

LINGUAGEM, CULTURA E FORMAÇÃO

(Algumas Questões em Jogo na Formação do Professor e do Aprendiz)

Patrick Charaudeau

Universidade de Paris XIII

Tradução de Lígia Fonseca Ferreira¹

IEL - UNICAMP

É verdade que, no domínio das ciências humanas, o pensamento moderno não pode mais fechar-se numa torre de marfim. Quer se fale de pluridisciplinaridade, de interdisciplinaridade ou de transdisciplinaridade, "*incontáveis setores do estudo do homem não são mais reservas exclusivas*" (Ph. Ariès).

No entanto, esta encruzilhada do pensamento moderno, por mais que seja fonte de dinamismo da atividade científica, não deixa de apresentar dois inconvenientes: um se caracteriza pelo fato de que as questões colocadas superam de longe as respostas que se poderia lhes dar, por falta de meios intelectuais; por exemplo, querer-se-ia conhecer as necessidades do aprendiz quando ainda não está clara a diferença existente entre necessidades ("*besoins*"), carências ("*nécessités*") e desejos ("*désirs*"); indaga-se sobre os modos de aprendizagem, quando se conhece muito pouco sobre os processos cognitivos do aprendiz; desejar-se-ia adaptar o ensino de uma língua estrangeira ao contexto sócio-cultural do destinatário, quando mal se inicia uma reflexão nova sobre o que se convencionou chamar de "*intercultural*". O outro inconveniente se caracteriza por uma clara dificuldade de determinar campos coerentes de estudo; a didática é um exemplo disso: modismos se sucedem sem que haja tempo de avaliar nem de aprofundar adequadamente o fundamento de cada um deles.

Evidentemente, não se trata de deplorar a sorte das ciências humanas. É assim, cada qual com suas vantagens, e no final a reflexão sempre floresce em situações contraditórias. Mas talvez não seja inútil tentar definir em poucas palavras os diferentes campos de estudo dos quais participa o ensino que se acha, por excelência, na "*encruzilhada*" que acabamos de evocar.

* Patrick Charaudeau é Professor na Universidade de Paris XIII, diretor do Centro de Análise de Discurso na Universidade de Paris III e responsável pelos seminários da AUPELF (Association des Universités Partiellement ou Entièrement de Langue Française), destinados a professores latino-americanos. O presente trabalho foi publicado originalmente em agosto de 1983 na revista da FIPF (Fédération Internationale des Professeurs de Français), *Dialogues et Cultures* nº 25, Québec.

DIFERENTES CAMPOS DE ESTUDO

1. O campo científico concebido como o lugar de estudo de objetos particulares definidos através dos métodos de observação e de análise que se constituem em disciplinas: a física, a química, a lingüística, a psicologia, etc. Aqui convém fazer três observações.

- A primeira é que estas disciplinas científicas não se desenvolvem necessariamente com a perspectiva de uma aplicação imediata. E, mesmo se com frequência se estabelece uma interação fecunda entre teoria e aplicação, não se deve esperar dos resultados da análise teórica que eles tragam uma resposta milagrosa aos problemas colocados pelo ensino. No mais das vezes, um longo tempo de amadurecimento é necessário antes que aquelas áreas se articulem umas com as outras. E nesta ordem de idéia, pode-se perguntar se a lingüística aplicada ou a psicologia aplicada não exercem, de algum modo, um papel mistificador.

- A segunda observação resulta do fato de que certas disciplinas científicas têm afinidades maiores do que outras com um tipo de atividade considerado. Tratando-se do ensino de línguas, não somente a lingüística está em questão, e nem mesmo é certo que seja prioritária no grupo das ciências humanas, se se considerarem indispensáveis a sociologia para estudar as limitações institucionais, a psicologia genética para conhecer o funcionamento cognitivo dos indivíduos em situação de aprendizagem, a psico-sociologia para tentar definir o papel dos parceiros na simbólica educativa, a psicanálise para tentar abordagens das estruturas do inconsciente coletivo, e outras mais.

- A terceira observação concerne mais particularmente às ciências da linguagem. Por muito tempo, a lingüística dominou, a ponto de se ter chegado a acreditar que, sozinha, ela transformaria radicalmente o ensino das línguas. Nada disso ocorreu e sabe-se de numerosas experiências de ensino do francês que, a despeito das garantias dessa ciência, perpetuavam o mesmo procedimento pedagógico - a explicação. Talvez isso se deva ao papel parcialmente mistificador desempenhado pela lingüística aplicada. Mas talvez isso também se deva ao fato de uma certa lingüística ter se interessado somente pelo estudo de uma língua, "*objeto ideal*", desprovido de seus contextos e de suas condições de uso. Mais tarde, a lingüística integrou em seu domínio o estudo da enunciação (atos de fala), o que veio a produzir a moda "*comunicativa*" na didática das línguas. Mas será que se trata nesse caso da totalidade do fenômeno lingüístico ("*langagier*"), e não se deveria perguntar sobre o que deveria ser uma ciência da linguagem que englobasse a totalidade da dimensão psicossocial dos fatos da comunicação? Está em jogo, provavelmente, o que mais nos preocupa neste momento: as relações entre a cultura e a linguagem.

2. O campo sócio-econômico concebido como o lugar de estudo das condições de circula

ção do saber. Aqui convém questionar sobre o que se poderia chamar num sentido amplo a tecnologia educativa. Por um lado, como funciona em cada país a difusão dos bens culturais e quais são as instâncias de poder que controlam essas mídias²; põe-se, então, a delicada questão de saber como agir para que esses sistemas de mídia não sejam apenas os vetores de uma cultura de "*best-sellers*". Por outro lado, quais são as vantagens e os limites dos meios tecnológicos postos à disposição da pesquisa e do ensino (métodos informatizados, áudio-visual, ensino à distância, etc.). Questão tão difícil de se tratar pois, se é verdade que essa tecnologia faz parte do mundo moderno e que, enquanto tal, não pode ser ignorada, não deixa de ser menos verdade que ela é supervalorizada por um discurso social que alega suas capacidades de as segurar a "*autodeterminação*" e a "*democratização*" do ensino, quando, por outro la do, se sabe que o surgimento desses métodos novos obedece a uma lei geral do merca do: vender tecnologia.

3. O campo sócio-institucional concebido como o lugar de estudo de uma simbólica de valores que uma sociedade adota através de suas representações do saber, do progres so social, do êxito, da eficácia e da cultura. É neste campo que devem ser estuda dos, entre outras coisas, os sistemas educativos. Não se pode correr o risco de me nosprezar o estudo desses sistemas a partir do momento em que se pergunta como en sinar uma disciplina, qualquer que seja ela. Ora, parece que, até agora, este tra balho foi conduzido muito globalmente, como se existisse uma simbólica geral dos valores do sistema educativo válida para todas as disciplinas. Ora, não podemos su por que as representações sociais não serão as mesmas conforme se trate da matemá tica, da biologia, da língua materna ou das línguas estrangeiras e, nesse último caso, desta ou daquela língua estrangeira.

Mais do que um estudo das necessidades, é um estudo dos "*imaginários sociais*" que se impõe presentemente. O conhecimento desses imaginários sociais, que deveriam ser testemunhas de como, num dado grupo social, um saber ou uma disciplina são repre sentados em termos de valor (ideologia), permitiria não resolver, mas pelo menos tornar mais clara essa contradição que se instaura - mesmo se muitas vezes camufla da - entre o projeto educativo que a sociedade adota (de ordem política), o proje to de formação que a instituição adota (de ordem sub-institucional) e o projeto de ensino que o professor realiza na sua prática (de ordem ao mesmo tempo individual e coletiva). Darei um exemplo: a avaliação. Toda avaliação exige que seja definido um ou vários modelos de referência. A partir disso, todo aprendiz torna-se "*modeli* zado" (*modélisé*). Ora, num contexto como o contexto francês, é fácil constatar que a modelização proposta pelas Instruções Oficiais³ encontra-se em completo desajus te em relação aos diversos modelos que nasceram do ensino da língua materna e das línguas vivas estrangeiras, e ainda mais em relação à prática dos professores. Em contrapartida, certas experiências em didática, as que procuram levar em considera ção a diversidade dos alunos, tornam impossível qualquer avaliação modelizante - a menos que seja fabricada artificialmente para justificar a pertinência do método.

Em outras palavras, como a avaliação pode se adaptar à "pessoa" sem que este objeto seja um simples alibi diante dos olhos da sociedade?

- 4. O campo intercultural - é talvez o lugar de estudo ao mesmo tempo mais fecundo e mais prematuro. Uma vez mais, a toma da consciência de uma problemática supera de longe os meios de encontrar respostas.

O que se pode dizer atualmente sobre este campo de estudo? Primeiro que não se tem nem mesmo certeza - como se poderia pensar em nome de um certo rigor científico - que ele pressupõe um conhecimento prévio das sociedades e culturas que se propõe comparar. Com efeito, se aceitarmos como postulado de base da ciência dos signos que é a descoberta da diferença que permite elaborar sistemas de significação, em tão este conhecimento prévio será constantemente posto em questão, sempre que se confrontar uma sociedade com outra. O que leva a pensar que, neste domínio, não se deveria proceder por comparação entre entidades culturais pré-definidas para estudar suas semelhanças e dissimilaridades, mas por contraste de imagens culturais para estudar a interação das mentalidades postas na presença uma das outras.

Simultaneamente, descobrir-se-ia que as classificações em grupos sócio-culturais não são fáceis de estabelecer. Haveria uma multiplicidade de fronteiras que impediriam de considerar, por exemplo, que os espaços nacionais, ou mesmo continentais (Europa, América, África, etc.) são outros tantos espaços culturais homogêneos, mesmo se, por outro lado, alguns traços os caracterizam como diferentes uns dos outros.

Mas é igualmente interessante e tanto quanto fecundo estudar o intercultural de modo mais global, colocando-se do ponto de vista daquele (ou da mentalidade) que julga uma outra mentalidade. Trata-se neste caso da questão da alteridade. Será que julgar o outro não seria dizer algo sobre si mesmo? Procurar definir sua própria identidade não significaria partir para a descoberta do que nos diferencia dos outros? E como estes outros são eles mesmos diferenciados, talvez a identidade cultural seja o resultado de uma acumulação de diferenças. Tal hipótese, que pode ser incômoda porque não permite mais conceber a noção de identidade de modo homogêneo, - a própria identidade cultural é uma noção fragmentada -, deveria abrir o caminho para novos estudos no campo do intercultural: em que, para uma comunidade sócio-cultural dada, o fato de fazer uma apreciação sobre uma outra comunidade sócio-cultural é revelador de sua própria mentalidade?

- 5. O campo pedagógico é o lugar de encontro de duas atividades: uma atividade que revela um certo número de estratégias pedagógicas encenadas pela instância de ensino; uma atividade de aprendizagem que revela o modo pelo qual a instância do aprendiz reage às estratégias pedagógicas. Esta dupla atividade depende de três séries de fatores:

- de ordem organizacional, ou seja, da racionalização de objetivos em função de diversas limitações e de um projeto de ensino: estes objetivos fabricam imagens de

aprendizes (modelização). É nesse quadro que são concebidos a programação dos exercícios de classe, os métodos de ensino e os procedimentos de avaliação.

- de ordem sócio-institucional: aqui, o que está envolvido é a definição de contrato pedagógico que liga os parceiros de uma mesma situação. Talvez convenha precisar aqui este contrato não é feito unicamente de limitações objetivas (lugar, tempo, número de aprendizes), mas principalmente da maneira pela qual cada um dos parceiros constrói uma imagem do papel que deve desempenhar em função do outro. Portanto, trata-se de um contrato de "imaginários". Cumpre-se afirmar que este ponto de vista não foi suficientemente aprofundado e que se deveria descrever mais sistematicamente, e sem demagogia (refiro-me a um certo discurso sobre a autonomia no aprendizado de línguas), a Lei que rege uma aula. Cada um dos parceiros deve ser considerado no seu todo, ou seja, deve ser estudada tanto a maneira pela qual o aluno é reconhecido pelo professor, como a maneira pela qual o professor é reconhecido pelo aluno. É isso o que está propriamente em jogo na atividade de ensino.
- de ordem individual: a saber, o que afeta tanto os humores circunstanciais (por que negá-lo?), como o que se poderia chamar de "sentido do relacional" (por que não se tem mais coragem de falar em "carisma"?); talvez estes fatores nunca serão explicáveis, mas nem por isso podem ser desprezados. Assim, as pessoas entram em conflito com a Lei da qual falávamos anteriormente; é ela que põe em questão o contrato pedagógico mas que, ao mesmo tempo, previne-a de um mal irremediável: a esclerose.

II PARTE

ALGUMAS QUESTÕES EM JOGO NA FORMAÇÃO DO APRENDIZ

O aprendiz se encontra na encruzilhada de uma multiplicidade de questões dentre os quais gostaria de ressaltar as que me parecem mais importantes.

A questão social que exige a distinção nítida entre aprendizagem em meio encolar e aprendizagem em meio não-escolar. Evidentemente, não se trata aqui do lugar físico nem mesmo, em certos casos, institucional; trata-se da simbólica social que superdetermina contratos de aprendizagem diferentes, conforme o aprendiz se encontre num ou noutro desses meios. Pode-se dizer, simplificando, que o aprendiz em meio escolar não constrói para si um projeto racional que lhe permita dotar-se conscientemente de um certo número de objetivos. É o caso do adulto⁴ que, dada a margem de iniciativa de que dispõe (ou crê que dispõe), poderá exigir um contrato pedagógico que leve em conta suas aspirações. Neste caso, uma análise das necessidades parece ser um pré-requisito indispensável à determinação de estratégias pedagógicas adequa

das, mesmo que se tenha o direito de pensar, de um ponto de vista psico-sociológico, que os resultados de uma tal análise têm algo de suspeito - definir as necessidades em função da demanda seria ilusório, pois a demanda nunca é transparente.

Em contrapartida, o aluno (o aprendiz em meio escolar) se acha inscrito no sistema escolar como um refém. Refém do projeto educativo que uma sociedade adota e, por essa mesma razão portador, à sua revelia, da imagem de progresso social oriundo desse projeto. A partir disso, não se pode mais determinar suas necessidades de um modo claro - a menos que se resolva que essas necessidades são as do projeto educativo - e, por conseguinte, não se pode mais definir o contrato pedagógico tão simplesmente como antes. A situação de aprendizagem depende de um ritual complexo, no qual conviria fazer a distinção entre os desejos e as necessidades suscitados pelo conjunto da sociedade, pelo meio familiar, pela classe, pela instituição e pelo mercado de bens de consumo pedagógico.

Sem que se opere essa distinção entre as duas situações de aprendizagem, estar-se-ia privado de poder desenvolver uma pedagogia diferenciada.

A questão pedagógica no sistema escolar de um certo número de países, uma certa prática pedagógica foi erigida como modelo. O aluno tendo que assumir a imagem de progresso social oferecido pela sociedade, deve aprender a fazer. Para isso, é colocado na presença de textos ou exercícios que deve copiar, de modo a poder, em seguida, reproduzi-los. Toda a tradição humanista do ensino pode se resumir para o aprendiz em: dever-fazer, copiar e fazer, reproduzir e fazer.

Pode-se em 1983 falar em uma estratégia pedagógica moderna? Se se apelar para as diferentes tentativas, experiências, e métodos em voga, aqui e acolá, pode-se observar que delas se sobressai a cada vez uma prática diferente da anterior:

Primeiramente, o peso da instituição e a mistica social do progresso não são tão consideráveis, e o dever-fazer que era o princípio motor do processo de aprendizagem não têm mais o mesmo peso. Em seguida, a Escola vive há um certo tempo o complexo de não estar mais aberta à vida. A toma de consciência desse processo desencadeou um movimento que consistiu em tentar introduzir na aula situações de comunicação ditas autênticas que existem fora da escola. Daí uma prática pedagógica nova que consiste, para o aprendiz, em simular práticas comunicativas, de modo a poder adquirir um saber-fazer em situação. Essa tomada de consciência do aprendiz, quanto a seu novo poder, desencadearia nele um desejo de fazer.

Não se deveria entusiasmar-se tão rápido com essas mudanças de prática. A última delas na ordem cronológica não é obrigatoriamente sinal de progresso. É, certamente, a marca de uma preocupação em adaptar-se a uma nova situação, mas esta nova situação não forçosamente a mesma em todos os países, e dever-se-ia evitar introduzir - a pretexto de modernidade - a nova prática num contexto cuja evolução não seja a mesma. A modernidade não é um universal; ela é definida e vivenciada diferentemente conforme os espaços sócio-culturais.

A questão pedagógica mede-se no lugar que ocupam aprendiz e professor

numa simbólica social dada e através de uma prática que determina o contrato pedagógico. É esse contrato que é preciso tentar definir em cada caso específico.

A questão cultural. Eu disse mais acima: as ciências humanas têm, em seu estado atual, poucos instrumentos de análise para levar a bom termo um estudo sistêmico dos contrastes culturais. Mas isso não nos deve impedir de adiantar hipóteses de trabalho para nossos projetos educativos.

Talvez antes de alcançar o objetivo do diálogo das culturas, seja necessário passar pelo chocque de culturas. Afinal, a aventura social do homem não é mais que uma sucessão de encontros brutais entre seu universo interior e o mundo exterior. A descoberta do outro acompanha invariavelmente a descoberta violenta de si próprio.

Assim, o objetivo fundamental do ensino de uma língua viva em meio escolar poderia ser antes de mais nada cultural, e não lingüístico. Quero dizer que uma língua natural não existe num em-si absoluto; existe tão só intrinsecamente ligada aos discursos e aos imaginários produzidos por um grupo social dado. Com maior razão, uma língua estrangeira não é uma simples codificação de um mesmo universo cultural; muitas vezes, apesar de pomposas declarações de intenções, o ensino de uma língua estrangeira - mesmo vestido pela moda comunicativa - não é mais que a aprendizagem de uma supercodificação lingüística a partir da cultura nativa do aprendiz.

Dar-se o cultural como objetivo fundamental é, ao contrário, imaginar uma didática dos signos sociais com o auxílio de diferentes meios: os textos literários, os documentos autênticos, os documentos extraídos dos meios de comunicação, canções, etc. Assim o aprendiz estaria no centro de uma atividade pedagógica na qual a língua estrangeira teria o papel de pretexto: pretexto para que o aprendiz tome consciência de seu próprio universo sócio-cultural. Mas as coisas não são tão simples. Pois, para que esta língua estrangeira exerça o papel de um poderoso reativador, ainda é preciso que ela se imponha até na sua materialidade lexical, sintática e fonética, como uma escultura impõe aos olhos suas formas, contornos, volumes, sombras e luzes; sem o que, o choque da percepção não se produziria.

Eis porque em matéria de didática das línguas não pode existir nem uma solução única, nem um método geral válido para todos. As estratégias pedagógicas serão tantos quantos forem os contextos sócio-culturais.

ALGUMAS QUESTÕES EM JOGO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Devo terminar com algumas reflexões que concernem à formação do professor.

A questão social. O professor não ocupa o mesmo espaço que o aprendiz na simbólica social do ensino em meio escolar.

A Instituição Educativa dota-o de um duplo poder: poder relativo a seu

suposto estatuto de saber (ou de saber-fazer), ao qual não pode renunciar mesmo que procure negá-lo; poder - em nome desse mesmo saber - relativo a seu papel de avaliador que pode ir da sanção absoluta - se o sistema institucional o permitir - ao simples olhar do avaliador - por exemplo, em situação de auto-aprendizagem⁵.

Por outro lado, o professor, pressionado pelo imaginário do projeto educativo da sociedade, é portador de uma missão de formação. E sua posição é ainda menos confortável pelo fato de ser permanentemente espreitado pelo olhar da sociedade que lhe exige prestação de contas.

Enfim, o ensino da língua viva encontra-se constantemente dividido entre, de um lado, a prática pedagógica e de outro, os conhecimentos teóricos. E, no entanto, é bem verdade que um depende do outro. Então, como tornar viável esta antímia para que seja a garantia da ausência de esclerose?

Pode ser que uma vez mais a solução passe pela formação da pessoa: que a formação proposta ao professor seja polivalente e que este escolha aprofundar certor domínios em função de suas próprias afinidades. Por que deveria existir um modelo único de formador? Entretanto, uma coisa me parece capital nessa concepção de formação à la carte: que o professor se familiarize com os instrumentos de análise das ciências humanas - não com as teorias, mas com os procedimentos -, pois somente estes lhe permitirão - mesmo não sendo um especialista - encontrar soluções para seus problemas pedagógicos. Talvez devesse fazer uma certa economia em sua formação em teorias didáticas, em proveito de uma formação em ciências humanas.

A questão pedagógica resulta do que foi dito com relação ao aprendiz. O professor deve ser o autor da concepção e um animador do fazer-fazer. Isso significa que suas intervenções devem ser menos explicativas do que interpelativas em relação à matéria ensinada. Significa também que deve criar na classe atividades múltiplas e diversificadas segundo os objetivos e os aprendizes, de modo que estes últimos se achem colocados no centro de um conjunto de possíveis, no qual poderão encontrar um ponto de apoio.

Essa atitude exige por parte do professor um trabalho anterior ao próprio ato pedagógico, trabalho que passa necessariamente pela confrontação da experiência com a reflexão teorizante. Eis novamente a "pessoa" num lugar-encruzilhada.

A questão cultural. Se o professor ensina sua língua materna deve, ao mesmo tempo, considerar-se como o portador de sua própria cultura que ele oferece à observação do aprendiz, enquanto testemunha autêntica; deve confrontar sua cultura com a do aprendiz e deixar visível a este a maneira como ele próprio a enxerga.

Se o professor não ensina sua língua materna, mas uma língua estrangeira, deve, então, ser a testemunha crítica da visão que estende à cultura estrangeira, pondo-a em contraste com sua cultura materna que é, igualmente, a dos aprendizes.

Em ambos os casos, trata-se de tornar possível uma interação entre as duas culturas, de tal modo que cada uma constitua para a outra o espelho que fará re

fletir os "a priori" e os estereótipos.

Alguns desses conceitos (ou todos talvez) poderão parecer banais a uns, provocadores a outros ou mesmo inadmissíveis para alguns. Mas é esse mesmo o destino da comunicação humana: às vezes impossível, muitas vezes contraditória, ela está sempre repleta de mal-entendidos. Da minha parte, tenho consciência de que o domínio do ensino é extremamente complexo, e que querer falar dele é como aventurar-se num terreno minado. Mas é o risco que torna a aventura apaixonante.

NOTAS

1. Meu agradecimento a Sírio Possenti por suas observações e pela paciente leitura desta tradução antes de sua versão final.
2. "Mídias" aqui será tomado num sentido extensivo: "todo o conjunto dos meios de difusão do saber" por oposição ao sentido restritivo: "língua de informação" (imprensa escrita, rádio e televisão).
3. Trata-se das instruções oficiais para o ensino do francês e das línguas vivas.
4. O adulto não se define obrigatoriamente pela idade. Define-se aqui como um lugar mental que depende de uma situação de maior ou menor autonomia na escolha dos objetivos.
5. É preciso deixar de crer que essa situação suprime todo olhar avaliador exterior do aprendiz.