

THE ROAD NOT TAKEN: UMA REFLEXÃO FILOSÓFICA SOBRE LÍNGUA E REALIDADE E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Victor Augusto Menezes Ribeiro¹

RESUMO

Uma língua aponta uma realidade existente ou, ao contrário, só há uma realidade devido à existência de uma língua humana? Para além de buscar uma resposta a um questionamento quase tão antigo quanto a própria filosofia, este artigo busca refletir sobre as consequências dessa discussão para o ensino de língua estrangeira, tomando como base uma concepção filosófica de educação. São também apresentadas entrevistas com três profissionais de ensino de francês em escolas públicas do Rio de Janeiro como forma de verificar se tal reflexão filosófica é possível no trabalho em sala de aula, bem como os modos como isso pode ser feito.

Palavras-chave: Ensino de Língua Estrangeira; Filosofia da Educação; Educação; Filosofia da Linguagem

RESUME

Une langue montre une réalité déjà existante ou, au contraire, il n'y a une réalité que grâce à l'existence d'une langue humaine ? Ne cherchant pas à répondre de manière définitive cette question, peut-être si ancienne que la philosophie elle-même, le but de cet article est celui de vérifier les conséquences de cette discussion dans l'enseignement de langues étrangères, à partir d'une conception philosophique de l'éducation. On présente aussi trois interviews avec des professeurs de français dans des établissements publics à Rio de Janeiro, comme forme de vérifier si cette réflexion est possible en salle de classe et la façon dont on peut la réaliser.

Mots-clés : Enseignement de langues étrangères ; philosophie de l'éducation ; éducation ; philosophie du langage.

(...)

Two roads diverged in a wood, and I—
I took the one less traveled by,
And that has made all the difference.
(Robert Frost, "The road not taken")

INTRODUÇÃO

Sempre pensei haver duas maneiras muito acessíveis de ser, numa mesma vida, outra pessoa. A primeira delas, mais evidente, seria atuar, incorporar deliberadamente um *outro*, suas ações, sua fala, seus azares, quicá sua história. A segunda, falar uma língua estrangeira.

¹ Graduado em Letras - Português/Francês pela UERJ. E-mail: vsribeiro26@gmail.com

Digo isso porque não foram poucas as vezes que ouvi comentários, dirigidos a mim ou a outrem, do tipo: “Você fica tão diferente falando francês – nem parece você. Você fala mais. Melhor, até”. Lembro-me de um amigo que disse, um dia: “Vou estudar alemão porque eles produzem a melhor filosofia. É como se a língua deles permitisse mais”.

Essas lembranças concorrem para um questionamento fundamental: o pensamento é feito de língua? Se sim, a língua nomeia a realidade pré-existente ou o mundo só se torna “realidade” por conta da língua, que o recorta?

Não há consenso entre os filósofos da linguagem sobre “quem vem primeiro” na querela da anterioridade da realidade à língua ou vice-versa. Há, sabe-se, os que afirmam que o mundo já está aí, concreto ou abstrato, e a língua não faz senão nomeá-lo, identificando seus elementos.

Quando crianças, por exemplo, somos educados pela ponta dos dedos; nossos pais nos apontam um mundo e tratam de identificá-lo: janela, brinquedo, mamãe, totó, dodói, isto é bom, isto é mau. A própria ideia de dicionário nos induz a acreditar nessa concepção de língua. A possibilidade de estabelecermos uma definição, algo que transcenda dizer $A = A$, isto é, “uma bola é uma bola” para dizer $A = B$, “uma bola é *isso*”, nos indicaria que o mundo pode também ser apontado pela negativa: *isso* é uma bola, *aquilo* não é uma bola.

Mas há também quem sustente que a verdade da língua está no oposto: o mundo só existe para nós e só faz sentido porque temos a capacidade de recortá-lo com uma língua.

É bem conhecida entre os estudantes de Letras a história do povo esquimó que dispõe de mais de vinte palavras e expressões para designar o que nós, brasileiros, entendemos apenas por “neve”. O que chamamos de “neve” terá outro nome, para esse povo, segundo diversas situações. Se for possível caminhar sobre ela, essa “neve” tem um nome. Se ela estiver caindo, outro. Se puder ser material para construção de iglus, outro. Se não, outro. As “neves” não são todas iguais, para o povo do gelo, porque a realidade deste não permite que sejam.

Para nós, vê-se, tanto faz. Mais importante parece ser se, por exemplo, a neve está caindo mais forte (tornando-se nevasca, geada) ou, ainda, se está se precipitando de uma montanha em alta velocidade (tornando-se avalanche). Eis o nosso mundo, diferente do mundo esquimó.

Não se sabe se essa história é verídica. Entretanto, qualquer um que a conhece a julga ao menos plausível. Visual e materialmente, podemos até identificar as diferenças entre as neves esquimós; contudo, ainda não faz sentido para nós, brasileiros tropicais, diferenciá-las linguisticamente. Ora, a depender do contexto, não damos o nome de “pedra” a bilhões de objetos diferentes em forma, tamanho, massa, cor, aspecto e diversas outras características? Nietzsche aponta: “Assim como é evidente que uma folha não é nunca completamente idêntica à outra, é também bastante evidente que o conceito de folha foi formado a partir do abandono arbitrário destas características particulares e do esquecimento daquilo que diferencia um objeto de outro” (NIETSCHE, 1978). Ter-se-ia, portanto, que cada língua ignora tal ou tal diferença segundo sua experiência de realidade.

Numa mesma língua isso pode ser verificado. Não há dúvidas de que o espectro cromático, para as mulheres, em geral, é muito mais rico em vocabulário do que o dos homens. Fogem a este trabalho as razões históricas e sociais para essa diferenciação. O que um homem leigo em arte chamaria normalmente de “rosa” teria para a mulher nomes bem diferenciados: salmão, *pink*, fúcsia, magenta, rosa-bebê, rosa-chá, rosa-choque, coral. O que explica, em termos de uso de língua, essa deliberada ignorância de fenômenos cromáticos tão diversos.

Alguns últimos exemplos mais abstratos se acrescentam à reflexão. Aquilo que diferenciamos, em português, com “jogar”, “brincar”, “atuar” e “tocar (um instrumento)”, em francês se torna apenas um verbo, ainda que com distintas regências: “*jouer*”. Ou, ainda, o que definimos em duas palavras com “beijar” e “abraçar”, em francês também pode se tornar um único verbo: “*embrasser*”. Sendo assim, vale perguntar(-se): seriam essas ações equivalentes o suficiente para que os falantes de uma língua (com suas realidades) não as diferenciassem?

Invertendo a situação, em português é possível dar a ideia de “casa” apenas com este substantivo, enquanto em inglês essa noção divide-se em “house” e “home”. Há quem tente estabelecer um paralelo entre as palavras em inglês e seus supostos equivalentes “casa” e “lar”. Contudo, a comparação de duas frases simples, que transmitem, em princípio, a mesma ideia nas duas línguas desmente essa equivalência: “I’m going home” e “Estou indo para casa”.

Ora a pergunta retorna: são os homens – e mulheres – que nomeiam a realidade pré-existente ou a “realidade” só passa a ser realidade para eles (ou elas) quando recortada pela língua? O que explicaria determinada realidade ser tomada como um

único fenômeno, sob uma única alcunha, em uma língua e como quatro diferentes em outra?

É certo que essa pergunta fica longe de uma resposta fechada. Contudo, ela tem um desdobramento que, esse sim, pode acabar se aproximando mais de uma definição: questionar-se em sala de aula sobre a anterioridade ou posterioridade da língua à realidade é necessário? É pertinente? É possível?

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

O leitor mais experiente já terá notado para qual dos lados do muro tendo a me precipitar. Entretanto, mais do que questionar-se sobre o ovo e a galinha, é interessante refletir sobre as consequências de cada concepção para a educação, tendo em vista que o ensino de língua estrangeira, qualquer que seja ela, ainda tem lugar no ensino básico brasileiro (ensino fundamental e médio). Antes de tudo, porém, convém saber o que se entende por “educação” nesta reflexão.

Poder-se-ia dizer, a partir do senso comum, que educar é transmitir um conteúdo programático, isto é, transferir determinado conhecimento ao aluno. Produzido fora do ambiente escolar, esse conteúdo seria repetido pelo professor em sala de aula e absorvido pelos alunos. Imperfeições seriam inevitáveis.

Ora, bem se observou que, se somos sempre “imperfeitos”, diferenciamos-nos das máquinas, estas sim, capazes de realizar repetições, em princípio, sem falhas. Sendo assim, estaríamos educando os alunos a partir de um conhecimento ideal (a língua estrangeira, língua do *outro*), mas tornado imperfeito por conta de nossa “incompetência”? Se assim for, é preciso admitir o fracasso completo, já que além de imperfeito, o conhecimento que transmitimos é sempre incompleto, dado que é impossível conhecer tudo acerca de uma língua, desde o que foi dito ao que se virá a dizer, até mesmo em língua materna.

Deve haver algo, portanto, além de transmitir (mal) determinados conteúdos. O que é esse *além*, não o sabemos ainda; estamos procurando-o há séculos. Mas ele parece encontrar uma pista de sua razão de ser na suposição de que, negando-se a “indesejabilidade” da imperfeição da transmissão de conteúdos, *conhecer já é criar*. O que se observa é que “(...) não se conhece (pensa) sem criação: pensar, conhecer é, para o humano, criar sentido para si” (FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, 2013b). Se isso é verdade, qual seria o sentido dessa criação no ambiente escolar?

Ora, dentro de um projeto de sociedade, herdado da Revolução Francesa, tem-se que a educação tem a função de preparar o sujeito para exercer seu papel de cidadão, diferente do papel de um súdito ou do de um membro de um clã. Criar sentido seria, portanto, perceber e, sobretudo, conceber seu papel na sociedade, sendo capaz de identificar seus direitos e deveres.

Vale notar que nessa concepção de educação, de processo de (auto)criação de sentido, sai do professor – que não informa simplesmente o papel de um sujeito na sociedade – e passa para o estudante. Isso se dá porque é impossível saber o que esse sujeito fará do conhecimento adquirido. Tal como a Psicanálise e a Política, já colocava Freud (1937 apud. CIFALI, 2009), a educação é uma atividade de resultados imprevisíveis. Apreende-se daí “(...) a natureza indeterminada e indeterminável do fazer educativo, pela qual ele existe como criação permanente de um sentido singular (...)”. Assim sendo, o professor não pode senão incentivar essa autocriação, isto é, a autonomia do aluno, afinal, “como o próprio termo (autonomia) anuncia, essa construção é sempre, necessariamente, uma autocriação (...)”, que não pode partir senão de si.

Isso posto, voltamos ao impasse inicial: qual o sentido de ensinar uma língua estrangeira, levando em conta uma concepção de uma educação que se volta para a autonomia/autocriação do indivíduo? O aspecto filosófico do imbricamento linguagem-realidade tem alguma contribuição a dar a essa construção?

CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DE CIDADANIA

A pergunta que fecha a sessão anterior não tem a pretensão de supor que haja uma única resposta para uma dúvida tão antiga quanto a própria filosofia da linguagem. Não se admite que haveria uma concepção triunfante de língua (mentalismo ou representacionismo), nem que ela seria a única a ter uma contribuição para a autocriação do aluno de ensino básico. Acreditando ser esta a via mais interessante, trataremos aqui das consequências que cada concepção pode ter para essa formação.

Isso se dá porque o professor é aquele que, em última instância, dará a tônica do trabalho em sala de aula (FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, 2013b). Embora o conteúdo lhe seja externo (a língua estrangeira) e imposto (afinal tem-se na maior parte das vezes um extenso programa a ser seguido, seja reivindicado pela sociedade, seja elaborado

pelos superiores da instituição), é esse profissional quem ditará os caminhos a serem trilhados no ambiente de trabalho, promovendo um encontro diferente a cada sessão, realizado *in loco*.

É possível que nessa investigação, que evidentemente não se pretende exaustiva, tendamos a acreditar que uma concepção de língua seja mais interessante para o processo de formação de cidadania que a outra. No entanto, vale lembrar, não se trata da eleição de uma concepção melhor para abarcar a realidade complexa da língua.

Vislumbra-se, de início, que uma concepção representacionista de linguagem, isto é, a assunção de que a realidade existe exterior ao indivíduo, que a nomeia, por sua vez, através da língua, é a mais associada ao senso comum. Sendo assim, essa concepção é também aquela que mais frequentemente embasa o trabalho dos professores em sala de aula. Não será difícil ao leitor imaginar a veracidade dessa constatação: basta observar a figura 1, que exhibe uma lista de vocabulário em francês dos componentes de uma casa, como parte de um material para ensino da língua a estrangeiros.

Note-se que, para cada elemento daquilo que chamamos de “realidade” (“o telhado”, “a chaminé”, “o terraço”, “a varanda”), há um correspondente linguístico, traduzível mais ou menos facilmente em língua estrangeira. Para cada elemento observável do real, haveria uma “etiqueta” a ser colada. Trata-se, portanto, da concepção de mais fácil aderência em sala de aula, por não exigir um grau de abstração tão elevado do aluno, sendo também por vezes bem vinda no ensino fundamental, período no qual o aluno tem entre 12 e 15 anos, em geral.

O que se pode imaginar como contribuição dessa concepção de língua para a formação de cidadania (autocriação) do aluno liga-se à diferença de “etiquetagem do real” entre as diferentes línguas. O que chamamos em português de “travesseiro” (que se origina do latim “*vertere*”, atravessar, por ficar atravessado na cama), em francês torna-se “*oreiller*”, literalmente “o lugar onde se põem as orelhas”.

Esse exemplo, aparentemente banal, revela, na verdade, uma riqueza: a possibilidade do contato com o *pensamento do Outro*. No nível semântico, através do ensino de uma nova etiquetagem da realidade, permite-se ao estudante identificar que um mesmo objeto não é sempre “assim” – e pode ser, digamos “assado”. Na verdade, permite-se ao aluno observar que existem tantas formas de identificar a realidade quanto o número de línguas, e que, na verdade, essa identificação, isto é, essa associação entre o significante e o significado, é arbitrária e socialmente convencionalizada (SAUSSURE,

1997). É possível ainda refletir sobre as razões de escolha de determinada alcunha para a realidade, como no caso do travesseiro/*oreiller* ora mencionado. Que pensamento se esconde por trás de cada nome?



Figura 1 - Vocabulário dos componentes de uma casa em francês, retirado de um material para ensino da língua para estrangeiros. Disponível em: <http://karenprofesseur.unblog.fr/files/2009/04/maison1.jpg>

No nível morfológico, é válida uma discussão – ainda que breve, profícua – sobre a razão de dizermos, em português “a serpente” (substantivo feminino) e, em francês, “le serpent” (substantivo masculino). Na realidade, ainda que o gênero dos vocábulos seja inteiramente arbitrário e não tenha, no fim, ligação com o gênero físico, tem-se mais uma vez a ideia de que um objeto pode receber outro olhar, a depender da língua que tomamos como referência.

Até mesmo no nível fonético é possível fazer entrever diferenças úteis à formação do cidadão. É através do contato com a língua estrangeira que ele terá a possibilidade de saber que uma letra, ou um conjunto de letras, não tem necessariamente o mesmo som em todas as línguas.

Não é de espantar que os dois exemplos mencionados, morfológico e fonético, sejam alvo de maior resistência à compreensão. Entre a maior parte dos alunos iniciantes, é comum ouvir reclamações do tipo: “Que língua confusa! Mas ‘camundongo’ é masculino em português! Por que tem que ser feminino em francês?”, ou, ainda, “Mas como é possível que ‘eau’ tenha som de ‘ô’?”.

Como resultado, tem-se que algo que supúnhamos ser uma verdade única mostra-se relativo. E o que seria mais proveitoso para o estímulo à autocriação, entendendo-se que ela não pode ser imposta, do que a possibilidade de relativizar o instituído? Note-se que a maior parte dos caminhos humanos são também eles arbitrários e socialmente convencionados, donde que ensinar uma língua estrangeira, em maior ou menor grau, pode se tornar um estímulo à liberdade.

Por outro lado, apesar da maior dificuldade, é possível adotar no trabalho em sala de aula a segunda concepção de língua que confrontamos nesta reflexão. Com o mentalismo, compreende-se que a realidade só existe na mente dos falantes, e que é a língua quem a estrutura diante de cada indivíduo, de modo que cada língua “cria” sua realidade particular (MARCUSCHI, 2008).

Nessa concepção, a tradução palavra por palavra seria impossível. Ainda no exemplo do travesseiro, uma concepção mentalista *strictu sensu* acreditaria que estamos falando de coisas diferentes, mesmo que consigamos estabelecer um paralelismo material entre as realidades. Apesar de serem semelhantes, as imagens mentais (cf. SAUSSURE) criadas pelos brasileiros e pelos franceses serão obrigatoriamente diferentes: para aqueles, supomos, o objeto será “aquilo que eu ponho sob a cabeça, na cama, para dormir”; para estes, “aquilo que eu ponho sob as orelhas, na cama, para dormir”. Semelhantes, sim, mas, *a rigor*, distintos.

Podemos evocar um exemplo mais adequado ao que pensamos ser mais interessante para um trabalho em sala de aula, ainda em língua francesa. Há, nessa língua, diversas formas de se descrever determinada atividade: *enseigner, faire connaître, instruire, expliquer, apprendre*. À parte suas particularidades e nuances, a última palavra chama a atenção por designar, ao mesmo tempo, as atividades que os brasileiros entendemos por “ensinar” e “aprender” (CNRTL, 2013). Pode-se dizer em

francês, “*J’apprends Français depuis 4 ans*”, algo que soaria em nossa língua como “Estou aprendendo francês faz quatro anos”. Contudo, é também possível dizer, utilizando-se o mesmo vocábulo, “*Elle apprend Français à ses élèves*”, o que equivaleria, agora, a “Ela ensina francês aos seus alunos”. Essa dupla possibilidade, longe de ser uma anomalia da língua, é, ao contrário, corrente, e nos faz enxergar um recorte de realidade que admite que, no processo de aprendizado, haveria uma troca de saberes, apaziguando a distinção entre aquele que ensina e aquele que aprende. *Apprendre*, portanto, é “aprender” e, ao mesmo tempo, “fazer aprender”. Vale lembrar que não há um equivalente exato dessa palavra em nossa língua, que admita a “dupla função” do vocábulo.

Dessa reflexão, tem-se que uma língua recorta aquilo que chamamos de realidade à sua maneira. Para além de meramente etiquetar o real, o falante, antes de tudo, absorve-o para então traduzi-lo como língua. Tal absorção, nota-se, se dá de forma diferente de acordo com cada língua, havendo agora tantas *realidades* quanto são as línguas humanas naturais.

Adotar essa concepção de língua, vê-se, não é fácil. Ela exige um nível refinado de abstração, o que dificilmente se conseguiria frente às atuais condições (materiais e sociais) de ensino. Contudo, um trabalho que se pautasse nessa ideia teria ganhos diferentes daqueles que vislumbramos para a reflexão representacionista da língua. Num passo além da simples constatação da existência do Outro, com um pensamento alheio ao meu, a concepção mentalista faria entrever que não só a língua é outra, mas que toda uma realidade pode ser diferente, segundo o ponto de vista (isto é, a língua) adotado. Isso equivale a dizer que existe não apenas uma língua exterior a mim, mas que há uma maneira diferente de enxergar e, mais, recortar a realidade. Um trabalho que leve em conta essa concepção só tem a acrescentar numa formação que pretende desestabilizar o instituído e evidenciar a possibilidade de novos caminhos e criações.

A FILOSOFIA DA LINGUAGEM NA PRÁTICA

Procurando verificar se esse trabalho é viável no dia a dia escolar, e se as desconfianças iniciais de sua relevância para o ensino básico são verdadeiras, consultei três professores do ensino básico de língua francesa no estado do Rio de Janeiro, com larga experiência no campo.

A primeira, Andreia, é doutora em Letras e professora de francês de uma universidade pública do Rio de Janeiro e também de uma escola pública do mesmo estado, atuando atualmente junto ao ensino médio, apesar de ter-se dedicado um longo tempo ao ensino fundamental. A segunda, Bianca, é mestre em Letras e professora de francês de uma escola pública federal, atuando atualmente junto ao ensino fundamental. O terceiro entrevistado, Carlos, é doutor em Letras, leciona também em uma universidade pública e no ensino médio de uma escola pública do Rio de Janeiro. Seus nomes foram alterados na tentativa de preservar suas identidades. As entrevistas foram feitas separadamente, sendo Andreia e Carlos entrevistados pessoalmente e Bianca, por e-mail. Os dois primeiros encontros foram gravados em áudio e posteriormente transcritos por mim.

Confrontados com a pergunta sobre a razão de ensinar-se uma língua estrangeira no ensino básico, Andreia e Carlos reforçaram a necessidade de, nessa etapa da vida de um indivíduo, ser-lhe ofertada uma diversidade de conhecimentos:

“O ensino básico, acho que justamente por ser básico, ele deve permitir acesso a todas as formas de conhecimento, e língua estrangeira é uma forma de conhecimento também.” (Andreia)

“Talvez a gente pudesse pensar, de um modo amplo, por que trabalhar linguagens, e a língua estrangeira fica sendo uma manifestação. Eu sempre entendo que a gente deva diversificar o que a gente está oferecendo para o cidadão em formação.” (Carlos)

Além disso, Andreia, juntamente com Bianca, levou em consideração o aspecto filosófico do ensino de língua estrangeira, isto é, o do encontro com o Outro:

“(…) ensinar língua estrangeira no ensino básico é, primeiro, deixar muito claro que um Outro existe. Um outro que às vezes não é palpável, não é o coleguinha do lado que é de outra cor (...). A língua estrangeira, ela faz com que a alteridade seja concreta, ela é explícita; e não há como viver sem a alteridade.” (Andreia)

“(…) acredito que ensinar línguas estrangeiras no colégio vem contribuir para a formação identitária do indivíduo que, através do diálogo com o Outro, do reconhecimento das diferenças também se constitui enquanto sujeito.” (Bianca)

Questionada sobre se o ensino de língua estrangeira seria pertinente para a formação de cidadania de um indivíduo, Bianca aponta para o fato de que uma língua, para além da representação ou molde da realidade, é um modo de agir no mundo:

“Se pensarmos a formação da cidadania como um processo que busca constituir um sujeito consciente de seu papel do mundo e dar bases para que ele possa agir para viver nele ou para transformá-lo, o ensino de línguas estrangeiras colabora sim nesse processo, visto que uma vez que a língua estrangeira não é apenas uma sequência de estruturas, mas um meio de agir, um modo de se portar, uma maneira de ser.” (Bianca)

A resposta de Bianca refuta outro senso comum acerca das línguas humanas, o de um sistema de combinações e escolhas isolado do uso, ao mesmo tempo em que aponta para a pertinência de uma língua estrangeira mostrar-se como uma maneira diferenciada de agir, portar e ser no mundo, o que se aproxima da reflexão feita acerca da concepção mentalista de língua.

Andreia, por sua vez, sobre a mesma questão, admite que o ensino de língua estrangeira é importante para a formação do cidadão:

“O que é cidadania? Eu acho que uma das questões importantes na cidadania é você saber quem você é no mundo em que você está, qual é o seu papel nesse mundo (...). O cidadão ocupa um espaço, ele desempenha um papel na sociedade em que ele vive (...). Nesse papel, a reflexão é um fator fundamental, porque é a reflexão que garante ao cidadão o exercício pleno da sua cidadania; é refletindo que ele consegue dizer que isso é meu direito e isso é meu dever (...). Ora, a língua estrangeira, ela participa nessa formação na medida em que ela mostra outras visões de cidadania, porque ela vem de outros lugares onde o cidadão se constrói de outras maneiras. A cidadania não é universal (...). Aprender uma língua estrangeira também significa aprender outras formas de cidadania”. (Andreia)

Ao trazer para a discussão as “outras formas de cidadania”, Andreia se aproxima da resposta de Bianca, entendendo que uma língua estrangeira permite o contato com “outras formas de estar no mundo”. Mas, mais ainda, Andreia alude à concepção de autocriação, na medida em que admite a importância de se conhecerem “outras formas de cidadania”.

Os três entrevistados foram também abordados sobre a pertinência do questionamento filosófico para essa formação de cidadania no ensino básico. Bianca julga que uma reflexão explícita desse tipo pode ser inadequada a depender da idade do público-alvo:

“Como se trata de um questionamento bastante complexo, acredito que seja necessário um determinado amadurecimento cognitivo para lançar o debate. Quando pensamos em ‘séries básicas’, acredito que a diferença de maturidade pode ser enorme e eu teria a tendência em dizer que não há lugar para esse questionamento com os alunos (...). Não sei se existe [no ensino básico] maturidade cognitiva suficiente para essa reflexão que é bastante complexa, mesmo para um adulto! Então, não sei em que medida pode ser importante para o aluno nem se, necessariamente, essa reflexão teria impacto no modo de aprender.” (Bianca)

Andreia, por sua vez, reconhece que se trata de uma questão de difícil abordagem, mas que ela tem espaço em determinados contextos:

“Eu não sei essa discussão com os meus alunos é muito fácil. Se eu pensar na minha prática, poucas vezes eu vou falar sobre isso em sala. Realmente poucas vezes eu trago essa discussão para sala de aula (...), mas ela pode ter [espaço] (...), justamente quando eu ouço uma tentativa de hierarquização das disciplinas. (...) Isso, primeiro, não é verdade, porque não necessariamente um bom aluno em Química, Matemática e Física, por exemplo, vai se virar em História (...). Quando eu ouço essa hierarquização das disciplinas (...), aí eu trago essa discussão para a sala de aula: em que medida a educação física é importante, em que medida a arte é importante (...), então é preciso que eles entendam também qual é o espaço ocupado por essas áreas de conhecimento”. (Andreia)

Carlos, por sua vez, traz a resposta que mais parece se aproximar da reflexão que vimos buscando até então. Apesar de afirmar que a discussão explícita do aspecto filosófico do imbricamento língua-realidade pode não ser pertinente em séries iniciais, ele entende que essa reflexão deve ser feita pelo professor como forma de embasar sua prática pedagógica:

“Eu entendo que, pra você entrar numa sala de aula e dar aula, com todas as dificuldades (...), ou você tem isso pra você como conhecimento assentado, como conhecimento necessário para o seu exercício, ou nada acontece. Eu não sei se sempre é possível acontecer uma reflexão explícita sobre isso, mas (...) sempre você vai ter que ter isso subjacente à sua prática. Isso tem que dar o sentido, apontar o caminho que você vai percorrer ali na sua prática, no seu exercício. Senão, você vai cair exatamente em determinadas visões, perspectivas sobre língua estrangeira que não vão facilitar o seu trabalho. (...) Acho até que, de alguma forma, não é o mais importante essa reflexão [teórica] explícita. (...) Se ela acontece de início, ela não fertiliza.” (Carlos)

CONCLUSÃO

A partir das reflexões e das entrevistas, entrevê-se uma possibilidade de resposta para a questão posta no início deste texto: questionar-se em sala de aula sobre a anterioridade ou posterioridade da língua à realidade é necessário?

Mais importante do que explicitar essa especulação filosófica, caberia ao professor elaborar essa reflexão para si mesmo, para o estabelecimento da sua prática em sala de aula, que se dá, em última instância, pelo próprio professor, apesar de todas as limitações impostas.

Não se sabe se, devido à necessidade de refinamento intelectual e abstração demandada pela questão em si, ela é possível junto a crianças e adolescentes em vias de

tornarem-se cidadãos. Contudo, a reflexão leva a crer que a melhor maneira de adequar um questionamento filosófico à formação cidadã dos indivíduos aprendendo uma língua estrangeira seja talvez o autoquestionamento do profissional. Verificou-se que o projeto de cidadania que temos em mente encontra eco e tem determinadas consequências de acordo com a pergunta que nos fazemos – mais do que em relação à resposta que encontramos, já que ela é transitória.

Questionar-se filosoficamente sobre a disciplina está longe de ser uma panaceia da formação dos cidadãos no ambiente escolar, e muito mais de ser o único caminho – ou o mais certo. Contudo, é possível vislumbrar que uma concepção filosófica de educação não está necessariamente na indagação explícita em sala de aula, mas numa prática de ensino que, a depender de seu embasamento, por si só leve o aluno a destituir o instituído, a questionar o inquestionável, a procurar caminhos ainda não traçados.

REFERÊNCIAS

CIFALI, Mireille. Ofício "impossível"? Uma piada inesgotável. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, Apr. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 Set. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982009000100008>.

CNRTL. Centre National de Recherches Textuelles et Linguistiques. **Dicionário eletrônico Trésor de la langue française**. Última consulta: 03 de agosto de 2013. Disponível em: < <http://www.cnrtl.fr/definition/>>

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO. **A concepção filosófica da educação e o estatuto da teoria**. Material didático distribuído no curso de Filosofia da Educação, turma 13. 2013a. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

_____. **O conhecimento escolar e a querela dos meios e dos fins da educação**. Material didático distribuído no curso de Filosofia da Educação, turma 13. 2013b. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual: análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NIETZSCHE, F. (1873). Sobre Verdade e Mentira no Sentido Extra-Moral. In: LEBRUN, G. (Org.) **NIETZSCHE Obras Incompletas**. (Os Pensadores). S. Paulo: Abril Cultural, 1978.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1997.