Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"
24 a 25 de setembro de 2020

Volume XIV, n. 9, set. 2020
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

EIXO 9 - RELAÇÃO COM O SABER

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot**
DOI: http://dx.doi.org/10.29380/2020.14.09.05
Recebido em: **19/07/2020**
Aprovado em: **21/07/2020**

O SABER LINGUÍSTICO: de savoir-faire a uma relação;

KATE CONSTANTINO OLIVEIRA
0000-0003-4842-5959

Resumo:

Os conceitos de saber (CHARLOT, 2000, 2009, 2013; BEILLEROT, 1996; FOUCAULT, 2008), em especial, o saber linguístico (AUROUX, 1992; BAKHTIN, 2003) – suas concepções e sua natureza são o mote de debate para o presente artigo. Com o suporte da teoria da Relação com o Saber (CHARLOT, 2000, 2009, 2013) os "sentidos e significados" (VYGOTSKY, 2007; BAKHTIN, 2003, 2009), o "valor distintivo" (SAUSURRE, 2006) e a "distinção" (BOURDIEU 2007, 2011) são discutidos como importantes categorias do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para entendermos o saber linguístico como uma relação.

Introdução

As expressões que empregam o termo saber, tanto antigas como recentes, são múltiplas e numerosas. A própria história da filosofia ocidental pode ser considerada como a história de uma interrogação sobre o (s) saber (es), investigado hoje por muitos outros campos como a sociologia, a linguística, a psicologia e a educação (BEILLEROT, 1996). Bakhtin (2003, p. 399) atribui ao saber das ciências exatas uma forma que ele define como "monológica", distinta da conferida às ciências humanas, ou segundo o autor, "ciências do espírito" ou "ciências filológicas", onde o discurso, como parte integrante do objeto de análise, "[...] tem de entranhar-se na infinitude dos sentidos simbólicos, razão por que não pode vir a ser científica na acepção de índole científica das ciências exatas", uma compreensão que para nós levanta questões da ordem do que nomeamos por saber (es).

Este artigo é parte de uma investigação de doutorado iniciada em 2018 e ainda em curso, orientada pelo professor Bernard Charlot (UFS/PPGED) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, no nordeste brasileiro. Nela, buscamos compreender a Relação com o Saber nos cursos livres de idiomas, espaços que exercem em todo o território brasileiro o monopólio do sucesso na aprendizagem de línguas estrangeiras. Nesta oportunidade, discutiremos o conceito de saber (CHARLOT, 2000, 2009, 2013; BEILLEROT, 1996; FOUCAULT, 2008), em especial, o saber linguístico (AUROUX, 1992) – suas concepções e sua natureza, nosso mote para o presente debate. Com o suporte da teoria da Relação com o Saber (CHARLOT, 2000, 2009, 2013), os sentidos e significados (VYGOTSKY, 2007 e BAKHTIN, 2003, 2009) enquanto categorias importantes de qualquer processo de ensino e de aprendizagem, em especial aqui as línguas estrangeiras, são trazidos como argumentos para se entender o saber linguístico como uma relação.

De savoir-faire a uma relação

Em língua portuguesa, o termo "saber" tem um campo lexical pobre e como "sabedoria", segundo o dicionário *Michaelis* significa a "capacidade ou a habilidade que advém da experiência; prática". O "saber" exige, portanto uma ação verbal de expressões como "Ser capaz de", "Ter conhecimento de" e "Estar consciente de algo". Em língua francesa o equivalente ao substantivo "saber", o termo *savoir,* também nasce do verbo, que apresenta ao menos 27 usos, como assegura o dicionário *Littré*. Na tradição latina, o termo remonta, portanto à figura do sábio, àquele que adquiriu conhecimento pelo estudo e pela experiência. Já no mundo anglófono britânico e americano, segundo o dicionário *Cambridge,* uma pessoa que tem o "saber", tem consigo a informação (*have information*) e a certeza (*to be certain*) da compreensão (*have understanding*), num processo interno (*be familar with*). É um termo antigo, para uma idéia também antiga e de simples definição: o saber é, portanto aquilo que é sabido, que é adquirido, como em um estado estático, em uma apropriação individual e íntima que não se perde ou se esquece.

Para além dos verbetes que nos limitam ao uso formal e cristalizado do termo, a análise de Michel Foucault na obra *A Arqueologia do Saber* (2008), nos permite entender o conceito de saber como uma prática discursiva que tem por efeito "formar" por esta mesma prática, como produto de uma razão funcional. Uma prática discursiva que forma objetos, enunciações, para que seja possível a constituição de um discurso científico, especificado não só por sua forma e seu rigor, mas também pelos objetos de que se ocupa.

> A esse conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar, pode-se chamar *saber.* Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um *status* científico (o saber da psiquiatria, no século XIX, não é a soma do que se acreditava fosse verdadeiro; é o conjunto das

> condutas, das singularidades, dos desvios de que se pode falar no discurso psiquiátrico); um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso (neste sentido, o saber da medicina clínica é o conjunto das funções de observação, interrogação, decifração, registro, decisão, que podem ser exercidas pelo sujeito do discurso médico); um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam (neste nível, o saber da história natural, no século XVIII, não é a soma do que foi dito, mas sim o conjunto dos modos e das posições segundo os quais se pode integrar ao já dito qualquer enunciado novo); finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso (assim, o saber da economia política, na época clássica, não é a tese das diferentes teses sustentadas, mas o conjunto de seus pontos de articulação com outros discursos ou outras práticas que não são discursivas). Há saberes que são independentes das ciências (que não são nem seu esboço histórico, nem o avesso vivido); mas não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma (FOUCAULT, 2008, p. 204-205).

Fazendo uso da noção latina do termo "saber", ou seja, pensando o saber como experiência, o saber linguístico traduziria seu emprego em uma prática, em uma ação verbal. Nessa linha caminha a reflexão de Beillerot quando levanta a seguinte questão: "Pour autant savoir quelque chose est-il toujours savoir faire quelque chose?[1]" (1996, p. 124) ao que responde de maneira afirmativa, distinguindo um saber discursivo e prescritivo, ou seja, um saber como fazer, e um *savoir-faire,* um saber fazer enquanto prática, uma técnica de transformação da relação do sujeito com o ambiente pois para ele "[...] Le savoir dire comment faire devient un en soi et s'oppose au savoir faire selon la division sociale du travail"[2] (1996, p. 125).

A abordagem trazida por Foucault (2008) põe luz à prática e à noção de saber como produto de um contexto histórico e social referenciado pelas culturas, que exprime seus modos de socialização e os conflitos que lhe são característicos. Beillerot (1996) a isto acrescenta, afirmando que nestes contextos sociais contraditórios "*corpus* de saberes" são organizados e operam por lógicas técnicas e ideológicas. Diversos e concorrentes entre si, os saberes produzem uma hierarquia social entre os que os detêm e os praticam, contribuindo para o conflito social. Produzindo hierarquias, "refletem" relações de dominação que são de ordem política na sua produção e aquisição pois "[...] accéder à des savoirs est accéder à des ordres et des groupes sociaux; c'est trouver une place social"[3] (1996, p. 128).

Os tipos de saber, segundo Bernard Charlot em *Da Relação com o Saber*: *elementos para uma teoria* (2000), são tratados como espécies e classificados em minuciosos inventários, no que concorda, pois o saber não existe senão sob formas específicas. Essa especificidade, contudo, não seria de um objeto natural que chamaríamos "saber" mas de diferentes e específicas formas de relação com este mundo e isso o definiria como "prático" ou não.

> Não há saber que não esteja inscrito em relações de saber. O saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. Como tal, é o produto de relações epistêmicas entre os homens. Não obstante, os homens mantêm com o mundo e entre si relações que não são apenas epistemológicas. Assim sendo, as relações de saber são, mais amplamente, relações sociais (CHARLOT, 2000, p.63).

O saber construído coletivamente é apropriado pelo sujeito e esse processo só é possível se o sujeito se instalar na lógica de relação com o mundo que a constituição desse saber supõe. Não é um

procedimento puramente cognitivo e didático pois trata-se da inscrição desse sujeito em um certo tipo de relação com o mundo que, por exemplo, a apropriação das línguas estrangeiras, nosso objeto de reflexão, exige quando no exercício da produção e compreensão de enunciados falados e escritos na língua do outro. A reflexão acadêmico-científica sobre o saber linguístico nos trabalhos de Sylvain Auroux (1992) entende este saber como histórico e social, definindo-o como epilinguístico antes de ser metalinguístico, num processo contínuo de transição, comparado ao método das ciências da natureza que partem da percepção para a representação física.

Devemos essa noção de saber epilinguístico à A. Culioli, no trabalho "*A propos du genre en anglais contemporain*", publicado em 1968 e citado por Auroux (1992, p.33), para designar o saber inconsciente que o sujeito tem da sua língua e da natureza da linguagem. Inconsciente aqui significa não-representado, pois "[...] se esse saber é inconsciente como saber (não sabemos o que sabemos) é porque não dispomos de meio (metalinguagem ou sistema de notação) para falar da linguagem". Já a noção de saber metalinguístico é, em princípio, de natureza prática pois é finalizado pela necessidade de adquirir um domínio. Auroux define em três os tipos de domínio da natureza prática do saber linguístico.

> Neste caso (saber metalinguístico) ele parece determinado, bem geralmente, por três tipos de domínio: a. o *domínio da enunciação* que entendemos como a capacidade de um locutor tornar sua fala adequada a uma finalidade dada, convencer, representar o real etc.; b. o *domínio das línguas*: falar e/ou compreender uma língua, quer se trate da língua materna ou de outras; c. o *domínio da escrita* (AUROUX, 1992, p.17).

No processo de aquisição das línguas os domínios são substituídos, nos termos de Auroux, pelas técnicas, ou seja, pelas práticas, que por sua vez dão lugar à formação de competências específicas, capazes de receber um estatuto profissional em uma dada sociedade, como o trabalho de intérpretes na contemporaneidade ou de escribas na antiguidade egípcia. O limiar da escrita seria, portanto o fundador no nascimento do que estamos habituados a entender como o "verdadeiro saber (meta) linguístico", ocupado pela gramática (de *gramma*, letra) que em sua etimologia significa algo como "a arte das letras".

Os saberes elementares: sobre a leitura e a escrita

Fixando a linguagem, a escrita objetivou a alteridade necessária para a reflexão linguística (AUROUX, 1992). Contudo, a leitura e a escrita, segundo Hébrard (1988), além do contar, não se constituem como um campo de estudos como são a matemática ou a geografia. E sem legitimidade disciplinar, sua natureza se confunde com a da própria educação, se efetivando de formas variadas e nos inúmeros dispositivos de instrução utilizados na sua transmissão ao longo dos tempos. Saber ler e saber escrever são então definidos como saberes elementares, concebidos como simples aprendizagens instrumentais, e por isso mesmo, pré-requisito técnico, mas necessários para o acesso aos demais tipos de saber.

Nas culturas profissionais antigas dos clérigos e mercadores estes saberes são *savoir-faire* e ganham com o surgimento das burguesias urbanas européias uma importância como instrumento na conquista ou manutenção dos poderes econômicos e/ ou políticos. Saber ler e escrever torna-se, nesse momento da história ocidental, uma preocupação de distinção social e instrumento obrigatório dada a complexificação dos processos de produção e de circulação de mercadorias.

> Dans l'un et l'autre cas, il s'agit d'une forte demande de culture écrite qui s'insinue dans les mailles du réseau des écoles à visée professionnelle ou des dispositifs de formation marchands et s'en approprie les structures, les modes de fonctionnement et, en définitive, les savoirs spécifiques. (HÉBRARD, 1988, p. 57)[4].

Ler em voz alta ou com os olhos, redigir ou tomar notas, indexar ou elaborar listas e tabelas são técnicas da cultura escrita que antes de uma escolarização serviam apenas para a reprodução dos textos (HÉBRARD, 1988).Com a agitação cultural dos reformadores, sejam eles protestantes ou católicos, a língua vernácula, ou seja, àquela dos meios urbanos, sofre um processo de escolarização de sua aprendizagem.

> Il nécessite un enseignement "par principes", c'est-à-dire articulé sur l'orthographe (côté marchands) ou la grammaire (cote clercs) et suppose, pour que s'en dégagent les significations autorisées, une *lectio* (une explication paraphrastique éventuellement sous-tendue d'une traduction dialectale lorsque la distance à la langue maternelle est trop grande) (HÉBRARD, 1988, p. 57).[5]

Para Nóvoa (1991, p. 243-244), "a gênese e o desenvolvimento do modelo escolar" devem ser relacionados com quatro fatores: a instauração de uma "ética protestante do trabalho", no sentido weberiano da expressão; a efetivação de normas regulando o uso do corpo no asseio, higiene, entre outros, processo nomeado por Norbert Elias como "a civilização dos costumes"; o surgimento de uma nova concepção de infância, tal como o entende Philipe Ariès; e a inauguração da "sociedade disciplinar", no conceito foucaultiano do termo. Na consolidação de tais fatores, muito teriam contribuído os colégios administrados pelas congregações religiosas, responsáveis pela conformação de uma nova instituição educacional. Assim, a partir do século XVI, o papel educativo teria passado por um deslocamento das comunidades e das famílias para a instituição escolar, que por sua vez servia tanto aos interesses das duas Reformas quanto aos da burguesia em ascensão. A escola, substituindo a família e ao mesmo tempo a igreja, configura-se na modernidade como espaço de mediação dos saberes e se torna a instituição encarregada das primeiras e precoces aprendizagens linguísticas, transformando a relação dos sujeitos com a sua própria língua mas também com a língua do outro.

> Apprendre à lire-écrire-compter suppose au moins un temps et un espace spécifiques, souvent une personne dont on reconnaît les capacités à instruire et qu'on rémunère, enfin des instruments sans lesquels la transmission ne pourrait avoir lieu (HÉBRARD, 1988, p. 11).[6]

Auroux (1992, p. 24) ensaia o argumento do "aparecimento das tradições pedagógicas" com o processo de objetivação da linguagem pela escrita, estando o ensino de línguas no alicerce dos demais saberes. A instituição escolar legitimaria e reproduziria, nos termos de Bourdieu (2007), uma hierarquia social porque a competência linguística funcionaria, deste modo, como capital linguístico de distinção.

Os cursos livres de idiomas sempre foram espaços ocupados por uma pequena elite econômica e intelectual. Fazer parte dessa tímida porção da sociedade sempre significou ter acesso a um "saber" capaz de reestruturar a sua relação com o mundo, no contato com o outro lado do Atlântico. Como universo das classes dominantes, esse capital linguístico se apresenta como um capital cultural herdado das abastadas famílias, que permitiriam o acesso a um tipo de linguagem próprio da cultura escrita, do mundo dos alfabetizados. Para entender o conceito de alfabetização, grande parte dos estudos sobre escolarização faz referência ao processo de difusão da prática de leitura e escrita, ocupando a escola o lócus de enunciação das normas legítimas do uso do letramento (HÉBRARD, 1988; CHARTIER 1991).

O sujeito alfabetizado é aquele que compreende e utiliza o princípio alfabético, indispensável ao domínio da leitura e da escrita. Hoje, além do trabalho de codificação e decodificação dos símbolos, é necessária a compreensão e expressão de significados desse código na escrita e na leitura (SOARES, 2003). O conceito é assim ampliado para além das habilidades mecânicas, no desenvolvimento de formas outras de compreensão e usos da linguagem para a promoção do

indivíduo em sua socialização, como os hipertextos, os sites e aplicativos da internet, escritos em sua maioria, em língua inglesa. Numa perspectiva simplista do termo, analfabeto é aquele incapaz de ler e escrever, sinônimo de termos como ignorante, bronco, iletrado. O letramento aparece como um estado de quem se apropria da escrita e da leitura, numa condição para o exercício consciente da cidadania, como a possibilidade de acesso a bens culturais, da ordem simbólica, do mundo das letras.

Os últimos dados sobre a situação do analfabetismo no Brasil são da primeira década de nosso século e foram publicados no *Mapa do Analfabetismo no Brasil* (2003). Esse estudo contou com indicadores do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Em uma perspectiva histórica, saímos de um patamar de 65,3% de analfabetos em 1900 para 6,8% em 2018! Avançamos em números relativos, mas não em números absolutos, pois a pesquisa desconsidera em suas estatísticas o conceito de letramento, mais adequado à realidade econômica e tecnológica do mundo contemporâneo, o que aumentaria e muito a nossa porcentagem.

O vocábulo "alfabetização", desde suas primeiras ocorrências, funcionava – e ainda funciona – na retórica político-pedagógica como um componente fundamental da construção da modernidade. Assim, a necessidade de saber os elementos básicos da cultura escrita surge como um passaporte imprescindível para a cidadania liberal e democrática, daí a sua obrigatoriedade e necessária gratuidade. Nosso atraso é evidente, apesar do trabalho do governo federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), nas décadas que iniciaram o século XXI na promoção de uma política nacional de condução e orientação da educação básica durante os governos Lula (2003-2011) e Dilma (2011-2016). Estavam envolvidos os Estados e Municípios, bem como setores da sociedade civil, instaurando, em certa medida, o papel protagonista do governo federal na definição das políticas educativas em âmbito nacional, o qual havia se enfraquecido pelas reformas ocorridas nos governos anteriores de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003).

Hoje no Brasil, a mais recente proposta de erradicação do analfabetismo está em uma minuta de decreto da Política Nacional de Alfabetização (PNA) chamada "Alfabetização Acima de Tudo", do governo do presidente Jair Bolsonaro, iniciado no ano de 2019. A política de antianalfabetismo elaborada pela Secretaria de Alfabetização (Sealf) foi apresentada como prioridade para os 100 primeiros dias do atual governo. Contudo, a pasta não tem orçamento e sua implementação será por adesão das redes de ensino. A PNA de 2019 propõe melhorias no ensino "a partir de evidências científicas", entendendo ciência em sua definição clássica e positivista do termo. Fundamentado em "evidências provenientes das ciências cognitivas", a política de alfabetização do governo Bolsonaro tem foco no chamado "método fônico", que, em resumo, trabalha a relação entre letras e sons, desconsiderando o contexto social. A Ciência Cognitiva da Leitura, que orienta a instrução fônica para o ensino de leitura e escrita, ganha destaque no texto da Lei numa oposição clara ao método global, até então utilizado e visto pelo atual governo como "dogmático", no sentido mais raso do termo. São detalhadas as referências técnicas da nova política de antianalfabetismo mas não sabemos como o projeto sairá do papel, pois não são descritas as medidas para sua implementação.

"Saber" uma língua estrangeira: uma relação

Independente do método de ensino discutido pelos governos e países, as ações dos sistemas de ensino contribuem para a "reprodução da estrutura das relações de classe dissimulando, sob as aparências da neutralidade, o cumprimento desta função" (BOURDIEU, 2007, p.296). Saber uma língua estrangeira sempre foi sinônimo de nobreza social, uma distinção inculcada nos meios sociais mais favorecidos como um "capital cultural" formador de um "habitus", definido por Bourdieu como sendo:

> [...] sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que

> podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente "reguladas e "regulares" sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 2011, p. 87)

Como estratégia de preservação ou melhoria da posição social, a "distinção" atuaria na escola, não obstante seu princípio democrático de acesso ao patrimônio cultural da humanidade. A linguagem seria um dos muitos traços distintivos que simbolizariam a ação de um agente na estrutura social; embora apareça como uma natureza, esta não passa de uma natureza culturalmente cultivada, motor de uma violência simbólica. As proposições economicistas de Bourdieu sobre a distinção no universo social assemelha-se ao conceito de "valor distintivo" da língua, de Ferdinand Saussure, apresentado na obra de 1916, *Curso de Linguística Geral* (2006).

> O valor, tomado em seu aspecto conceitual, constitui, sem dúvida, um elemento da significação, e é dificílimo saber como esta se distingue dele, apesar de estar sob sua dependência. É necessário, contudo, esclarecer esta questão, sob pena de reduzir a língua a uma simples nomenclatura (SAUSSURE, 2006, p. 133).

Na discussão sobre o saber linguístico, seria errôneo entender o signo linguístico como a união de significante e significado, ou seja, como a soma de diversos signos. Neste ponto, o valor de um termo do sistema linguístico resultaria da presença simultânea de outros termos e da relação entre eles. Para exemplificar o conceito de valor distintivo, Saussure utiliza uma moeda explicando que algo que possui valor pode ser comparado a alguma coisa dessemelhante a si, mas pela qual possa ser trocado; como também por coisas semelhantes com as quais é possível fazer comparação. Assim, o signo linguístico pode ser trocado por algo dessemelhante, como uma ideia, ou por outro signo que lhe possa substituir. Para Saussure o valor de um signo só é determinado realmente por aquilo que lhe é externo, através de oposições com outros termos da língua, das relações que eles estabelecem no universo social. Exemplificando, Saussure afirma que é errado dizer que a palavra "sheep", do inglês, tenha o mesmo valor que "carneiro" em português, pois enquanto a última pode ser usada tanto para se referir ao animal quanto à sua carne no mundo lusofalante, a primeira só pode ser empregada para significar o animal vivo, pois para sua carne existe o termo "mutton". Se tal termo não existisse em língua inglesa, seu valor iria para outros signos próximos, como aconteceu na língua portuguesa.

> Se as palavras estivessem encarregadas de representar os conceitos dados de antemão, cada uma delas teria, de uma língua para outra, correspondentes exatos para o sentido; mas não ocorre assim. O francês diz indiferentemente *louer (une maison)* e o português *alugar*, para significar dar ou tornar em alugar, enquanto o alemão emprega dois termos *mieten* e *vermieten*; não há pois, correspondência exata de valores (SAUSSURE, 2006, p. 135).

Sem dúvida a noção de "distinção" de Bourdieu contribuiu para o desenvolvimento de pesquisas sobre a língua e sobre a escola. Contudo, como salienta Charlot (2009), "nesse modelo, o que importa é a posição social do aluno, definida com base na do seu pai, e não a sua atividade". Bernard Charlot chama para a discussão o sujeito que aprende algo, e com ele toda sua história individual. Assim, as análises de Charlot quebram com o mito do fracasso escolar dos alunos pobres, desmoronando todo o determinismo econômico "bourdiano". A teoria da Relação com o Saber ao considerar a categoria sujeito, ultrapassa os limites da sociologia clássica dos estudos de Bourdieu definindo-se aqui como base teórica para discutimos os saberes linguísticos.

> A relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito estabelece

> com um objeto, um "conteúdo de pensamento", uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc. relacionados de alguma forma ao aprender e ao saber – consequentemente, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a atividade no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e consigo mesmo, como mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação (CHARLOT, 2000, p.78)

A Relação com o Saber é relação com a linguagem e a linguagem humana é, em definição saussuriana, multiforme e heteróclita. Ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence, além disso, ao domínio individual e ao domínio social, não se deixando classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. A língua "não se confunde com a linguagem por ser somente uma parte determinada, essencial dela. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos" (SAUSSURE, 2006, p.17). Já a fala é, em Saussure, a parte psíquica, sempre individual da linguagem humana. Ela é um "ato individual de vontade e inteligência, no qual convém distinguir: 1. as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal; 2. o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar essas combinações" (SAUSSURE, 2006, p.22).

O lugar das línguas estrangeiras como saber sistematizado já foi discutido por Auroux (1992, p.36) quando este entende a gramática como "uma técnica pedagógica de aprendizagem das línguas e um meio de descrevê-las". A língua é então objeto de regras e propriedades específicas e um necessário distanciamento a elevaria a categoria de saber. Pensada como disciplina escolar, segundo Chervel (1990, p.184), podemos pensar as línguas estrangeiras também como saberes pois a escola, em seu caráter criativo "[...] forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global". Na lógica da teoria da Relação com o Saber o distanciamento e a objetivação das línguas, ora defendidos como procedimentos necessários para elevação de seu status científico, são analisados levando em consideração o sujeito que confere ao processo de aprendizagem um caleidoscópio de sentidos e valores.

> Se o saber é relação, o valor e o sentido do saber nascem das relações induzidas e supostas por sua apropriação. Em outras palavras, um saber só tem sentido e valor por referência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo e com os outros (CHARLOT, 2000, p. 64).

A idéia de saber implica a ideia de sujeito que se humaniza pela apropriação do mundo. Aprender, no entanto, como salienta Charlot, "[...] não equivale a adquirir um saber, entendido como conteúdo intelectual: a apropriação de um saber-objeto não é senão uma das figuras do aprender" (2000, p. 65).

A questão dos sentidos na aprendizagem de uma língua estrangeira

Qualquer tipo de aprendizagem, e falamos aqui em específico sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras, levanta uma problemática sobre os modelos de aquisição dos saberes pelas teorias de aprendizagem. Do behaviorismo às teorias progressistas, esses modelos não contemplam a especificidade do processo de ensino e de aprendizagem de uma língua estrangeira por ser a própria língua seu objeto de reflexão, enunciável enquanto objeto (BERNARDO, 2010). Bakhtin em *Estética da Criação Verbal* nos diz que "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" (2003, p. 395).

O sentido é um conceito amplamente utilizado nas pesquisas que tomam como base a Teoria da Relação com o Saber. A respeito dessa categoria, Charlot (2000, p.56) esclarece o que entende por sentido, tomando como base um artigo de Francis Jacques, publicado em 1987[7], no qual afirma que "Significar é sempre significar algo a respeito do mundo, para alguém ou com alguém". Para além do campo da linguagem e da interlocução, Charlot propõe ao sentido uma tripla definição: quando

produzido em decorrência do estabelecimento de relações, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros.

> [...] têm sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. É significante (ou, aceitando-se essa ampliação, tem sentido) o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo. É significante (ou, por ampliação novamente, tem sentido) o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com outros (CHARLOT, 2000, p.56).

Bakhtin (2003) não trabalha com o conceito linguístico de significado mas com o de sentido, chegando a empregar por vezes a expressão "sentido significativo" ou "significado do sentido". Esse rigor no uso do termo decorre da prevalência da categoria diálogo em seu pensamento, do qual o sentido participa e o significado, não. "Chamo sentido às respostas a perguntas. Aquilo que não responde a nenhuma pergunta não têm sentido para nós", disse Bakhtin (2003, p. 381), conferindo uma índole responsiva do sentido, que ele associou a *parole* saussuriana[8], o que lhe permite falar de enunciação.

> O sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja como uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Ele deve sempre contar com outro sentido para revelar os novos elementos da sua perenidade (como a palavra revela os seus significados somente no contexto). Um sentido atual não pertence a um (só) sentido mas tão-somente a dois sentidos que se encontraram e se contactaram. Não pode haver "sentido em si" – ele só existe para outro sentido, isto é, só existe com ele. Não pode haver um sentido único (um). Por isso não pode haver o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode existir realmente em sua totalidade. Na vida histórica essa cadeia cresce infinitamente e por isso cada elo seu isolado se renova mais e mais, como que trona a nascer (BAKHTIN, 2003, p. 382).

A composição dos vocábulos e também a estrutura gramatical do francês e do inglês ensinados como línguas estrangeiras nos cursos de idiomas não chegam hoje ao conhecimento dos alunos a partir de dicionários ou gramáticas mas de enunciações concretas ouvidas e reproduzidas na comunicação discursiva. As formas da língua são portanto assimiladas somente nas formas das enunciações pois "aprender a falar significa aprender a construir enunciados", porque é por ele que falamos e não por orações isoladas, moldando nosso discurso em forma de gêneros. (BAKHTIN, 2003)

> O enunciado (produção de discurso) como um todo entra em um campo inteiramente novo da comunicação discursiva (como unidade desse campo) que não se presta à descrição e à definição nos termos e métodos da lingüística e – em termos mais amplos – da semiótica. Esse campo é dirigido por uma lei específica e para ser estudado requer uma metodologia especial e, pode-se dizer francamente, uma ciência especial (uma disciplina científica). O enunciado enquanto totalidade não se presta a uma definição nos termos da linguística (e da semiótica) (BAKHTIN, 2003, p. 371).

A diversidade desses gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação experimentada, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação (BAKHTIN, 2003, p. 283). O enunciado, apresentado como um "conjunto de sentidos" envolveria um juízo de valor (BAKHTIN, 2003, p. 329). Ao que Charlot

distingue enquanto "desejabilidade" – assumindo o sentido valores disfóricos ou eufóricos. Ele destaca que se trata de uma questão em aberto pela natureza mutável da categoria sentido, que se transforma pela dinâmica que é própria do sujeito e por seu confronto com os outros e com o mundo (CHARLOT, 2000, p.57). Essas relações são profundamente originais e não se reduzem a relações lógicas ou linguísticas, ou até mesmo psicológicas; trata-se de um novo tipo de relações semânticas, cujos membros são os enunciados, um todo individual singular e historicamente único. A relação com o sentido, personificado na palavra ou em algum outro material semiótico é sempre dialógica pois o é a própria compreensão (BAKHTIN, 2003)[9].

Charlot ainda sublinha que esse sentido é um sentido para alguém, um sujeito "engajado" em uma relação com o saber, um sujeito em atividade, em relação com o mundo como "conjunto de significados", num espaço simbólico no qual se estabelecem ao mesmo tempo as relações entre o sujeito e os outros, entre o sujeito e ele mesmo, uma vez que "[...] não há saber senão para um sujeito 'engajado' em uma relação com o saber" (2000, p.61).

> Analisar a relação com o saber é estudar o sujeito confrontado à obrigação de aprender, em um mundo que ele partilha com os outros: a relação com o saber é relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros. Analisar a relação com o saber é analisar uma relação simbólica, ativa e temporal. Essa análise concerne à relação com o saber que um sujeito singular inscreve num espaço social (CHARLOT, 2000, p.79)

Questionar acerca dos sentidos e dos significados de saber uma língua estrangeira é antes de tudo estudar o sujeito pois a faculdade da linguagem lhe é inerente. Os termos sentido e significado, empregados na grande área da Educação, principalmente no período de início do processo formal de aprendizagem do saber linguístico com a leitura e a escrita também são discutidos por Vygotsky (2007) que reafirma a centralidade do signo na formação dos processos humanos, colocando em evidência o forte papel ocupado pela palavra em sua obra *Pensamento e Linguagem*.

Na abordagem histórico-cultural há uma interpretação mais semiótica das idéias de Vygotsky, ganhando pouco destaque a questão dos sentidos. O sentido da palavra é concebido por ele como fundamental para a compreensão da dinâmica dos significados da linguagem verbal. A linguagem concebida como fenômeno discursivo, comunicativo e social não se limita à comunicação ou à persuasão, mas pode ser entendida enquanto lugar de conflito. Assim, segundo ele, quando uma criança descobre que no mundo físico tudo tem um nome, cada objeto novo representa um grande problema, resolvido quando da atribuição de um nome. Quando lhe falta a palavra para nomear este novo objeto, a criança recorre ao adulto. Deste modo, significados básicos de palavras funcionam como embriões para a formação de novos e mais complexos conceitos.

> Assim como no reino animal, para o ser humano pensamento e linguagem têm origens diferentes. Inicialmente o pensamento não é verbal e a linguagem não é intelectual. Suas trajetórias de desenvolvimento, entretanto, não são paralelas - elas cruzam-se. Em dado momento, a cerca de dois anos de idade, as curvas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, até então separadas, encontram-se para, a partir daí, dar início a uma nova forma de comportamento. É a partir deste ponto que o pensamento começa a se tornar verbal e a linguagem racional. Inicialmente a criança aparenta usar linguagem apenas para interação superficial em seu convívio, mas, a partir de certo ponto, esta linguagem penetra no subconsciente para se constituir na estrutura do pensamento da criança (VYGOTSKY, 2007, p. 3).

Sem atividade do sujeito, no caso, sem atividade semiótica verbal do sujeito, não há conceito e é esta atividade que possibilita modos de conhecer, que permitiria o acesso do sujeito a saberes específicos. Apesar da existência de outros signos que não verbais, Vygostsky vincula explicitamente o conceito

à palavra. O conceito tem origem social e sua formação envolve antes a relação com os outros. Assim, primeiro a criança é guiada pela palavra do outro e, depois disso, ela própria utiliza as palavras para orientar o seu pensamento. A imersão das crianças nas interações verbais começaria então no acordo entre a criança e o adulto sobre o referente da palavra que permite, dessa forma, a possibilidade de compreensão mútua, apesar das diferenças de formas de significação dos sujeitos.

A significação pertence portanto à esfera do pensamento e da linguagem, pois se o pensamento se vincula à palavra, objetivando-se, a palavra só existe se sustentada pelo pensamento. Apoiado na obra do psicólogo Paulhan, Vygostsky distingue sentido de significado, pois segundo este autor:

> O sentido de uma palavra é a soma de todos os acontecimentos psicológicos que essa palavra desperta na nossa consciência. É um todo complexo, fluido, dinâmico que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado mais não é do que uma das zonas do sentido, a zona mais estável e precisa. Uma palavra extrai o seu sentido do contexto em que surge; quando o contexto muda o seu sentido muda também. O significado mantém-se estável através de todas as mudanças de sentido. O significado de uma palavra tal como surge no dicionário não passa de uma pedra do edifício do sentido, não é mais do que uma potencialidade que tem diversas realizações no discurso (VYGOTSKY, 2007, p. 68)

A atividade confere sentido e por ser ação, dinamiza o conceito, permanecendo o sentido, dessa forma, uma questão em aberto. No que concerne ao ensino de línguas estrangeiras, as hipóteses da teoria de Krashen[10] são consideradas uma aplicação da teoria de Vygotsky sobre o desenvolvimento cognitivo a partir da experiência social do indivíduo. Vygotsky, ao explicar o desenvolvimento cognitivo do ser humano, da fala, nos fornece elementos para o desenvolvimento de metodologias de ensino de línguas estrangeiras encaradas como mais naturais e humanas, pois são baseadas em ambientes multiculturais de convívio.

Considerações

O saber linguístico em sua definição estaria portanto associado a uma ação verbal, a uma prática que expressaria os modos de socialização e de conflitos característicos de todas as culturas. Das hierarquias estabelecidas entre os que detêm e praticam este saber é tomado como um instrumento na conquista ou manutenção dos poderes econômicos e/ou políticos, como um elemento de distinção social. Como uma relação, o saber linguístico é construído coletivamente e apropriado pelo sujeito num processo que só existe se este sujeito se instalar na lógica de relação com o mundo que a constituição da língua do outro supõe para além de sua objetivação e distanciamento pela escrita, condições que garantiram seu status de ciência no passado.

Os sentidos e significados como categorias basilares no processo de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras são percebidos segundo a teoria da Relação com o Saber como “desejabilidade”. “É porque o sujeito é desejo que sua relação com o saber coloca em jogo a questão do valor do que ele aprende” (CHARLOT, 2000, p.82). Assim, dizer, por exemplo, que a atividade de ensino e de aprendizagem de uma língua estrangeira tem um sentido, não é o mesmo que afirmar que tem uma significação; é dizer que esta atividade, neste lugar, neste momento histórico, pode provocar um desejo, mobilizando e pondo em movimento um sujeito que a isto confere valor.

Referências

AUROUX, Sylvain. **A Revolução Tecnológica da Gramatização.** Trad.: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: E

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológ

BEILLEROT, Jacky. BLANCHARD-LAVILLE, Claudine; MOSCONI, Nicole. **Pour une clinique du rappo**

BERNARDO, Aline Cajé. Relação com o aprender: um estudo sobre a aprendizagem de língua inglesa no ens
Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C (1970). **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Ti

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Linguísticas**: O que Falar quer Dizer. Prefácio Sergio Miceli. -

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático.** Petrópolis: Ed. Vozes, 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Edu**
http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2(
Acesso em: 15 ago. 2019.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre:

_____. **A Relação Com o Saber nos Meios Populares.** Uma investigação nos liceus profissionais de s

_____. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARTIER, Roger. "As práticas da escrita". In: ARIÉS, Philippe e DUBY, George. **História da vida privad**

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educaçã

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber.** Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense

HÉBRARD, Jean. La scolarisation des savoirs élémentaires à l'époque moderne. In: **Histoire de l'éduction.** n

KNOW. In: **Dicionário online Cambridge**. Disponível em: https://dictionary.cambridge.org/fr/dictionnaire/ar

NÓVOA, António. "Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente". Trad
240-270.

SABER In: **Dicionário online Michaelis**. Disponível em: http://michaelis.uol.com.br/busca?id=OWQEAcesso

SCHÜTZ, R. Tipos de escola. In: **English Made in Brazil**. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-perg9.h

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Lingüística Geral**. Org.: Charles Bally, Albert Sechehaye. Colabor
Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. São Paulo: Ed. Cultrix, 2006.

SAVOIR. In: **Dicionário online Littré**. Disponível em: https://www.littre.org/definition/savoirAcesso em: 01

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2003.

VYGOSTKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Ed. Ridendo Castigat
campinas.edu.br/services/e-books/Lev%20Semenovich%20Vygotsky-1.pdf. Acesso em: 17 jul. 2019.

[1] “Saber alguma coisa é sempre saber fazer alguma coisa?” (BEILLEROT, 1996, p.124).

[2] “O saber dizer como fazer torna-se um só e se opõe ao saber fazer segundo a divisão social do trabalho”. (BEILLEROT, tradução nossa, 1996, p. 125).

[3] “[...] ter acesso aos saberes é acessar às ordens e aos grupos sociais; é encontrar um lugar social”. (BEILLEROT, tradução nossa, 1996, p. 128).

[4] “Num e noutro caso, trata-se de uma forte demanda de cultura escrita que se insinua nas malhas da rede de escolas de finalidade profissional ou de dispositivos de formação mercantis e se apropria de suas estruturas, seus modos de funcionamento e, definitivamente, de seus saberes específicos” (HÉBRARD, tradução nossa, 1988, p.57)

[5] “Ele (o francês) necessita de um ensino “por princípios”, isto é, articulado sobre ortografia (pelo lado dos mercadores) ou sobre a gramática (pelo lado dos clérigos) e supõe, para que se lhe extraíam os significados autorizados, uma *lectio* (uma explicação parafrásica eventualmente apoiada em uma tradução dialetal quando a distância com relação a língua materna é demasiado grande)” (HÉBRARD, tradução nossa, 1988, p. 57).

[6] “Aprender a ler-escrever-contar supõe ao menos um tempo e um espaço específicos, com frequência uma pessoa em quem se reconhece a capacidade de instruir e a quem se remunera, enfim, os instrumentos sem os quais a transmissão não poderia ter lugar” (HÉBRARD, tradução nossa, 1988, p. 11).

[7] JACQUES, Francis. De La signifiance. **Revue de Métaphysique et de Morale**, abril-junho, 1987.

[8] Saussure define a *parole* (a enunciação) como a parte psíquica, sempre individual da linguagem humana. Ela é um “ato individual de vontade e inteligência” ignorando o fato de que, além das formas da língua, existem as formas de combinações, ou seja, os gêneros do discurso. (SAUSSURE, 2006, p.22).

[9] “A compreensão. Desmembramento da compreensão em atos particulares. Na compreensão efetiva, real e concreta, eles se fundem indissoluvelmente em um processo único de compreensão, porém cada ato particular tem uma autonomia semântica (de conteúdo) ideal e pode ser destacado do ato empírico concreto 1) A percepção psicofisiológica do signo físico (palavra, cor, forma especial). 2) Seu reconhecimento (como conhecido ou desconhecido). A compreensão de seu significado reprodutível (geral) na língua. 3) A compreensão de seu significado em dado contexto (mais próximo e mais distante). 4) A compreensão ativo-dialógica (discussão-concordância). A inserção no contexto dialógico. O elemento valorativo na compreensão e seu grau de profundidade e de universalidade” (BAKHTIN, 2003, p. 398).

[10] “A teoria de Krashen fornece substrato ao *Natural Approach* e ao *Communicative Approach*, versões norte-americana e britânica, respectivamente, do construtivismo no ensino de línguas. O construtivismo preconiza o desenvolvimento de habilidades e o conhecimento como resultado de ação e interação do ser inteligente com o meio sócio-ambiental. [...] No caso de línguas estrangeiras, o ambiente apropriado é aquele que oferece convívio intercultural” (SCHÜTZ, 2019).

*Doutoranda em Educação na linha de pesquisa Educação, Conhecimento e Cultura na Universidade Federal de Sergipe (2018 - 2022). Mestra em Educação na linha de pesquisa Educação e Formação Docente pela Universidade Tiradentes (2016). Especialista em Didática e Metodologia do Ensino Superior pela Faculdade São Luís de França (2012). Graduada em Letras Português-Francês pela Universidade Federal de Sergipe (2009). Experiência na área de Letras, com ênfase em Língua e

Literatura Francesa. E-mail: k8oliveira@gmail.com