

## CONHECIMENTO LINGUÍSTICO E METALINGUAGEM\*

Alice Maria Teixeira de Sabóia\*\* (UFMT)

**RESUMO:** Este texto aborda as relações entre saber e saber linguístico, entre conhecimento, linguagem do conhecimento e o conhecimento da metalinguagem, visando demonstrar, do ponto de vista pragmático e filosófico, que não é possível expressar, linguisticamente, um conhecimento, sem o domínio da linguagem desse conhecimento, principalmente de conhecimentos especializados. Busca-se demonstrar que as relações entre campos conceituais e a sua atualização linguística passam necessariamente pelo domínio da metalinguagem, por parte do usuário da língua. Mesmo na língua comum, espera-se que o usuário, em situação de normalidade e em suas interações linguísticas rotineiras, utilize um repertório linguístico suficiente e necessário às suas interações sociais e comunicativas. O artigo traz uma reflexão sobre os riscos de certas políticas educacionais brasileiras que, ao pugnares pela “simplificação” do conhecimento linguístico, com a minimização do papel da metalinguagem, promovem a multiplicação social de uma espécie de afasia.

**PALAVRAS-CHAVE:** linguagem, saber linguístico, metalinguagem.

---

\* Uma versão deste texto foi apresentada no Simpósio intitulado “Os sujeitos dos discursos científicos e tecnológicos em busca de seus valores”, durante a 56ª Reunião Anual da SBPC, e publicado, em forma de resumo ampliado, nos Anais da SBPC (*online*), sob o título “O conhecimento da linguagem e a linguagem do conhecimento”.

\*\*Alice Sabóia é professora de Língua Portuguesa e Linguística no Programa de Mestrado Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso. Doutora pela Universidade de São Paulo em Letras (Linguística Geral e Semiótica), com Pós-Doutorado na *Université Lumière Lyon 2* e estágio na *Université de Toulouse - Le Mirail* - (França), atualmente, dedica-se aos estudos da Lexicologia, Lexicografia e Terminologia e Linguística Computacional, havendo publicado vários artigos na sua especialidade.

**ABSTRACT:** This text concerns the relationships between knowledge and linguistic expression, between knowledge, language knowledge, and metalinguistic knowledge with the aim to demonstrate, both from the pragmatic and philosophic points of view, that it is not possible to express knowledge linguistically without mastering the language of that knowledge, mainly the language of specialized knowledge. It attempts to demonstrate that the relationships between the conceptual fields and their linguistic actualization necessarily require metalinguistic linguistic mastery on the part of the speaker. Even in the use of ordinary language, in situations of daily language interactions, it is expected that the common speaker uses a necessary and sufficient linguistic repertoire to interact and to communicate. In addition, this article brings out a reflection about the risks of certain Brazilian educational language policies that in battling for the ‘simplification’ of linguistic knowledge with the minimization of the role of metalanguage end up promoting the social multiplication of a type of aphasia.

**KEYWORDS:** Language, linguistic knowledge, metalanguage.

## Introdução

O título deste texto parece um jogo de palavras. As questões que ele encerra não são novas... Nos registros mais remotos da existência do *homo sapiens* na face da terra, elas estão presentes; conhecer e dizer a realidade sempre constituíram temas de discussão e estão na gênese e na história do pensamento humano. Platão e Aristóteles, no berço da filosofia ocidental, contemplaram-nas, em suas respectivas obras e, antes deles, os pré-socráticos. Por essa tradição, constante ao longo da história, com variações decorrentes das cosmovisões predominantes em cada época, pareceria pacífico seu esvaziamento, até porque, saindo do âmbito das especulações filosóficas, essas questões constituem, fundamentalmente, a base da produção e da transmissão do saber, sistematizado, ou não, destacando-se, portanto, seu caráter eminentemente pragmático.

Como se reconhece que essas questões, de fundo filosófico, são anteriores e perpassam todos os fazeres humanos, primordialmente, os

interativos, tem-se em vista, aqui, um fato identificado na atualidade educacional brasileira: enquanto as ciências lingüísticas ganham recortes cada vez mais especializados, decorrentes da evolução do conhecimento científico e do aprimoramento das tecnologias (como, por exemplo, o advento da Terminologia e da Terminografia), a formação sistemática básica no Brasil tem seguido uma trajetória estranhamente inversa.

As ondas predominantes nas políticas públicas educacionais brasileiras mais recentes (por exemplo, a dos parâmetros curriculares) têm-se movimentado na direção de minimizar o ensino das metalinguagens, a começar, inclusive, com o próprio ensino de língua materna, como se os sistemas lingüísticos não se constituíssem, ao mesmo tempo, de linguagem e metalinguagem, ou mais precisamente, como se a metalinguagem não fosse própria dos sistemas lingüísticos, não fosse a eles inerente.

Não se sabe, exatamente, por que a “surpresa” com os dados “alarmantes”, obtidos pelas pesquisas de avaliação da aprendizagem de conhecimentos de língua portuguesa e de matemática, entre os estudantes, na sua formação básica. A discussão sempre descamba para outros fatores, e as “causas” continuam as mesmas de sempre: a má remuneração dos professores, o desaparelhamento das escolas públicas, a má formação dos professores; a carência, em face da origem sócio-econômica dos alunos, etc. Enfim, tudo “contribui” para o fracasso na escola e da escola.

### **As políticas educacionais e os modismos**

Não se quer aqui afirmar, categoricamente, que os fatores acima relacionados não produzam seus efeitos sobre a realidade educacional que se insere, é óbvio, numa realidade social maior. Entretanto, não se tem levado em conta, por exemplo, o conteúdo específico do fazer-saber sistematizado; não se leva em conta o fato de que, no Brasil, os “modismos” - nunca sob suspeita, porque oriundos de alguns pensadores que habitam certos “centros” que se denominam de “excelência” e, por isso mesmo, “detentores de inquestionável credibilidade” - têm um espaço garantido dentro das políticas públicas, qualquer que seja a linha político-ideológica predominante nas esferas governamentais.

Um desses modismos mais recentes, gestado dessa forma e com essa origem, condena, radicalmente, por exemplo, o ensino da

metalinguagem gramatical, porque se acredita, simplesmente que o objetivo da escola é aquele que o grupo social e familiar já cumpre com toda competência e sem o concurso de nenhuma estratégia didático-pedagógica sofisticada, ou seja, levar o sujeito falante a falar. Dentro dessa perspectiva, reduz-se, dramaticamente, o papel institucional, educacional e instrucional da escola, encarregada, assim, não da formação básica geral e específica e da sistematização da linguagem do conhecimento, mas do cumprimento de uma missão como um mero coadjuvante de uma formação de senso comum que dispensa o saber da linguagem do conhecimento.

Certas decisões políticas mais recentes são próprias dessa “visão educacional” que não contempla, ou reduz, o critério da competência, como princípio de seleção. Por exemplo, a política de cotas nas universidades, considerando supostas “diferenças raciais e sócio-econômicas”, como critérios de priorização para ingresso nas universidades brasileiras, é uma evidência da ruptura com a própria natureza do conhecimento na sua produção, na sua renovação, na sua transmissão. Sob essa perspectiva, o domínio da linguagem do conhecimento passa a ser acessório, contingente, visto que o resultado do processo de seleção pela competência não predomina; não se considera o fato de que domínio da linguagem do conhecimento, em última análise, representa o próprio saber.

As universidades brasileiras, notadamente as ditas periféricas (porque as de “excelência” encontraram modos de evitar essa política, preservando sua tradição voltada para a produção e transmissão de saberes específicos em alto nível), viraram alvos da demagogia em voga. Diante desse quadro, qualquer apelo ao bom senso e ao conhecimento da ciência, com consciência, nos seus dois sentidos, no dizer de Edgar Morin (1996:10-11), parece inútil.

Por outro lado, certas decisões têm-se assentado na exploração dos sentimentos e das frustrações populares, notadamente em períodos eleitorais, com a “politicalização” de todo e qualquer objeto. Não importa, por exemplo, se o que está em jogo é a competência para fazeres específicos, de alto nível, ou não. Alcançados os resultados nas urnas e se essa política não der certo? Quem sabe, não se traça, “politicamente” uma política para “corrigir” os rumos da produção do conhecimento e, em consequência, da sua linguagem, ou sobre a sua linguagem?

A política é uma espécie de *deus ex-machina* contemporâneo: onisciente, onipresente, onipotente, senhora absoluta da vida e da morte. Por isso, por intermédio de seus “agentes”, os políticos profissionais e seus “tentáculos” nos Conselhos, Comitês Científicos, etc, decreta tudo, inclusive, que linguagem deve, ou não deve, ser ensinada, ou praticada. Aliás, já alertava Morin (1996: 54) para o fato de que a ciência, o conhecimento científico, desenvolve-se na contradição, apesar dos interesses interpessoais em jogo, da incompetência dos comitês, das comissões, etc. Portanto, não se trata, propriamente, de embargo ao desenvolvimento científico, ou à produção desse conhecimento. O problema é de outra ordem: centra-se na democratização do conhecimento, pelo acesso a sua linguagem.

A linguagem do conhecimento, qualquer que seja a natureza do saber, jamais prescinde do conhecimento da linguagem, porque essa questão, antes de ser uma decorrência de decisão de qualquer ordem, é fundamentalmente filosófica e diz respeito à própria natureza do objeto: nesse processo, a própria linguagem não pode ser descartada, por mais se queira. Mesmo aqueles que refutam, rejeitam, abjuram, desprezam uma dada linguagem do conhecimento, paradoxalmente, utilizam outra, desde que haja algum tipo de conhecimento. Qualquer opção teórica, ou teórico-metodológica, implica o domínio da linguagem alternativa: uma pressupõe a outra.

As discussões que envolvem as relações entre pensamento e linguagem, entre os campos conceituais das diversas áreas do conhecimento humano, científico ou não, e a linguagem fornecem um quadro teórico bastante esclarecedor. Para Fernández Leborans (1977: 30):

“La realidad, que presenta un carácter continuo, ilimitado y heterogêneo, es ordenada por el conocimiento humano en conjuntos limitados en comprensión e integrados, con respecto a su extensión, por elementos o unidades con características de homogeneidad; se trata de los esquemas y conceptos elaborados por el intelecto. Pero no todos los conjuntos que constituyen el contenido del pensamiento pertenecen a un mismo nivel, sino que forman una estructura jerárquicamente

organizada, que, en otro orden, es reflejada por el lenguaje, materializando-se en él.”

A linguagem do conhecimento pressupõe o conhecimento da linguagem, do que se infere o próprio saber. Sem o conhecimento da linguagem, não há como se dominar a linguagem do conhecimento.

Existe conhecimento sem linguagem? Até pode existir, mas, não sendo acessível, do ponto de vista prático de sua transmissibilidade e, portanto, de sua utilidade social, não se efetiva e nem se conforma, eticamente, dentro dos parâmetros de uma ciência com consciência, para utilizar aqui o pensamento de Morin. Por isso, para suas finalidades, primeiras e últimas, não existe.

Nessa perspectiva, quando se promovem políticas educacionais e instrucionais que passam pelo esvaziamento do ensino das metalinguagens, o que se promove, de fato, é o esvaziamento do ensino da linguagem do saber, em qualquer nível. Mais difícil ainda é entender o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, sem metalinguagem, ou a linguagem do conhecimento. Trata-se do processo constituído de “como ensinar e aprender”, desvinculado de “o que ensinar e aprender?”

Assim, surpreendentes não são os resultados das pesquisas nas escolas, principalmente nas públicas, de primeiro e de segundo graus, no que diz respeito à falta de domínio de habilidades básicas - como saber ler ou saber as quatro operações fundamentais - por parte dos estudantes. Surpreendente é a surpresa, porque revela o despreparo com que se encara um problema tão sério como é a educação, ao sabor das políticas públicas inconseqüentes, traçadas por agentes escolhidos não se sabe exatamente por quais critérios, além do de serem filiados ou ligados a grupos políticos que se julgam acima do bem e do mal e que praticam fazeres desprovidos de uma reflexão consistente sobre a responsabilidade de dirigir os destinos de uma sociedade.

É legítimo experimentar novos caminhos, desde que sejam “trilháveis”. Essa travessia não pode nem deve ser desprovida de suportes que garantam a chegada a um porto seguro, de preferência melhor, em termos de qualidade de vida. Pelo menos, isso é o que recomenda a ética. A aventura pela aventura, na educação da sociedade é, no mínimo, antiética. Os modelos educacionais e instrucionais que, por exemplo, condenam o

ensino da metalinguagem, sequer podem ser considerados produtos de alguma reflexão, porque carecem de fundamento filosófico: são a própria negação do saber e da linguagem do saber.

Um dos maiores pensadores da linguagem, no século XX, Roman Jakobson, em seu clássico artigo sobre a afasia (1977: 47) ensina:

“A interpretação de um signo lingüístico por meio de outros signos da mesma língua, sob certo aspecto, homogêneos, é uma operação metalingüística que desempenha papel essencial na aprendizagem da linguagem pela criança”

E, mais adiante, afirma, categoricamente, o mesmo pensador:

“O recurso à metalinguagem é necessário tanto para a aquisição da linguagem como para seu funcionamento normal. A carência afásica da “capacidade de denominar” constitui propriamente uma perda da metalinguagem”.

Por essa via, é legítimo afirmar-se que, ao renegar e sonegar o ensino da metalinguagem - como se esta não integrasse o domínio da linguagem e do saber -, notadamente no ensino fundamental, a escola brasileira contemporânea vem “formando”, sistematicamente, afásicos. Infelizmente, esse “produto” é decorrência de modismos teórico-metodológicos que a Educação Brasileira, em suas políticas públicas, assimila sem a menor resistência e, não raro, com festiva consagração.

Com certeza, se, por hipótese, indagasse-se ao povo, por plebiscito, se ele (o povo) quer que se formem afásicos nas escolas, com certeza, desde que se lhe dissesse o que isso significa, a resposta seria um categórico NÃO. Mesmo sem uma reflexão mais aprofundada sobre essa questão, o povo, provavelmente, não dissociaria linguagem e metalinguagem. Por essa razão, mesmo intuitivamente, por mais humildes e despreparadas que sejam as camadas populares, quando os pais reclamam da escola e dizem que seus filhos estão aprendendo nada, eles assim o fazem pela avaliação informal da linguagem que seus filhos utilizam, ou não utilizam.

A avaliação de qualquer tipo de conhecimento, seja ele sistematizado, ou não, faz-se pela linguagem que o veicula, qualquer que seja o grau ou a natureza do conhecimento avaliado. Aliás, os professores devem saber disso muito bem, uma vez que o processo de avaliação faz parte de seu fazer profissional, didático-pedagógico. Não é outro o domínio da linguagem do conhecimento, ou seja, o saber lingüístico e a capacidade metalingüística do aluno, que o professor avalia. Se esse processo, em qualquer modalidade, for dispensado, o professor não terá a menor idéia daquilo que seu aluno provavelmente sabe, ou não sabe. Perder-se-á a finalidade do processo ensino-aprendizagem, da produção e da tradição do conhecimento sistematizado.

Toda e qualquer atividade humana, independentemente de sua natureza, faz-se representar por uma linguagem e/ou desenvolve-se com ela. Da mesma forma que o homem concebe realidades mais ou menos elaboradas, ele as recobre lingüisticamente. Como o sistema lingüístico dá conta desse processo, nada autoriza decidir-se que o povo não consegue entender realidades mais complexas, nem a linguagem que as recobre, a menos que se parta de um princípio, segundo o qual pessoas comuns seriam portadoras de limitações, por isso, só poderiam entender o senso comum; não estariam, assim, aptas a alcançar a consciência filosófica, pois esta seria acessível apenas a seres humanos excepcionalmente inteligentes; desse modo, as pessoas comuns não teriam capacidade de adquirir conhecimentos específicos e, por conseguinte, de adquirir a linguagem que rotula esses mesmos conhecimentos.

Nesse entendimento, a “complexidade” poderia desaparecer com uma linguagem mais simples. Assim, os “menos capazes” teriam acesso a uma linguagem simples, excluindo a metalinguagem, a ser dominada apenas pelos “deuses do saber”! Essa formulação corresponde àquilo que, dentro do sistema lingüístico, denomina-se de preconceito, de discriminação, assentados na crença da superioridade racial, social e cultural que sustentou práticas políticas fascistas e nazistas.

A propósito, toda política “facilitadora” e simplista, partindo de pressupostos como esses, ou de supostas especificidades de seus “beneficiários”, é fundada no preconceito e na discriminação; embora se diga de inclusão social, é, de fato, excludente; reforça o preconceito e a discriminação porque parte de um ponto de vista filosófico e pragmático

equivocado. Falta-lhe a marca do pensamento dialético: o pensar por contradição. Ou, talvez, menos ainda: uma ligeira reflexão sobre a natureza humana!

Todo ser humano, dito normal, é capaz de entender o que a humanidade concebe, desde que, para tanto, a ele se proporcionem oportunidades adequadas. Não é com políticas de exceção, nem com limitações no ensino da linguagem e da metalinguagem que se vai facilitar o acesso das camadas populares ao conhecimento científico, ou a uma profissionalização mais refinada; até pelo contrário, e os dados mais recentemente veiculados pela grande imprensa, inclusive alguns procedentes do próprio Ministério da Educação, atestam isso.

### **Considerações finais**

As políticas públicas equivocadas geram uma grosseira distorção que se pode demonstrar por uma grotesca equação, ao mesmo tempo diretamente proporcional à extensão das medidas adotadas e inversamente proporcional aos supostos benefícios pretendidos. Senão, vejam-se: a) quanto mais excepcionais forem os critérios, para “inclusão” social, tanto maior e específica será a discriminação; portanto, se a discriminação é maior, os benefícios dessas políticas serão negativos; b) quanto mais limitado for o conhecimento da (e sobre a) linguagem, tanto mais estreitos serão os limites impostos ao domínio da linguagem do conhecimento e, obviamente, ao domínio do conhecimento; portanto, se, como consequência, tem-se a ampliação do contingente de “profissionais” despreparados, ou de “profissionais” mal formados, os resultados dessa política são diametralmente opostos ao que se pretende. A quem interessa a manutenção do *status quo*? Mas, essa é outra discussão...

### **Referências Bibliográficas**

ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO. *A Poética Clássica*. São Paulo: Cultrix, 1990.

BARBOSA, M. A. Sistema conceptual e sistema terminológico. In: *Tradterm – Revista do Centro Interdepartamental de Tradução e Terminologia*, São Paulo: – FFLCH/USP, Humanitas, 2001: 71-94.

- BORNHEIM, G. A. *Os Filósofos Pré-socráticos*. São Paulo: Editora Cultrix, s/d.
- CHOMSKY, N. *Linguagem e Pensamento*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- FERNÁNDEZ LEBORANS, M. J. *Campo Semântico y Connotación*. Madrid: Editorial Gredos, 1977.
- GAUDIN, F. *Pour une Socioterminologie*. Rouen: Publications de l'Université de Rouen, 1993.
- JAKOBSON, R. *Lingüística e Comunicação*. São Paulo: Editora Cultrix, 1977.
- LERAT, P. *Les Langues Spécialisées*. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.
- MORIN, E. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- NEVES, M. H. M. *A Vertente Grega da Gramática Tradicional*. Brasília: Hucitec/UnB, 1987.
- POTTIER, B. *Sémantique Générale*. Paris: Presses Universitaires de France, 1992.
- RONDEAU, G. *Introduction à la Terminologie*. Québec: Gaëtan Morin Éditeur, 1984.