

## A CONCEPÇÃO DO SUJEITO DA LINGUAGEM EM FRANCINE CICUREL

MARIA DA GLÓRIA DE MORAES  
(UNICAMP)

### ABSTRACT

This article is a critical review of Francine Cicurel's conceptualization of the language subject. In order to develop it, two articles of the French classroom researcher (1990, 1993) are taken into consideration. One of the points sustained by Cicurel in 1990 is that types of second language classroom discourse determine a division in the roles its participants consciously perform in the situation: the social, the personal and the imaginary. In 1993, Cicurel indicates that her characterization of the classroom participants is informed by Ducrot's polyphonical theory (1984). Given this, one would expect a significant modification in the researcher's conceptualization of the language subject. Nevertheless, it is argued, she applies that theoretical reference not only to emphasize the presence of a conscious participant in the second language classroom, but also to illustrate the division proposed in 1990.

Francine Cicurel, pesquisadora francesa da *Université de Paris III*, tem-se dedicado a investigar a interação que se processa na sala de aula de segunda língua. Uma das primeiras publicações da autora, conhecida pelos leitores brasileiros interessados, é a de 1985. Trata-se do livro *Parole sur Parole ou le metalanguage dans la classe de langue*. Nesta obra Cicurel procura evidenciar as regras discursivas específicas que o professor — informador, animador, avaliador (cf. Dabène, 1984) — utiliza para falar a língua e da língua, ou seja, como ele a produz e a explica, e ainda de que maneira gera e avalia a produção verbal de seus alunos.

Em dois artigos mais recentes (1990; 1993) evidencia-se a preocupação da pesquisadora em definir, na sala de aula de línguas, os papéis assumidos pelos seus participantes. A tese da autora a esse respeito, apresentada em 1990, — *Éléments d'un rituel comunicatif dans les situations d'enseignement* — é a de que três identidades distintas manifestam-se na referida situação didática: a dos representantes sociais (professor/alunos), a dos indivíduos ou pessoas e também a dos personagens imaginários, sendo que essas representações são determinadas pelo tipo de discurso que é desenvolvido na ocasião. Desse modo, quando as “trocas verbais” dizem respeito às questões lingüísticas e metalingüísticas (produção do discurso em língua estrangeira ou funcionamento do código), os interactantes são categorizados como

“professor e alunos<sup>1</sup>”; a presença de temas de outra natureza, tais como, opiniões, observações ou reações espontâneas são entendidas como que produzidas pelos “indivíduos ou pessoas” presentes na sala de aula. A situação fictícia de comunicação ou o “discurso da simulação” — propiciado pelas encenações ou psico-dramas — possibilita, segundo sua visão, o aparecimento da terceira identidade, i.e., a do personagem imaginário.

À primeira vista, essa “esquizofrênica” caracterização dos participantes da interação didática parece ser, no artigo de 1993 — *Marques et traces de la position de l'autre* — reformulada pela autora, uma vez que há nele indicações que a questão “participantes da sala de aula” é examinada sob novos parâmetros. Uma leitura menos atenta pode indicar que ela não os percebe mais como “personas” regidas por tipos de discursos, mas como “vozes” produzidas por enunciações. Esse tipo de percepção é ancorada pelo uso de um léxico pertinente — enunciado, funcionamento enunciativo, deslize enunciativo, etc. — não presente em Cicurel (1990) — bem como pelas referências explícitas a Ducrot (1984), na página 97, e à “dimensão polifônica” dos enunciados dos discursos dos interactantes (p.93). No entanto, uma análise mais cuidadosa de seu texto indica, a meu ver, que a “nova” concepção dos sujeitos da sala de aula de línguas, de Cicurel (1993), ainda é prisioneira de Cicurel (1990). Esse motivo explicaria, pelo menos, a maneira pelo qual o trabalho foi estruturado pela autora. Diria que ele é, desnecessariamente, composto por quatro partes, uma vez que tanto a primeira como a segunda divisão do artigo parecem tratar — salvo algumas poucas referências em comum com as demais — de textos independentes. Na verdade, o corpo principal do artigo encontra-se somente na terceira e quarta partes, onde é desenvolvido o objetivo do trabalho: o de definir o “outro” na situação da sala de aula de línguas, através da identificação das “*marcas lingüísticas ou dos indicadores pragmáticos que permitam dizer que X é um outro para Y*”<sup>2</sup> — como revelado na introdução (p.93) e sugerido no título do artigo.

Como relatado acima, no primeiro trabalho, a pesquisadora procurou mostrar que a sala de aula é freqüentada não só por “sujeitos” imbuídos de um papel social, mas por indivíduos e personagens. Essa divisão, como também já mencionado, parece desaparecer em seu artigo mais recente, pelas noções de polifonia da enunciação, redimensionando a fragmentação “psicológica” daqueles sujeitos para a enunciativa. No entanto, como tentarei evidenciar, as concepções da pesquisadora, em relação ao sujeito da linguagem, continuam as mesmas que informam Cicurel (1990).

Para Cicurel (1993:93), a sala de aula de línguas é o lugar onde os participantes “*constroem em conjunto um diálogo oral com a finalidade de aprender ou ensinar a língua alvo*”. A assimetria entre o professor e o aluno é resultante da relação que aquele e esse têm com o saber, com o objeto a ser transmitido, i.e., *o primeiro é competente e o outro deve aprender*. Essa condição de desigualdade em relação ao

---

<sup>1</sup> Mantenho no texto somente referências ao gênero masculino (professor/es; aluno/os). Isso não indica que eu não reconheça o feminino no discurso, mas sim que eu não sou politicamente correta.

<sup>2</sup> Reservei o uso de itálicos para referir-me às citações de Cicurel traduzidas por mim, bem como títulos de obras e expressões na língua francesa. O uso de negritos dizem respeito às seções do artigo da autora e, salvo se indicado, aos aspectos do texto por ela grifados.

conhecimento, segundo a autora, determina que certos turnos de fala entre o professor e o aluno sejam irreversíveis: o aluno não pode deles se apropriar quando se dirige ao “mestre” ou a seus colegas. Desse modo, é estipulado que o *contrato didático* da sala de aula, que determina como a interação deve se processar, designa aos interactantes um *papel conversacional diferenciado*: de um lado, o papel conversacional de quem ensina; de outro, de quem aprende.

Entretanto, de acordo com a pesquisadora, o papel dos alunos não é estratificado na sala de aula, pois apesar do professor considerá-los *uma massa homogênea feita de iguais, cada aprendiz é também um outro para cada aprendiz*. Entendo ser essa a tese de Cicurel (1993), que é explicitada na introdução (p.93) e retomada somente na terceira parte do artigo (p.100). Frente à citação acima, a pergunta que ocorre ao leitor é imediata: “quem é, afinal, esse ‘outro’ da sala de aula de línguas?” A primeira resposta, indicada no subtópico da segunda parte do texto — **Os interactantes em presença** (p.95) -, é dada sob o ponto de vista do professor: “*são os alunos, percebidos como um grupo homogêneo, como uma “massa” [ou como a aula, o público, a platéia, conforme a terceira parte, p.100].* No entanto, esta concepção é contestada pela autora, pois *na interação real, quando o professor se dirige ao grupo, espera uma resposta de um dos participantes aprendizes*; além disso, conforme exemplos (p.96) oscila entre o coletivo e o individual, quando se endereça aos alunos. Conseqüentemente, essas observações não fornecem maiores esclarecimentos sobre a questão.

Na busca da resposta à pergunta formulada examina-se, a seguir, questões contidas ainda nessa segunda parte do artigo que dizem respeito ao segundo aspecto das “marcas discursivas do professor”, que se intitula **O empréstimo de um lugar enunciativo** (p.97). Esse tópico tem a ver com *os deslizos enunciativos*, os quais são sinalizados pelos pronomes pessoais, que indicam as ocasiões em que o professor *se coloca no lugar do aprendiz para produzir certos enunciados*, denominados *ficícios*. Hipoteticamente, e à primeira vista, esse é o momento que se pressupõe informado, como sinalizado pelo texto, por Ducrot (1984). Supõe-se, portanto, que a “teoria polifônica da enunciação” desse autor tenha aí evidenciada a fragmentação do sujeito falante do locutor e este do enunciador, com indicações claras da presença de uma polifonia de vozes no sujeito professor. No entanto, o que é enfatizado na análise desses enunciados é a fragmentação “psicológica” dos alunos, observada em Cicurel (1990). A única explicação encontrada para esse tipo de enfoque analítico pela autora — o que justificaria inclusive o seu propósito de incluir essa seção no artigo — é a de que, na verdade, seu objetivo final é o de definir o “outro” sob a perspectiva do aluno e não a do professor. Portanto, a necessidade de apresentar aí, através dos pronomes pessoais, as três identidades do aprendiz “adotadas” pelo professor. Vejamos.

O primeiro pronome pessoal tratado nessa ocasião é o “eu” [je]. Na indagação “ducotiana” de “*quem está sob o eu*” do professor, quando esse se utiliza desse pronome para ajudar o aluno a completar um enunciado [A.: *então eu lhe pedi .../ P: então eu eu ...*], Cicurel (p.97) responde:

*.../ é sem dúvida o “eu” do aprendiz que o professor empresta provisoriamente. Mas às vezes esse “eu” não é ainda aquele do aprendiz que toma uma*

*identidade emprestada, que produz um enunciado ficcional para os fins de aprendizagem. Desse modo sob o “eu” do professor se escondem dois outros “eu”: aquele do aprendiz e aquele do personagem fictício que ele imita. [grifos meus]*

O tratamento dado ao pronome “vós” [vous] à questão ducrotiana é similar, mas é também “chomskyano”, pois é sustentado que é *um pronome fictício, que remete na verdade a um ator potencial imaginário*, pois ele pode ser substituído indiferentemente pelo “você” [tu] ou pelo “eu” (p. 98). É importante observar-se que essa “representação” do sujeito (personagem imaginário ou fictício) somente é tratada, no artigo em questão, sob esse ponto de vista. Na nota 8 da página 93, a autora indica que *o outro imaginário* não será desenvolvido nesta comunicação, remetendo erroneamente o leitor para Cicurel (1989), que, na verdade, é Cicurel (1990), conforme indica a bibliografia no final do artigo.

O pronome “você” recebe dois tipos de explicação quanto a sua relação com os enunciados. Quando emitido pelo professor sem um elemento dêitico — *a angústia é quando você tem muito medo* — é entendido pela pesquisadora como referente a um aprendiz e a toda a classe; quando acompanhado de um elemento dêitico — **ontem você lutou para entender** [o texto] — refere-se *efetivamente a um aprendiz verdadeiro* [apprenant réel] (p.98) [grifos meus].

Entendo que nas citações e nos exemplos acima se evidenciam as três identidades apresentadas em Cicurel (1990). Parece ser evidente que a mudança do referencial teórico da autora lhe propicia, com maior “autoridade” — agora através das “vozes” do professor — reapresentar a trindade de alunos que freqüentam a sala de aula de línguas: o aluno-representante social, com o “eu” e o “você”; o aluno-pessoa (ou *o aprendiz real*) com o “você” e o dêitico; o aluno-personagem fictício com o “eu” e o “vós”.

No entanto, na minha opinião, “quem é o “outro” para o professor na sala de aula de línguas” não foi ainda elucidado pela pesquisadora a esta altura do texto, o que de certo modo confirma meu estranhamento sobre os propósitos de tal discussão no artigo, como apontei acima. A indicação da resposta parece se delinear no final do terceiro aspecto tratado também na segunda parte do artigo. Esse refere-se a **As marcas da estruturação do discurso do professor como indicação da posição professoral** (p.98). Designados como *enunciados de efeito antecipatório* têm o objetivo, segundo Cicurel, de *legitimar* frente aos alunos, as atividades a serem por eles desenvolvidas [ *vamos começar pelos exercíozinhos orais para que vocês treinem o uso do subjuntivo* ]. Além disso, segundo a autora (p.99), *podem permitir ao outro aprendiz de participar do processo de aprendizagem*. Nesta citação, “processo de aprendizagem” é, a meu ver, esclarecedor, pois, naturalmente, refere-se a uma questão da sala de aula que envolve os indivíduos isoladamente. A ligação, portanto, do “outro aprendiz” com esse fato pode bem indicar que a resposta à pergunta acima formulada é a de que o “outro aprendiz” para o professor na sala de aula de línguas é o aluno-pessoa, não o aluno-aluno, identificado como a “massa homogênea” e, portanto, não fazendo parte dessa categoria.

Do ponto de vista do aluno, quem é o “outro”? Essa questão é discutida na terceira parte — **A posição do aprendiz: o outro não é o mesmo para o aprendiz** (p.100) e trata-se, enfim, da questão central do artigo. Retomando o argumento de que, apesar de sob o ponto de vista “estatutário” os alunos possam ser considerados como um corpo homogêneo, dado que eles têm os mesmos deveres e direitos, essa concepção não passa de uma *‘ficção’ institucional porque cada aprendiz é um outro para cada aprendiz, um outro com o qual se co-aprende, mas um outro como tal* [quand même]. Para entender-se essa citação é necessário examinar-se as três variantes apresentadas nessa ocasião que dizem respeito *ao comportamento linguageiro dos aprendizes em relação uns aos outros*.

A primeira — **Um comportamento de cooperação** — diz respeito a quando os alunos procuram em conjunto encontrar uma solução. O exemplo dado (p.100) se refere a uma seqüência em que, a partir de uma “solicitação” do professor, os alunos transformam “*je viendrai demain*” em “*il faut que*”. Esse exercício é completado, parte a parte, a “muitas vezes”, e cada um dos que participam na situação procura contribuir para formular a frase proposta. É interessante observar-se que, apesar de apresentar esse exemplo como ilustrativo da variável “cooperação dos alunos”, em nota, Cicurel duvida da validade dessa cooperação. Pergunta, nesse sentido, *se se trata de uma cooperação entre aprendizes ou simplesmente uma seqüência de respostas à injunção central do professor* (nota 12, p. 100), ou seja, o comportamento esperado do tal contrato didático, quando, portanto, os alunos estão sendo “somente” alunos.

A segunda variante é quando o aluno tenta ocupar, através de um ato de fala, uma *posição alta* na interação que é tratada em **O aprendiz toma o lugar do “doador” didático** (p.101). Esta categoria se relaciona aos enunciados considerados “proibidos” para uso dos alunos, porque *são uma ameaça potencial para o outro*. O exemplo apresentado se inscreve no tipo *enunciado fictício*, onde frente a uma pergunta de um aluno ao professor, a respeito do significado de uma palavra, um outro aprendiz lhe dá as explicações necessárias se “colocando no lugar dele”. Segundo a análise de Cicurel, o aprendiz que foi auxiliado não dá nenhum sinal de *ratificação* ao colega. Ao contrário, volta a se dirigir ao professor (*detentor reconhecido do saber*) e lhe faz uma outra pergunta.

A terceira e última variante se inscreve em **A ruptura temporária do contrato didático** (p.102). Através dela a pesquisadora resgata uma questão já desenvolvida em *Éléments d’un rituel communicatif*, e lá definida como “*glissement d’échange*”. Trata-se do tipo de situação comunicativa que se estabelece entre os aprendizes (e o professor), quando o tópico da interação em sala de aula passa a ser não a matéria ensinada, mas “outra coisa”, classificada como *conversação natural*. Nessa ocasião, o discurso coletivo é produzido, pois o contrato didático é rompido através do estabelecimento de uma relação igualitária entre os participantes.

Voltando à questão então formulada — quem é o “outro” para o aluno? — em face do que foi apresentado acima, entendo que Cicurel ao intitular a seção “o outro não é igual para o aluno” quer dizer que “o aluno não é aluno para o aluno”, isto é, que ele não reconhece o seu par como “representante social”, mas como “pessoa”. Se recuperarmos cada uma das variantes apresentadas como características da relação

aluno-aluno, veremos que as que se poderiam enquadrar como “típicas” de uma situação de co-aprendizagem ou de uma produção conjunta de conhecimento não se confirmam como tais. Por exemplo: a existência da cooperação é duvidada pela pesquisadora, deixando entender que quando os alunos co-produzem ou co-aprendem é porque o professor manda, ou ainda, porque estão só desempenhando o papel de serem alunos; do mesmo modo, quando “ajudam” seu par, é indicado que não são por ele reconhecidos por estarem infringindo os limites estabelecidos para o desempenho daquele papel, ou seja, estão querendo ser professores<sup>3</sup>. Enfim, o discurso coletivo na sala de aula só é produzido quando os alunos não estão confinados a desempenhar “o papel”, i.e., quando são *pessoas*, ou ainda, quando a comunicação didática não é a “matéria” tratada, o que nos remete para Cicurel (1990). Como indicado no início, nesse trabalho a pesquisadora atrela a produção de um determinado tipo de discurso à constituição dos “personagens” da sala de aula de línguas.

O último ponto de vista tratado em relação ao “outro” da sala de aula tem a ver com como aluno se posiciona diante do professor. Essa discussão é apresentada na quarta parte do artigo — **O aprendiz frente ao professor** (p.103). As breves indicações apontadas ressaltam o fator *contestação* que diz ser gerado quando, *em função de um saber já adquirido*, ou quando *o objeto de comunicação cessa de ser o saber, os alunos procuram sair do freio didático*, *personalizando a interação*, o que vem indicar que o aluno se considera “outro” como pessoa ou indivíduo frente ao professor e não como parte da “massa homogênea”.

Na conclusão do artigo, observam-se comentários que sustentam minhas indicações sobre o “outro” em Cicurel e sua individualidade. Diz a seu respeito que *ele impõe uma limitação de espaço na interação* e por tratar-se da língua o objeto a ser transmitido e o de comunicação nessa sala de aula, *as trocas [verbais] relacionadas à pessoa permitem a ela, algumas vezes, expressar sua palavra e sair do freio interacional didático* (p.104).

Como anunciado anteriormente, meu objetivo neste trabalho é o de demonstrar que a concepção de Cicurel (1993) sobre o sujeito da linguagem, apesar de dar indícios de estar apoiada sobre um novo referencial teórico, ainda se baseia nos princípios que alimentam sua reflexão produzida anteriormente (1990). Como indicado, nessa ocasião é por ela sustentado que a situação de comunicação didática (ou tipo de discurso) determinaria a identidade que seus participantes assumiriam na sala de aula de línguas: se a de representantes sociais, pessoas ou personagens imaginários. Através desse controle que os interactantes teriam na adoção de suas “máscaras” na sala de aula, percebe-se vislumbrar a concepção do sujeito “benvenistiano” da linguagem, “plenamente consciente, dotado de intenções, apto a estabelecer estratégias enunciativas”, como aponta Indursky (1994: 4).

Sabe-se que ao formular seu “Esboço de uma teoria polifônica da enunciação”, Ducrot (1984) provoca, nessa teoria, um descentramento do sujeito da linguagem proposto por Benveniste, uma vez que, através do conceito de “polifonia”,

---

<sup>3</sup> É interessante observar-se a esse respeito que Cicurel, na nota 11 (p.100), diz que apesar de haver uma quarta variante — a da competição — não irá considerá-la por ter encontrado raros exemplos em seus dados!

fragmenta fortemente essa figura enunciativa, distinguindo o sujeito falante do locutor e este do enunciador, representante de outras vozes que podem estar sendo veiculadas através da enunciação do locutor.

O que se observa no artigo examinado, entretanto, não vem a comprovar essa fragmentação sofrida pelo sujeito “ducrotiano”. Ao contrário, Cicurel dela se utiliza para ilustrar a “divisão” por ela proposta em 1990, e acentuar a centralização da figura do sujeito consciente, controlador de seus atos.

Como demonstrado, os exemplos explicitamente referentes ao aspecto polifônico da enunciação (os pronomes pessoais ou os enunciados fictícios), ressaltam não as vozes enunciadas pelo sujeito professor, mas as diversas faces que o sujeito aluno assume em sala de aula; nos diversos pontos de vistas examinados ao longo do artigo sobre a figura do “outro”, percebe-se o fortalecimento do indivíduo ou pessoa nesse contexto. Sua presença marcante é ainda reforçada pelas conclusões de Cicurel, transcritas acima, que indicam a existência de um sujeito, no contexto escolar, completamente em controle de seu “dizer e fazer”, pois é capaz de *impor, expressar e sair* de seu discurso, de acordo com sua vontade e necessidade.

---

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CICUREL, Francine. Parole sur Parole ou le métalanguage dans la classe de langue. *Didactique des Langues Étrangères*, Cle International, 1985.
- \_\_\_\_\_. Éléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement. In *Variations et rituels en classe de langue*. Hatier-Credif, pp.23-54, 1990.
- \_\_\_\_\_. Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues. *Les Carnets du Cediscor*, 2, pp.93-103, 1993.
- DUCROT, Oswald. *Le dire et le dit*. Ed. de Minuit, Paris, 1984. Trad. bras. *O dizer e o dito*. Campinas, Pontes Editores, 1987.
- INDURSKY, Freda. O sujeito e as feridas narcísicas dos lingüistas. *Projecto*, 1994.