modo” é “o homem de um certo modo”), o aluno não poderá ter todo um ambiente de vida precário e possuir a expressão culta de língua. A manutenção de uma ou duas variáveis dentro de um mesmo indivíduo e a postulação de que ele deva se adequar aos diversos contextos e falar uma língua para cada ocasião são uma espécie de cisão de identidade e isso, do meu ponto de vista, seria insustentável para o equilíbrio de um indivíduo. Mesmo o falante de várias línguas estrangeiras terá, em um certo momento do seu amadurecimento, de fazer algumas opções: resolver questões profundas de identidade; viver para sempre dilacerado ou, então, utilizar esporádica e superficialmente as línguas que não fazem parte de sua identidade.

Esse posicionamento (o da adequação do aluno à variável de língua do contexto) serve para que não precisemos (como sistema educacional, como professores, como autoridades) enfrentar situações conflituosas e difíceis dentro da escola, típicas de processo de crescimento e de transformação, e também serve para nos livrar do rótulo de autoritários. Tiramos os conflitos pela porta e eles entram pela janela. Além disso, esse argumento (o da convivência pacífica entre as diversas variáveis de línguas em um mesmo indivíduo) serve para que o Estado tire a sua parcela de culpa e cobrem dos professores de Português uma tarefa que é impossível de ser feita.

Mais alguns questionamentos:

A) É possível que os alunos possam vir a adquirir uma expressão linguística precisa, sem ambiguidades como defendem Propostas e Parâmetros? Qual é o falante que representa o padrão de precisão a partir do qual o aluno precisa atingir? E quando, conscientemente, queremos ser ambíguos e não precisos, não seria isso também precisão?

B) Se pensamos a linguagem e, conseqüentemente, a expressão oral e escrita das línguas como um processo infinito de construção do ser (homem e língua não se opõem, como diz Benveniste (1988)), seria possível criar um começo para o desabrochar do ser e de sua expressão e poderia haver um ponto final? Poderíamos, no ensino de línguas, resolver apenas o problema imediato, o grito de urgência atual do Estado e do mercado de trabalho (indústria e comércio, sobretudo) de que o egresso do Ensino Médio não sabe ler e escrever a língua materna e pelo menos uma língua estrangeira (o inglês)? A liberdade de ficar em pé sobre as suas próprias pernas e conquistar o próprio destino é um processo que começa, mas, se autêntico, não tem mais fim. Não se aprende língua até um certo ponto. O processo de construção do ser, que é a sua individuação, não pode começar e parar em algum ponto que for conveniente: ou ele se inicia e cresce ou ele não se inicia. Dificilmente, se desencadeado, poderá ter um ponto final.

C) Iniciaríamos o processo pedagógico de ensino de línguas pela expressão linguística objetiva? Pela linguagem precisa de um certificado, requerimento, atestado, bula de remédios e documentos instrucionais em geral, ou começaríamos pela linguagem poética e pelos processos metafóricos ou de estilo? A língua objetiva ou a língua subjetiva? Esses questionamentos são falsos questionamentos assim como a polêmica que sempre se instaura entre ensinar a língua-padrão ou outras variáveis de línguas, assim como todas as polarizações existentes. Elas existem porque não temos uma reflexão interdisciplinar que permita traçar

os vasos comunicantes entre as dicotomias que sempre polemizamos. Ela existe porque não temos reflexões teóricas sobre a linguagem. Explicitamos abaixo um pouco mais esse conceito.

Linguagem (invariância) e variação experiencial: atividade epilinguística

Podemos colocar a diversidade linguística (seja intralíngua e interlínguas, se é que esses contornos existem) como um agravamento de um estado original presente no interior de cada sujeito. Essa opacidade é também transferida para as relações intersujeitos. Essa indeterminação original do homem o impulsiona para ação, para o movimento, para o diferente, para outro (animado ou inanimado) na busca de definição e de determinação 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. Esse conceito sustenta a construção da identidade do sujeito e conclama para o diálogo entre psicologia e sociologia. No trabalho de análise das línguas, é também a mesma questão que deve ser centralizada: o movimento entre a diversidade e a unidade.

Veremos, agora, o parentesco dessas questões com o conceito de “fala egocêntrica” de Piaget (1986). A defesa que faz Piaget de seu conceito de egocentrismo (embora ele reconheça que o termo é infeliz e que foi responsável pelas incompreensões derivadas) mostra bem o conflito entre a psicologia e a sociologia. Piaget (1986) diz, em resposta a Vygotsky, a Lúria, a Ch. Buhler, a Renée Zazzo, todos contra o seu conceito de egocentrismo, que tal conceito não deve ser interpretado no sentido comum da palavra “egocêntrico” mas como característica de um momento no qual a criança não tem a reversibilidade do seu único ponto de vista para o dos outros e acaba centralizando, ou trazendo a sua compreensão do mundo e dos outros, para esse seu único ponto de vista. Mas Piaget se defende dizendo que a criança é capaz, simultaneamente a esse comportamento egocêntrico, de uma comunhão total e uma aderência incondicional ao outro. Essa explicação oferecida pelo autor revela muito mais a dificuldade de estabelecer o movimento entre centralização e descentralização por parte da criança do que falta de conhecimento ou comportamento “egocêntrico” no sentido usual dessa palavra.

Esse ponto inicial do desenvolvimento infantil, indiferenciado e indeterminado, no qual ao mesmo tempo o individual e o social estão remontados, sem espessura dialógica, contém em potencial todos os pontos de vista a serem construídos e é por essa razão que a criança oscila entre os extremos (individual e coletivo). Esse potencial de pontos de vista, indiferenciado e formal, é o nosso próprio conceito de linguagem, que ao mesmo tempo permite a organização do empírico e sustenta o desenvolvimento das expressões linguísticas; contém o potencial da diversidade e da unidade do ser humano remontados; é a gênese do desenvolvimento do homem e condição de sua transformação em uma espiral sem fim que faz dialogar a diversidade e a unidade. Essa gênese deve emergir a todo momento, como forma que é, e ser atualizada, embora ela se apresente sempre revestida de processos históricos (como enfatiza VYGOTSKY, 1989) e nunca mais apareça na pureza original que se apresenta para a criança. Essa gênese é também o que chamamos de aparato enunciativo: o *eu*, o *aqui* e *agora* (BENVENISTE, 1989). O sujeito sempre precisa avaliar as posições dos outros e assumir a sua posição e trabalhar a sua criatividade e a sua originalidade.

É essa constante reversão de pontos de vista (atividade epilinguística) que precisamos fazer renascer tanto na análise linguística quanto na sala de aula: um movimento de significados e valores.

A existência do plano formal, indistinto, não determinado historicamente, que é a linguagem sustentando o empírico, é fundamental neste texto. Trata-se da possibilidade de a ontogênese emergir a cada instante na filogênese como um projeto do homem natural em ação. Esse projeto se contrapõe ao construído, o desmonta, faz emergir novas possibilidades e aceita, ou não aceita, o que a sociedade e os valores historicamente construídos lhe oferecem. Se não for assim, perde-se toda a noção de criatividade, subjetividade e teremos uma polarização entre as dimensões social e a psíquica.

O homem histórico e o homem natural

Não temos o homem ou o indivíduo constituídos e, em seguida, a soma deles organizando o grupo ou a sociedade. Pela visão aqui defendida, há sobretudo a relação (o *eu* e o *outro*), o diálogo, o trabalho e há sempre um homem indeterminado dotado de movimento (energia) orientado para o outro (para o diferente dele) e em construção. É essa gênese, essa relação primordial, que está na sustentação, ou não, do grupo. Quer dizer, a noção de sociedade é, sobretudo, a de um diálogo sem fim entre pessoas que se constituem iguais ou diferentes e não uma soma de pessoas prontas que se juntam. E as interações, como já dissemos, são sempre duais.

Vamos encontrar sempre o homem, o sujeito, o ser, o indivíduo histórico, construído, vivendo em grupo, em sociedade em comunidade. As línguas naturais e os outros meios simbólicos de expressão marcarão essa historicidade da qual o homem se apropria no seu processo de socialização, mas sempre encontraremos também o homem natural que arrasta consigo o cenário original da relação primordial que constrói o ser humano. Penso que uma das grandes dificuldades é fazer essas duas dimensões se encontrarem e segurá-las juntas o tempo todo durante as análises linguísticas e na sala de aula, como coisas que são diferentes e não são; que são independentes e também articuladas e interdependentes a cada momento do processo civilizatório de inserção de cada homem em particular em uma história da humanidade. Como bem coloca Culioli (1990), a separação que temos entre as propostas formais (que procuram a unidade das línguas ou a linguagem) e as propostas que estudam a diversidade experiencial das línguas naturais (empírico) já mostram a dificuldade que temos em criar uma teoria dos observáveis e protocolos experimentais para visualizar qual é a forma que sustenta a organização e a variação do empírico. Ou, em outras palavras: há condicionantes sustentando a variação do empírico? Nesse mesmo texto citado, Culioli (1990) comenta que ficamos sempre entre o empírico e o formal, quando deveríamos ir do empírico ao formal e vice-versa.

Esse cenário original, que traz o potencial de organização ou de construção do homem, é o grande candidato a preencher as condições para ser a invariância dinâmica procurada. Trata-se do “eu”, do “aqui” e do “agora” (BENVENISTE, 1989), que permite a cada sujeito puxar para si a história construída do homem, que permite a criação e a originalidade, e que faz do sujeito que o apropria autor e criador, mesmo quando, apreciando e avaliando a representação já construída de alguma coisa, ele diz: “é isso mesmo”, “concordo”. As noções de incompletude, de indeterminação ou de projeto juntas

com a noção de trabalho permitem o encontro da gênese com a história, da natureza com o homem como sujeito.

Conclusão: o conceito de linguagem e a formação do professor de línguas

A linguagem é para nós um trabalho ou uma atividade de construção de representação, referenciação e regulação. O primeiro nível de representação é subjetivo e centralizado; o segundo, que é a referenciação, é objetivo e descentralizado; e o terceiro, da regulação, é novamente subjetivo mas alcançou um outro nível de organização em razão do diálogo com o outro, com o diferente, realizado no nível anterior, o da referenciação e, portanto, é subjetivo e centralizado novamente. Podemos dizer também, em outras palavras, que temos um movimento que vai da unidade para a diversidade e volta para a unidade em um nível superior. A figura da espiral sempre é a que ilustra bem esse movimento evolutivo.

A grande questão pedagógica (que nos remete ao diálogo psicossociológico acima) 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.

Se o professor de Português da escola básica passou realmente por um processo formativo e conquistou, por meio do conhecimento construído e histórico, um ponto de vista original, pessoal, ele realizou o que chamamos de processo de individuação ou formativo. Serão, então o seu padrão de língua, os seus gostos, as suas preferências estéticas e literárias que guiarão o seu ensino e que servirão de modelo de língua para os alunos. Somente quem conquistou a sua autonomia conseguirá desencadear no outro (aluno) esse processo. Se o professor não construiu a sua independência, ficará inexoravelmente preso entre processos despersonalizantes: será refém, de um lado, da fala dos alunos tal e qual (e nesse caso, se deve questionar qual é então o seu papel e o da escola) e de outro, deverá acatar o padrão culto, apócrifo, mediano, instituído, canônico e mantido não se sabe bem por quem. Não possuindo autonomia, ficará refém de polarizações e dicotomias que geram polêmicas intermináveis e não conseguirá nem ser a origem de seu discurso e nem fazer que seus alunos o sejam.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, É. *Problemas de linguística geral*. Campinas: Pontes, 1988. v. 1.

_____. *Problemas de linguística geral*. Campinas: Pontes, 1989. v. 2.

CULIOLI, A. *Pour une linguistique de l'énonciation: opérations et représentations*. Paris: Ophrys, 1990. Tome 1.

_____. *Pour une linguistique de l'énonciation: formalisation et opérations de repérage*. Paris: Ophrys, 1999a. Tome 2.

_____. *Pour une linguistique de l'énonciation: domaine notionnel*. Paris: Ophrys, 1999b. Tome 3.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. In: POSSENTI, S. (Org.). *Mas o que é mesmo gramática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 34-101.

GAUTHIER, A. Sur quelques paradoxes en didactiques des langues. In: BOUSCAREN, J.; FRANCKEL, J.-J.; ROBERT, S. (Orgs.). *Langues et langage: problèmes et raisonnement en linguistique: mélanges offerts à Antoine Culioli*. Paris: PUF, 1995. p. 425-433.

ILARI, R. *A linguística e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PIAGET, J. *A linguagem e o pensamento na criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.