



REP's - Revista Even. Pedagóg.

Número Regular: Práticas discursivas e concepção/ensino-aprendizagem de língua(s) na contemporaneidade

Sinop, v. 10, n. 2 (27. ed.), p. 672-679, ago./dez. 2019

ISSN 2236-3165

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index>

APRESENTAÇÃO

DISCURSO:

ciência, língua e ensino de línguas

Luciana Maria Almeida de Freitas

Discurso é a língua *in actu*.¹

No âmbito dos estudos de linguagem, o conceito de discurso é múltiplo e complexo. A escolha da brevíssima citação de Mikhail Bakhtin como epígrafe desta apresentação se deve à sua singeleza e, ao mesmo tempo, completude na definição do conceito que ancora o tema deste número da **Revista Eventos Pedagógicos**.

Acolher reflexões sobre práticas discursivas contemporâneas relativas a concepções de língua e a ensino-aprendizagem permite uma série de debates necessários tanto para o campo da educação, quanto para os estudos de linguagem.

Neste breve texto, serão abordadas três questões que envolvem o tema deste número. Mais especificamente, são reflexões sobre perspectivas discursivas e concepções de ciência, de língua e de ensino-aprendizagem de línguas.

O que hoje se entende por ciência é um tipo de conhecimento surgido na Revolução Científica do século XVII. A preocupação dos cientistas da época era construir um saber sobre os fenômenos naturais – cujas bases vinham do Renascimento – que divergia do paradigma de conhecimento vigente na Europa desde a Idade Média.

¹ BAKHTIN, Mikhail. Diálogo I. A questão do discurso dialógico. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Org., trad., posfácio e notas de P. Bezerra; notas da edição russa de S. Botcharov. São Paulo: 34 Letras, 2016. p. 113-124.

Assim, a nova forma de conhecimento proposta naquele século se baseava, dentre outros aspectos, em uma teoria laica, fundada na razão humana e distante do senso comum. Também se fundamentava em um método de observação do mundo natural, indutivo e repousado na experiência.

Dois séculos depois disso, o francês Auguste Comte incorpora essa forma de construção do conhecimento a outro objeto de estudos: o homem e suas manifestações. Com isso, surge o Positivismo e os estudos de humanidades passam à categoria de ciência: as Ciências Humanas. O método proposto por Comte para sua “Teoria Física Social” e, por extensão, para todas as Ciências Humanas, era o mesmo das Ciências Naturais, principalmente o da Física Newtoniana e o da Biologia: a observação pretensamente neutra do objeto de pesquisa. O método positivista de Auguste Comte não podia permitir a suposta “contaminação” da subjetividade².

Portanto, a visão de ciência vigente no final do século XIX, cujo eco alcança os dias atuais, pressupunha uma distância radical entre o observador e o seu objeto, modelo advindo das Ciências Naturais. Naquele contexto cientificista, as pesquisas em humanidades visavam a descrever uma cultura ou um fato social a partir de um distanciamento entre o pesquisador e o seu objeto de análise, ainda que tal “objeto” fosse, na verdade, outro sujeito.

Foi nesse contexto, no final do século XIX, que nasceu a Linguística como um projeto de Ciência Humana positivista. Segundo Rajagopalan³, a Linguística de Ferdinand de Saussure foi, inclusive, um modelo para as demais Ciências Humanas, por se pautar nos métodos das Ciências Naturais.

Na verdade, a Linguística, em seu nascimento, busca pautar-se não apenas nos métodos das Ciências Naturais, mas também na natureza do seu objeto: a busca do universal, do constante na linguagem era o projeto do estruturalismo de Saussure e do gerativismo de Chomsky. Tais concepções de estudos linguísticos, predominantes até, pelo menos, os anos 60 do século passado, não consideravam o uso e o seu contexto, mas o código, a palavra e a sentença.

² COMTE, Auguste. **Curso de filosofia positiva; Discurso sobre o espírito positivo; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista**. Seleção de textos de José Arthur Giannotti; traduções de José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

³ RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

Ao longo do século XX, as Ciências Humanas foram incorporando a discussão acerca da alteridade; no entanto, tal debate se manifestou de forma coadjuvante nos estudos da linguagem produzidos no Ocidente. Isso se relaciona com o seu nascimento atrelado à concepção de língua como sistema abstrato, que alijou as considerações de natureza etnológica, histórica e política do seu cerne, ocupando-se de uma abordagem imanente da língua.

Hoje, passados mais de 150 anos da criação do paradigma positivista e pouco mais de um século da publicação do **Curso de Linguística Geral**, de Saussure⁴, ainda é possível encontrar pesquisas, das mais diversas vertentes linguísticas, que se aproximam de um fazer científico positivista. Muitos exemplos estariam disponíveis para isso, mas se observado um fragmento de Larsen-Freeman e Long (1994), em um livro sobre pesquisas em aquisição de segundas línguas, é possível verificar a importância atribuída à dita objetividade científica mesmo em um trabalho de Linguística Aplicada:

La objetividad significa el intento por obtener un conocimiento que concuerde con la realidad del objeto [...]. Lo contrario es la subjetividad, las ideas que nacen del prejuicio, de la costumbre, las meras opiniones o impresiones.⁵

Assim, ainda hoje, há pesquisas na área de Letras seguindo o padrão do século XIX, um padrão originado nas Ciências Naturais, e que elas mesmas questionam pelo menos desde 1905, quando Einstein propôs a Teoria da Relatividade e a ideia de que todo saber científico depende da posição ocupada pelo sujeito investigador, como nos lembra Ortega y Gasset⁶.

O caráter formal e o entendimento da língua como estrutura foi tradicionalmente privilegiado como objeto principal da Linguística. As considerações de natureza etnológica, histórica e política, embora reconhecidas como importantes, não ocupavam o centro das reflexões. Essa concepção marcou fortemente toda a história dos estudos linguísticos.

⁴ SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. 27. ed. Org. Charles Bally, Albert Sechehaye; trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

⁵ LARSEN-FREEMAN, Diane; LONG, Michael H. **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas**. Madrid: Ed. Gredos, 1984. p. 16.

⁶ ORTEGA Y GASSET, José. El sentido histórico de la teoría de Einstein. In: ORTEGA Y GASSET, José. **El tema de nuestro tiempo**. Madrid: Alianza Editorial, 1981.

O Círculo de Bakhtin, Volóchinov e Medvedev, ainda na primeira metade do século XX, opunha-se à cisão sujeito-objeto nos estudos humanísticos. Bakhtin⁷ afirma que as Ciências Naturais representam o conhecimento da coisa, enquanto que as humanidades são o conhecimento do indivíduo. A coisa pode ser “totalmente revelada por um ato unilateral do outro (o cognoscente)”, ou seja, pode ser inteiramente conhecida pelo pesquisador. Já nas ciências humanas “o cognoscente não faz a pergunta a si mesmo nem a um terceiro em presença da coisa morta, mas ao próprio cognoscível”, quer dizer, são sujeitos pesquisando outros sujeitos. Com isso, Bakhtin indica a impossibilidade de uma Ciência Humana neutra, objetiva, como queria o paradigma positivista.

De fato, o Círculo de Bakhtin repensou o método de pesquisa em linguagem e em Ciências Humanas e também o objeto dos estudos linguísticos, propondo uma Sociologia do Discurso ou Translinguística. Em lugar de considerar a língua como um fenômeno abstrato, tal como concebida por Saussure, centra seus estudos no enunciado concreto como a “real unidade da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 274). Usando a terminologia saussureana, o Círculo de Bakhtin não estuda a *langue*, a língua, mas a *parole*, a fala, exatamente o que o positivista Saussure dizia que não era objeto da linguística, por ser de natureza individual.

Assim, segundo o Círculo, os estudos de linguagem fazem parte das Ciências Humanas. A língua não é um bloco de concreto, não é uma viga de aço, não é um órgão interno de uma abelha, não é uma árvore, não é um rio. Como afirma Bakhtin⁸, vida, vida humana, e língua são inseparáveis. E continua o autor⁹: “O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado”.

Rajagopalan (2003)¹⁰ indica que uma postura ética em Linguística e em todas as ciências é assumir a impossibilidade de uma teoria neutra, pois todas as pesquisas nascem de um sujeito historicamente situado e isso se reflete na sua criação científica. Se a ciência sempre se apresenta em forma de enunciados, sejam escritos, sejam orais, e que, como tal, estão ancorados a uma situação de

⁷ BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 393-394.

⁸ Ibid.

⁹ Ibid., p. 395.

¹⁰ RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

enunciação, a interlocutores e a um tempo e um espaço, é impossível a existência de um discurso científico sem subjetividade. Mesmo pesquisando “a coisa morta”, para usar o termo de Bakhtin, todas as pesquisas se transformam em um texto que, como tal, é repleto de marcas de subjetividade.

Papel fundamental nesse debate sobre a produção do conhecimento nos estudos de linguagem e nas Ciências Humanas ocupam as diversas perspectivas dos estudos discursivos.

Embora já em desenvolvimento na URSS desde os anos 20 do século XX, em função dos trabalhos do Círculo de Bakhtin, Volóchinov e Medvedev, no Ocidente os estudos do discurso surgiram apenas na segunda metade daquele do século. Não coincidentemente, nasciam também naquele momento outras perspectivas que tinham como objeto a língua em uso, como a Sociolinguística e a Linguística Aplicada.

Havendo emergido em dois continentes diferentes – América do Norte e Europa – e em décadas consecutivas – anos 50 e anos 60 – as diferentes perspectivas do campo dos estudos discursivos designadas Análise do Discurso, apesar de distintas, além de observarem a língua para além da palavra e da frase, foram constituídas a partir de outras áreas do conhecimento, em evidente interdisciplinaridade. A Análise do Discurso anglo-saxônica originou-se na Antropologia, enquanto que a francófona, na Psicanálise e na Filosofia marxista.

No mesmo período, especialmente a partir do final dos anos 60, a obra do Círculo de Bakhtin, Volóchinov e Medvedev começa a ser traduzida e conhecida no Ocidente. No campo dos estudos de linguagem, teve papel fundamental o artigo de Julia Kristeva, **Bakhtin, le mot, le dialogue et le roman**, publicado na revista **Critique**.

A partir dos anos 70 e 80, as análises do discurso surgidas nas décadas anteriores sofreram significativas dispersões teóricas e também alcançaram outros lugares do mundo, para além do Hemisfério Norte. Destacam-se as relevantes contribuições da brasileira Eny Orlandi à Análise do discurso de origem francófona, erigida inicialmente por Michel Pêcheux.

A construção de perspectivas discursivas no ensino de línguas – primeiras ou adicionais – demorou um pouco mais a acontecer: as iniciativas mais relevantes se desenvolveram nos anos 80 do século XX. É importante ressaltar que não se trata

de uma “aplicação” ao ensino de uma teoria surgida fora desse âmbito, mas da edificação própria, feita a partir da interação entre a área de Educação, de Letras e outros saberes, inclusive aqueles produzidos na docência.

No campo das línguas adicionais, a primeira perspectiva teórico-metodológica sistematizada abarcando aspectos discursivos foi o ensino comunicativo, que teve suas primeiras propostas publicadas nos anos 70, mas se consolidou na década seguinte.

Competência comunicativa, conceito baseado na teoria de Hymes¹¹ e desenvolvido por Canale¹², é a capacidade de um falante não nativo para comunicar-se de forma eficaz e apropriada de acordo com cada contexto de fala. Uma das subcompetências integrantes da competência comunicativa, segundo Canale¹³, é a discursiva. Segundo o mesmo autor, a referida subcompetência consistiria na capacidade de organizar, de maneira coesa e coerente, os diferentes tipos de discurso em virtude dos parâmetros de uma determinada situação de comunicação.

Hoje, é possível lançar uma série de críticas ao ensino comunicativo, mas na época de seu surgimento ele, sem dúvida, representou um avanço significativo, em especial se considerados os métodos ou enfoques então mais difundidos, especialmente os estruturalistas e o gramática-tradução. O avanço principal diz respeito a uma tentativa de superação do foco na palavra/frase e uma aproximação ao texto. No entanto, a presença de textos criados para fins didáticos, tanto orais quanto escritos, em livros didáticos que se afirmam comunicativos¹⁴ é um fato que demonstra seu efetivo afastamento teórico-metodológico de uma perspectiva discursiva. Somente com textos retirados do mundo social é possível estabelecer relações entre a materialidade linguística, os interlocutores, o tempo e o espaço de sua produção e de sua circulação.

No que diz respeito ao ensino de primeiras línguas, mais especificamente, da Língua Portuguesa no Brasil, é importante mencionar o movimento de

¹¹ HYMES, D. H. Acerca de la competencia comunicativa. *In*: LLOBERA, M. et al. **Competencia comunicativa**. Documentos básicos de la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995.

¹² CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. *In*: LLOBERA, M. et al. **Competencia comunicativa**. Documentos básicos de la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995.

¹³ *Ibid.*

¹⁴ Essa afirmação não é baseada em uma pesquisa, mas no contato com esses materiais.

pesquisadores em educação linguística dos anos 80, que buscou repensar o ensino de línguas no Brasil, fugindo da tradição gramatical e filológica. Destaca-se, nesse grupo, o trabalho do educador linguístico João Wanderley Geraldi¹⁵, que fundamenta seus estudos sobre o ensino de línguas na proposta teórica do Círculo de Bakhtin.

As reflexões desse grupo de pesquisadores, em especial de Geraldi, foram muito importantes na composição dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental¹⁶.

Um dos pontos fundamentais no pensamento de Geraldi é a noção de que o ensino de línguas, em todas suas dimensões – metodologia, conteúdo, bibliografia, enfoque, avaliação – sempre envolve uma opção política, articulando uma concepção de linguagem e uma visão de educação. Assim, segundo o autor, o ensino deve priorizar o domínio das “habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra”¹⁷. Assim, o foco proposto por Geraldi está no discurso, não somente na língua, no texto retirado do mundo social e trazido para sala de aula, para uso-reflexão-uso: o uso, tanto por meio da compreensão quanto da produção, é o ponto de partida; ele possibilita a reflexão sobre a língua e sobre a linguagem, sempre contextualizada e considerando os aspectos discursivos; após a reflexão, é possível voltar ao uso com mais solidez.

Finalizo este breve ensaio-apresentação convidando a todas e a todos a se debruçarem sobre os textos presentes neste volume. São enunciados concretos que integram a vida e que são penetrados por ela, de forma inseparável: “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”¹⁸. Assim, se hoje existem pesquisas, aqui sintetizadas em forma de artigos científicos, que abordam

¹⁵ GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

¹⁶ BRASIL/SEF. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

¹⁷ GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. São Paulo: Ática, 2006. p. 45.

¹⁸ BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 265.

discurso e concepção de língua e de ensino-aprendizagem de língua, significa que o debate está posto no mundo social, seja na academia, seja na docência da Educação Básica.

Correspondência:

Luciana Maria Almeida de Freitas. Doutora em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É professora associada da Universidade Federal Fluminense (UFF), Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem. Lidera o Grupo de Pesquisa Discurso e Educação Linguística – DELIN (CNPq/UFF). Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: lucianafreitas@id.uff.br

Recebido em: 6 de abril de 2019.

Aprovado em: 10 de julho de 2019.

Link: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/3473/2602>