

ENSINO DE LÍNGUAS OU SIMPLEMENTE ENSINO?

*SÍLVIA SIMONE ANSPACH

Ensinar um idioma – como ensinar qualquer matéria – implica, na verdade, articular uma disciplina específica a outras áreas em que o conhecimento humano se decompõe. Considerar o aprendiz de língua estrangeira é enfocá-lo como educando, pessoa integral cujas facetas de personalidade devem ser desenvolvidas globalizada e unificadamente.

Falar em ensino de língua estrangeira é, portanto, fragmentar o que deve ser integrado, cindir o que não pode ser separado. Ensinar é educar na interdisciplinariedade, é formar. Não se deve falar do ensino de cada disciplina como se ela fosse uma realidade em si. Só se pode falar em Ensino de forma ampla. Em cada campo de conhecimento se desvenda a pluralidade de campos de que o todo da episteme se compõe. A idéia de Universidade – unidade de pluralidades, convergência do uno e do verso – é incompatível com a especialização e a dissociação esquizofrênica.

Para isso, ao longo deste trabalho, nos propomos, antes que falar de línguas, tratar simplesmente de ensino.

I. UMA CRÍTICA AO ATIVISMO

No mundo contemporâneo, o debate a respeito das implicações do processo educacional freqüentemente esbarra na postura exclusivamente pragmática do educador e do educando: O primeiro, muitas vezes, manifesta preocupação quanto **ao quê** e **ao como** lecionar, limitando-se a buscar novas técnicas, atividades, material didático a serem aplicados numa situação de classe precisa, ou a discutir a natureza do conteúdo programático a ser coberto ao longo de sua ação docente.

Esta preocupação se evidencia no campo do ensino de idiomas, por exemplo, na ampla divulgação de cursos de caráter instrumental, (1) no desenvolvi-

*Professora da PUC de São Paulo.

mento de toda uma tecnologia e de abordagens voltadas à transmissão de um dado conteúdo lingüístico.

O segundo tende a se orientar para **o quê, o como e o para quê** o processo de aprendizagem se dá. Suas expectativas são, portanto, de um curso que seja interessante – dinamizado que se faz por novas e arrojadas técnicas, atividades e tecnologia de ensino – e de um conjunto de soluções e sugestões que apresentem clara aplicabilidade a sua futura vida profissional.

Assim, o aprendiz de língua estrangeira tem, por objetivo muitas vezes, aprender a língua em si, como se ela não fosse um meio para realização de uma função social e educativa mais ampla e tem em mente a assimilação de sua capacidade de trabalho pelo mercado relacionado a ensino de idiomas, tradução e outras profissões que envolvam a aplicação direta imediata do que é ensinado-aprendizado no âmbito universitário.

As duas posturas distorcem as feições de um genuíno processo educativo, uma vez que “glorificam a ação ‘per se’ ”(2). Ambas redundam num “mero ativismo”(3), num fazer desenfreado, divorciado de um sistema mais abrangente que o justifique e o embase. Falta-lhes, portanto, a compreensão de que o agir, a “práxis”, deve ser guiada pelo “poder de idéia”, como nos lembra M. Dascal discutindo sobre M. Buber. De que “a orientação para o concreto, a capacidade de agir sobre ele é (...) um elemento constitutivo do espiritual”(4). Falta-lhes a compreensão de que o ato educativo particular é englobado, embasado e sustentado pelo conceito de educação e pelo sistema educativo “lato senso” e de que este, por sua vez, repousa num sistema heurístico, humanístico, filosófico e epistemológico geral e globalizante.

As posturas educativas meramente pragmáticas pecam por lançar dados isolados os quais não se articulam entre si nem a qualquer sistema que lhes dê um sentido. Apresentam, portanto, um falso objetivismo, configurando-se como uma “facção sem mundo” (Buber 1982, p. 67). ‘Ora, M. Buber observa que o “pseudo-objetivismo” e a “facção sem mundo” marcam a totalidade da empresa humana no mundo atual. Mostra-nos que “agora, (...) comanda-se a marcha pois agora existe a causa”. Uma falsa causa, massificante e alienante sustentada por um “simulacro de autoridade” e “conseguida por palavras e gritos” (p. 67) os quais ocultam uma “inconsistência” atitudinal.

O. Paz (1976, pp. 97–98), como Buber, denuncia a obsessiva preocupação com a “práxis” e com os resultados imediatos e palpáveis.

Observa que, no mundo moderno,

“os meios se transformaram em fins: a política econômica em lugar da economia política; a educação sexual e não o conhecimento através do erotismo; a percepção do sistema de comunicações e a anulação dos interlocutores; o triunfo do signo sobre o significado nas artes e, agora, da coisa sobre a imagem (...)”

Conforme já verificamos, no universo relativo ao ensino de línguas, nota-se a mesma distorção, uma vez que há muitas vezes, em seu âmbito uma preocupação com a língua pela língua, como se esta fosse um fim em si mesma.

Paz mostra-nos que, com inversões e distorções desta natureza, o homem se massifica e que a unicidade pessoal se resolve e dissolve em "mesmice", uniformidade, repetição, imobilidade, circularidade. Solidariza-se a Buber, dizendo que o problema do homem de hoje é o viver solto num mundo sem sentido, sem unidade. Diz ele: "Hoje não estamos sós no mundo: Não há mundo." (p.102). Lembramos que a "técnica não é nem uma imagem nem uma visão de mundo" (p. 103), parecendo alertar aos educadores sedentos de novas atividades e técnicas para aplicabilidade imediata em sala de aula de que estas são absurdas e descabidas quando dissociadas de uma cosmovisão. Lembra-nos, que a atuação humana visa a mudanças as quais não só são dirigidas a um fim mas também sustentadas por um por quê (p. 105)(5). Ou seja, Paz reforça a idéia de a educação, como atividade voltada para a evolução, para a transformação e, portanto, para a mudança que é, requer um fundamento teórico explicativo e justificativo.

Exige, como toda a empresa humana, um por quê.

G. Bornheim (1975, p. 32) também nos aponta para a corrente separação entre "práxis" e um sistema filosófico e explicativo ou uma imagem de mundo mais ampla, ao afirmar que nosso tempo se marca pela "dissociação das partes que formam o todo da cultura" e que cada parte tenta como que viver a sua própria autonomia. "Bornheim observa que "o todo já não se sustenta" e que o homem contemporâneo se sedia no palco de um profundo niilismo, do qual nenhuma instituição se isenta.

Outros teóricos e/ou artistas de nosso tempo denunciam a dissociação entre a prática e seu sentido ou fundamento explicativo. Denunciam, ainda, o ruir de uma imagem de mundo, de uma organicidade última em que todas as atividades humanas se articulem e se resolvam.

O crítico inglês C.W.E. Bigaby (1981, P. 21), por exemplo, observa que o fascínio da peça "Look Back in Anger" de John Caborne "reside precisamente no fato de que ela reflete um sentimento de deslocamento cultural". Observa que "a raiva" ('the anger') que se constitui no núcleo da peça "é, na verdade, uma profunda insatisfação que busca um objetivo e tenta resgatar uma linguagem que lhe dê forma." Como Bigaby nos informa, o que enraivece o personagem central de "Look Back in Anger" é a "vacuidade de sua própria vida" e o fato de que, apesar de "a instrução lhe ter dado acesso à linguagem articulada", não existe nenhuma realidade no mundo atual que mereça ser falada e ser articulada através de um código comunicativo.

O que Bigaby nos demonstra é que, também um grande representante da geração contemporânea de dramaturgos aponta, na sua criação teatral, para o es-

tilhaçamento do mundo enquanto imagem coesa, enquanto **idéia** unificadora dos múltiplos entes, experiências e fenômenos pragmáticos, enquanto articulação e, portanto, enquanto signo.

Martin Esslin também adverte para o niilismo que destrói e se superpõe a um senso integrativo de mundo, uma cosmovisão, uma consciência cósmica unificadora no universo atual. Comenta sobre o “choque de que é vítima o homem do século XX – choque que se produz mediante a compreensão de que o mundo está deixando de fazer sentido.”(6)

É óbvio que outros teóricos e/ou criadores de nosso tempo assumem uma postura solidária aos mencionados neste trabalho. Nosso intuito, porém, não é o de esgotar o assunto. Como educadores, devemos antes nos perguntar: De que nos vale dar acesso a um aparato lingüístico, se não há nada a comunicar? Devemos, inicialmente, educar no sentido de restaurar a imagem de mundo e tornar a experiência articulada e unificável. Devemos, ainda, alertar para o fato de que o problema da dissociação entre teoria e “práxis” tendente para uma ênfase sobre o segundo termo e um conseqüente estilhaçamento do primeiro marca e distorce o mundo contemporâneo **como um todo**, merecendo, portanto, reflexão por parte dos estudiosos e profissionais das mais variadas áreas de conhecimento e atuação.

Ora, se toda empresa humana tende a redundar num pragmatismo oco, desprovido de estofo teórico, espiritual e cósmico, nada mais natural que a Educação, como particularização e instancialização desta empresa se configure e se dê como um mero ativismo. Nada mais natural, porém nada menos encorajador. A educação não deve ceder à pressão da massa, não deve seguir indiscriminadamente os passos e as tendências majoritárias. Não deve sucumbir ao instalado, feito, acabado, instituído e, portanto, passado, obsoleto. Deve, isto sim, fornecer armas para a transfiguração do estagnado em futuro dinâmico, em vanguarda. Irrigar o cadáver do condicionamento e do hábito com o sangue da criação, da ousadia e do pioneirismo.

Se iniciamos este trabalho através de uma crítica aos valores cristalizados do mundo atual, é justamente porque a arma de que a educação pode se valer num primeiro estágio é a crítica. Marx observa que “o cristianismo não pôde ‘fazer com que se compreendessem de forma objetiva as mitologias anteriores senão realizando a sua própria crítica’” e que “‘a economia burguesa não compreendeu as sociedades feudais, a antiga e a oriental, a não ser no momento em que a sociedade burguesa empreendeu a crítica de si mesma’”.(7) Ou seja, para Marx, a superação dialética do momento histórico-econômico-cultural (e, conseqüentemente, educativo, se dá somente a partir do instante em que tal momento se dobre reflexivamente sobre si mesmo, numa auto-crítica.

Se a educação se pretende caminho para a vanguarda e para o pioneirismo criador, ela não pode principiar por outro caninho que não o da crítica ao mo-

mento vigente a ser superado e transformado, crítica que redundará em uma auto-crítica.

II. POR UMA EDUCAÇÃO DIALÓGICA

Admitindo-se que a crítica ao momento é o primeiro passo para a empresa educativa e constatando-se, através da crítica, que a tendenciosidade pragmática, carente de uma solidez filosófica, é arriscada e leva ao vazio e ao abismo, somos naturalmente conduzidos ao levantamento dos princípios teóricos que possam guiar e dar sentido à prática, tornando-a significativa antes que aleatória e irresponsável.

Se se entende educação como pioneirismo, abertura de caminhos para a vanguarda, estímulo à criatividade e à unicidade antes que à cópia e à massificação, estabelece-se, então que a educação é a “mudança dos corações” que possibilita a transformação da “coletividade” em “comunidade”.

Na verdade, M. Buber nos mostra que o coletivo corresponde ao “massificado” (op. cit., p. 66), uma vez que, em seu âmbito, a unicidade e o impulso criador de cada homem “se rendem àquilo que lhes é oposto”. Ora, onde o único cede ao oposto e ao imposto, ele deixa de ser único.

Passa a ser idêntico a outros eus que também abdicam de sua unicidade, deixando-se amoldar por um esquema impositivo uno – máximo denominador comum implacavelmente alienante, uniforme e uniformizador. E gerador, conforme nos lembra Buber, de “uma atrofia organizada da existência.” (pp. 66-67).

Da mesma maneira, O. Paz sugere-nos que, à “multiplicação do idêntico” (p. 102) que se dá no plano do social, contraponhamos a pluralidade que se instala na comunidade poética. Aponta-nos para a necessidade da “conversão da sociedade em comunidade e do poema em poesia prática”, demonstrando-nos que tal conversão é a aproximação do poético e do social.

ainda não está à vista. O contrário é que é o certo: cada dia parecem mais distanciados. As previsões do pensamento revolucionário não se cumpriram ou se realizaram de uma maneira que afronta às supostas leis da história.” (p. 97)

A distância entre poesia e sociedade leva à “multiplicação do idêntico” antes que à pluralidade. Conduz à repetição. Novamente, Buber solidariza-se à

Paz: “Oh! Amontoado de informações! Isso, Isso, Isso!” (Buber, 1979, p. 6)

O comunitário implica, para Buber, a confirmação da existência pessoal, seu engajamento pleno, “no interior da reciprocidade” (1982, p. 67). Ao confirmar a existência pessoal, endossa a unicidade de cada eu e aprofunda as diferenças individuais. Não aliena. Antes lança ao indivíduo a responsabilidade de interagir, de mover-se em direção ao “tu” ou, segundo Paz, à “outridade” (p. 109), sem deixar de ser um “eu”.

Ora, toda empresa educativa deve levar o educando a despertar em si mesmo a responsabilidade, o apelo inequívoco ao engajamento. A verdadeira educação se traduz como estímulo e a consumação de uma auto-educação.

Com isto, não queremos minimizar a responsabilidade do educador. Na verdade, aumentamos tal responsabilidade, afirmando que a função do professor não é apenas a de tornar o aluno competente quanto a um dado curso, uma habilidade específica, um certo manuseio de estratégias, sendo, isto sim, a de fazê-lo competente para a vida, reconhecendo-o e engajando-o como cidadão do mundo e não como repositório e depositário de conhecimentos e como um mero cidadão do ínfimo espaço da sala de aula.

O cidadão do mundo engajado, responsável, aprofunda-se em sua unicidade, integra-se, “individua-se”, como nos lembra Buber, “no interior da reciprocidade”. Isto equivale a dizer que a educação deve sensibilizar o aluno para a natureza dialógica de seu universo ou, mais precisamente, deve preparar o educando para fruir seu mundo e sua experiência dialogicamente. Deve torná-lo receptivo para “as ondas do éter” as quais, segundo Buber, “vibram sempre” embora muitas vezes “estejamos com nossos receptores desligados.” (1982, p. 43) No íntimo de cada ente, fenômeno ou experiência se divisam tais ondas. O universo se transmite através delas a nós, irradiando-se tal como pergunta que de nós solicita uma resposta. O mundo oculta um significado dialógico. Cabe a nós desvelá-lo, ou melhor, liberá-lo das amarras das aparências e da ação imediatas e impensadas. Como diz Buber “viver significa ser alvo da palavra dirigida”. Liberar dos fatos e dos seres “a palavra”, percebê-los como “signos”, decifrá-los é nossa tarefa.

Ora, a partir destas considerações, conclui-se que educar significa preparar um decodificador competente de signos, um indivíduo capaz de divisar perguntas e buscar respostas. Aliás, de envolver-se tanto e tão pessoalmente a ponto de fazer-se a si mesmo resposta. Em suas atitudes, comportamento, abrir-se totalmente para as coisas, entendendo totalmente a alteridade destas e doando-lhes sua própria identidade, ao se formular como resposta.

Assim, se o processo de ensino-aprendizagem tomar, como ponto de partida para a atividade formadora globalizante e auto-educativa, o ensino de línguas, como deverá proceder? Qualquer resposta a esta questão é parcial: Cada situa-

ção, cada binômio professor-aluno(s) cada articulação aluno-aluno, cada díade educação-contexto, etc. exigirá uma bateria e uma combinatória diversa de procedimentos. Para a unicidade de cada pessoa e de cada interação sócio-cultural-educativa, requer-se uma especificidade de metodologias e posturas pedagógicas.

Arriscamos, mais que uma resposta, um exemplo relativo a uma disciplina particular. Tomemos o caso específico de uma matéria tal como literatura a título de ilustração de nosso ponto-de-vista. A partir do texto literário o aluno pode ser solicitado a realizar uma série de tarefas, a apresentar uma série de atitudes e a seguir um número de processos participativos. Inicialmente, pode ser convidado a aplicar conhecimentos relativos a áreas teóricas diretamente relacionadas ao dado textual, lingüístico e comunicacional tais como Teoria Literária, Lingüística, Teoria da Comunicação, Semiótica, etc. de tal forma que a interação dialética teoria/práxis seja garantida. Dinamizam-se, ainda, as inter-relações através de uma ampla troca interdisciplinar: O aluno trilha, nas marcas e nas malhas do texto, a textura filosófica, histórica, antropológica, etc. que dele se depreende e, sobretudo, que nele se plasma sob a forma de “filosofemas”, “historiomas”, “antropoemas”, etc.. Da realidade textual específica, depreende-se a realidade epistemológica como um todo, ainda fechado dentro do âmbito da pesquisa e do debate acadêmico. O processo não pode parar aí: O aluno deve ser cidadão do mundo, engajando-se no mesmo como resposta viva a seus apelos. Assim, no texto lê-se o texto e o mundo como texto. E, mais que isso, estratégias de leitura textual não podem ser tão-somente estratégias mecânicas de análise e leitura do texto – tais quais as sugeridas, muitas vezes, pelos modernos cursos de línguas de natureza instrumental. Devem ser **atitudes** – e gerar a “mudança de corações” proposta por Buber – tão globalizadas, radicais e integrais que possibilitem não apenas uma leitura de textos, mas também uma leitura de sistemas sógnicos não-verbais e, sobretudo, uma leitura sensível e sensata do mundo e da vida.

O processo deve ser “formativo” – voltamos ao velho clichê – e com isso fornecer “mecanismos transferenciais”, entendido como atitudes passíveis de replicação à leitura de respostas às situações mais diversas da existência. Tais mecanismos, mais que reaplicados, deverão aflorar naturalmente mediante a pluralidade de situações de que se constitui a vida.

Poderiam contra-argumentar: Mas o exemplo dado acima se coloca num nível excessivamente teórico. Quais as estratégias, técnicas e atividades específicas, tecnologia, etc. que poderiam operacionalizar sua implementação? Propositadamente omitimos a resposta. Primeiramente, porque dentro de uma perspectiva humanitária globalizadora e centrada na unicidade e pluralidade dos sujeitos-educandos, não há fórmulas fixas e definitivas. Onde há ser humano, deve haver lugar para a flexibilidade e para a imprevisibilidade e, se houver qualquer absoluto, este só poderá ser a mais absoluta rejeição a tudo o que for absoluto.

Em segundo lugar, porque cada professor – verdadeiro e sensível educador – deverá ser a antena que detecta as necessidades de cada momento e deverá se dispor a ter um esforço contínuo e sempre renovado no sentido de construir as estratégias e técnicas que cada momento lhe sugere. Parece teórico porque muito trabalhoso. Mas a única empresa educativa de sucesso pleno é a que se funda em esforço, entrega total (ou postura dialógica como diria Buber) e incansável e não a que busca tão-somente o caminho mais fácil e cômodo. Muitos nos verão como propositores de uma tarefa impossível e tão-somente idealizada. Só podemos responder – com toda a alma de uma experiência e dedicação profissional de muitos anos, com a de colegas idealistas e pacientes que plantam soluções a longo prazo e investem forças renovadas a cada momento de suas vidas profissionais e com a dos alunos, que reconhecem e respondem a tal esforço (não só em palavras mas em mudanças atitudinais acadêmicas e gerais) – que a tarefa não só é possível como altamente compensadora.

Em terceiro lugar, manuais de procedimentos, exercícios, atividades, tarefas, etc. proliferam por toda a parte. Um a mais em nada contribui para o desenvolvimento da atividade acadêmica, se a falta de embasamento teórico que os justifique persistir. Conforme vimos ao longo deste trabalho, o ativismo é uma tônica do mundo contemporâneo. Incentivá-lo é alimentar uma roda-viva de soluções formulaicas onde o ser humano e a reflexão sobre o mesmo têm muito pouco lugar.

No caso específico do ensino de língua inglesa, a tendência ao ativismo desengatado de uma reflexão teórica mais ampla é, talvez, estimulada pela tradição empirista do pensamento inglês e pelo pragmatismo americano – pensamentos que em si não apresentam problemas mas que surgem como problemáticos se mal compreendidos (e, aliás, o são, muito freqüentemente), se não compreendidos em sua dimensão dialética.

Marcelo Dascal demonstra-nos que o pensamento pragmático Peirceano, por exemplo, e o espiritualismo de Buber se apresentam em oposição puramente aparente: Buber vê, de um lado, “a orientação para o concreto, a capacidade de agir sobre ele” como “um elemento constitutivo do espiritual” que “como tal, deve figurar em qualquer tentativa de defini-lo satisfatoriamente”. Peirce, de outro, fala-nos que “a significação de uma idéia” é percebida quando se examinam “as conseqüências da ação para que essa idéia nos leva”. Ou seja, Buber lê o concreto como elemento constitutivo do espiritual e Peirce lê na idéia um dado orientado para a ação. (8)

Muitas vezes, no entanto, o Lingüista, trabalhando numa dimensão aplicada e o educador (principalmente o professor de inglês) lêem pragmatismo ou empirismo como orientação para a aplicabilidade desvinculada do aplicado, como empirismo/pragmatismo não dialetizado, radicalizado, separado de um processo

global e, novamente, destruidor da idéia de mundo.

Buber e Paz observam que, no mundo atual, substituem-se os fins pelos meios. E que invertem-se as prioridades: faz-se antes de se pensar. Muito se escreve sobre o fazer pedagógico no campo do ensino de línguas. Esta exposição se pretendeu como um processo de reflexão interrompendo o fluxo vicioso e viciado desse fazer, um momento crítico, avaliativo e reorganizador. Uma tentativa de restabelecer o pensamento orientador da práxis educativa.

Como nos lembra Buber, “a ação não guiada pelo conhecimento sucumbe inevitavelmente na ‘problemática abissal do momento’ e é incapaz de ‘libertar-nos das limitações e ligar-nos ao incondicional’”(9). Os filósofos do Talmud afirmam unanimemente: “Os ensinamentos são mais importantes que as ações”.(10) Não cremos que a relação teoria/práxis seja de superioridade X inferioridade em importância. A relação não é de domínio e sim de precedência. Arriscamo-nos a traduzir a máxima talmúdica como: “O pensamento precede às ações e as orienta” e a proponho como um caminho para um ensino humanitário e não limitado pela “problemática abissal do momento”, embora engajado no momento, na História. Propomos uma atuação didática que vise ao momento e o transcenda. Enraizamento e superação dialética.

Através de um trabalho que busca resgatar a precedência da filosofia, não negamos a práxis. Pelo contrário, reconhecemos na mesma uma dimensão superior, ascensional, endossando a visão de Alejo Carpentier e de Breton/O. Paz com cujas palavras selamos este ensaio:

“(…), el hombre solo puede hallar au grandeza, au máxima medida en el Reino de Este Mundo” (11)

“(…) ‘la véritable existence est ailleurs.’ Esse além está aqui, sempre aqui e neste momento.” (12)

AGRADECIMENTO

Nossos agradecimentos e admiração a D. Zélia de Toledo Piza, sem cujo apoio e sem cuja reflexão lúcida e idealista acerca do processo pedagógico este trabalho não teria sido realizado.

NOTAS

- (1) Não somos contra os cursos instrumentais de língua em si. Somos contra os mesmos, quando desembasados de um porquê que os sustente e os justifique e quando vêem na língua um fim em si mesma ou meramente como instrumento para realização mecânica, irresponsável e impensada de fins práticos.
- (2) Vd. Marcelo Dascal a respeito do pensamento de Buber em M. Buber, **Do Diálogo e do Dialógico**, p. 14.
- (3) **Idem, Ibid.**
- (4) **Ibid.**, p. 12.
- (5) O. Paz, **Signos em Rotação**, p. 105: “Nenhum desses prodígios responderá à única pergunta que o homem se faz enquanto ser histórico e, deve acrescentar, enquanto homem; o por quê e o para quê das mudanças. Esta pergunta contém já em germe uma idéia do homem e uma imagem do mundo.”
- (6) Vd. Esslin em **Introdução a Absurd Drama**, p. 18
- (7) Citado por O. Pas **op. cit.**, p. 100.
- (8) M. Dascal em Buber, **De Diálogo...**, p. 12.
- (9) **Ibid.**, p. 14
- (10) **Idem, Ibid.**
- (11) Carpentier, citado por M. Dascal, p. 11.
- (12) Braton citado por Pas e por ele endossado e ampliado em Paz, **op. cit.** p. 106.