

## Razões da língua: cultura e ensino de inglês<sup>1</sup>

Jean Lauand<sup>2</sup>

Juliana Bassani Rubio<sup>3</sup>

**Resumo:** O artigo discute o ensino de línguas a partir de uma perspectiva que transcende a da mera aprendizagem (de pronúncia, vocabulário, gramática etc.), mas que envolva a discussão de fatores culturais e antropológicos – como indicam filósofos como Pieper, Gusdorf e Whitehead – suscitados pelo rico potencial contido precisamente nas línguas. Após uma discussão teórica, analisa-se o caso do inglês e de sua dualidade.

**Palavras Chave:** Ensino de línguas. Josef Pieper. Educação. Antropologia. Ensino de inglês.

*Reason of Language: culture and English teaching.*

**Abstract:** This study discusses the language teaching through a perspective that exceeds the simple learning (pronunciation, vocabulary, grammar etc), but involves the analysis of cultural and anthropological factors – as indicated by philosophers like Pieper, Gusdorf e Whitehead – elicited by the strong potential precisely restrained in languages. After a theoretical analysis, the English language and its duality are analyzed.

**Keywords:** Language teaching. Josef Pieper. Education. Anthropology. English teaching.

### As razões da língua

Inicialmente, queremos agradecer aos organizadores deste evento pela oportunidade desta apresentação e debates. Nesta exposição, queremos chamar a atenção para uma perspectiva mais ampla do ensino de línguas – contemplando particularmente o caso do inglês –, para além das “metodologias” uniformizantes, tão frequentemente utilizadas pelos cursos e escolas de língua.

E é que a língua, qualquer língua, é muito mais do que um código frio; ela traz consigo, em alguma medida, um modo de ver o mundo: não só um meio de comunicação, mas, antes e acima de tudo, o próprio sistema operacional de nosso pensamento: o filósofo Johannes Lohmann (2000), em formulação forte, fala mesmo de um “sistema língua/pensamento”: não é que a linguagem expresse o pensamento; ela é o que possibilita o pensamento.

Certamente, a afirmação lohmanniana estende-se aos fundamentos últimos da relação dialética língua x pensamento, mas, nesta exposição, deter-nos-emos em aspectos “penúltimos”, culturais, mais importantes para um aprendizado profundo e consciente da língua. Claro que com isto não estamos nos referindo ao verniz cultural de eventos, mais ou menos superficiais, como celebrar o Halloween ou decorar a escola de verde para celebrar o dia de São Patrício...

---

<sup>1</sup>. Originalmente, conferência dos autores no “II Encontro Cemoroc Educação: O conhecimento pedagógico e seus limites”. São Paulo, 20-12-2012.

<sup>2</sup>. Prof. Titular Sênior da FEUSP e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Univ. Metodista de São Paulo. jeanlaua@usp.br

<sup>3</sup>. Professora do Bacharelado em Letras com ênfase em Tradução, Bacharelado em Secretariado Executivo Bilingue e Centro de Línguas na Universidade Metodista de São Paulo e mestranda do Programa de Mestrado em Educação da Univ. Metodista de São Paulo. juliana.rubio@metodista.br

Começemos por recordar, brevemente, os fundamentos antropológicos de nossa proposta. Uma característica essencial, apontada unanimemente pelos antigos, é a de que o homem é um ser que esquece. Na tradição árabe, a própria palavra para designar o ser humano é *Insan*, aquele que esquece e, na tradição ocidental, desde o “Hino a Zeus” de Píndaro, o esquecimento é o grande diferencial do homem em relação aos deuses... Sim, ele participa do espírito dos deuses, ele tem grandes *insights* sobre o mundo e sobre si mesmo, porém... a treva do nada (contraponto da luz criadora concedida pela divindade) cobra seu tributo: o esquecimento!

Nossas grandes iluminações, nossas grandes intuições, brilham por um momento na consciência, mas logo - na rotina do dia a dia - começam a cair no esquecimento (essa expressão é, aliás, pleonástica: “esquecer”, etimologicamente, é começar a cair). Não é que as tiradas se aniquilem, confundem-se na massa informe dos cuidados cotidianos e saem do âmbito da consciência: precisamente o que se indica com “esquecer”.

Assim, as grandes leituras do interior da realidade tornam-se invisíveis: precisam ser resgatadas em meio ao montão de escombros que as soterram. Boa parte desse trabalho de salvação da inteligência (e a tarefa da “inte-ligência” é *intus-legere*, ler dentro) liga-se à linguagem comum, à que falamos e ouvimos todos os dias. As palavras, muitas vezes, encerram em si muito mais do que o uso rotineiro que delas fazemos. Daí que João Guimarães Rosa (1954) tenha afirmado: “Toda língua são rastros de velho mistério”.

Se nós, hoje, valemo-nos da linguagem de modo meramente funcional e opaco; para os antigos, a transparência da linguagem (na medida do possível) possui um grande valor pedagógico.

Por exemplo, as etimologias. Não é casual que o primeiro banco de dados da História, uma monumental enciclopédia que durante séculos alimentou o pensamento da nascente Europa, tenha sido precisamente o *Livro das Etimologias*, de Isidoro de Sevilha, escrito em torno do ano 600. Nele, o hispalense afirma que sem a etimologia não se conhece a realidade e com ela mais rapidamente atinamos com a força expressiva das palavras: “*Nisi enim nomen scieris, cognitio rerum perit*” (Et. I, 7,1) e “*Nam dum videris unde ortum est nomen, citius vim eis intellegis*” (Et. I, 29,2).

Trata-se, no caso, de recuperar o frescor da força viva com que a palavra surgiu: não por acaso “saber” e “sabor” se confundem etimologicamente. Trata-se de – não só com etimologias, mas com diversos outros recursos – de ensinar e principalmente educar, despertar no aluno a capacidade de ele mesmo começar a fazer, por toda parte, suas próprias descobertas.

Aliás, “ensinar” é etimologicamente “sinalizar”.

Essa busca pela transparência da linguagem, pela compreensão da linguagem, é – talvez mais do que em qualquer outro campo, no ensino de línguas – missão essencial da educação, no sentido em que fala Gusdorf (1987, p. 54):

“O professor de matemática ensina matemática, mas também ensina a verdade humana, mesmo que não a ensine; o professor de história ou de latim ensina história ou latim, mas ensina a verdade, mesmo que julgue que a administração não o paga para isso. Ninguém se ocupa da formação espiritual; mas todas as pessoas se ocupam dela, mesmo aquele que não se ocupa dela.”

A filosofia da educação subjacente à nossa proposta é a do filósofo alemão contemporâneo Josef Pieper (2000), que é resumida em Lauand (2012). O ponto de partida é a própria realidade do “espírito”, entendida classicamente como abertura para a totalidade do real em suas conexões:

Repitamos ainda uma vez: discutir o ser e os fins da Educação é discutir em que consiste afinal a verdadeira riqueza do homem, ou seja, aquilo que por natureza o homem está chamado a ser. Ora, um observador atento reparará que as expressões de S. Tomás de Aquino “*convenire cum omni ente*” e “*capax universi*”, recolhidas na citação anterior, são as mesmas que se empregam (em outras obras de Pieper) para caracterizar não já a Universidade [e a Educação em geral] mas a própria essência do espírito: “A alma espiritual - diz S. Tomás na sua pesquisa sobre a verdade - está essencialmente disposta a ‘*convenire cum omni ente*’ (...) o ser espiritual ‘é capaz de apreender a totalidade do real’” (PIEPER: 1980, 44).

No caso do ensino de línguas, além da aprendizagem de regras e exceções da gramática etc., trata-se, na medida do cabível<sup>4</sup>, de abrir a discussão para um âmbito mais amplo de compreensão da realidade humana. E isso, estamos convencidos, favorece o próprio ensino de gramática e do vocabulário...

As formas do verbo *to be*, por exemplo, podem ser esquecidas, mas as ideias etnocêntricas serão de mais difícil esquecimento. Seria muito interessante pesquisar o que ficou na mente dos alunos depois de terem parado de estudar inglês: as formas linguísticas ou os valores sobre os comportamentos dos falantes nativos da língua estrangeira? Para Jaramillo (1973:74) “não se pode ensinar, nem a imitar sons com algum significado se o componente cultural não for estudado”, porém sabemos que as salas de aula estão cheias de alunos que não conhecem as regras sociais da língua inglesa e se comunicam perfeitamente nessa língua. E para Paulston (1978:373) “É possível tornar-se bilíngue sem se tornar bicultural, enquanto o contrário não é verdade”, e por esse modo podemos perceber que o ensino da cultura da língua estrangeira fortalece a educação geral do aluno, trazendo uma motivação integrativa.

Pieper (2000) retoma a genial sentença de A. N. Whitehead: tanto o espírito quanto a educação requerem a pergunta fundamental: “What is it all about?”, indagar pelo todo do real que se conecta com este ponto. Nesse sentido, costume [JL] indicar aos orientandos, que escolham cursar optativas pelo professor que as ministra mais do que pelo conteúdo. E comento, brincando, que um professor imbuído desse espírito “pieperiano”, mesmo que se tratasse da matéria “Fazendo Empadinhas I”, levaria - a receita do quitute - a uma reflexão sobre “todas as coisas divinas e humanas”, a velha fórmula de Platão, que viria a se consubstanciar na própria instituição *universitas*. E imagino que a disciplina sobre o salgadinho começaria com a discussão sobre se a azeitona é natureza, cultura ou dialética...

Jocosidades à parte, e voltando para o caso do ensino de línguas é um pecado ensinar francês e não explorar seu imenso potencial antropológico e cultural – para aludirmos a um exemplo concreto: o da esperança – e não indicarmos que fatos de gramática convocam uma reflexão no sentido apontado por Gusdorf. A esperança, na tradição de pensamento filosófico-teológica do Ocidente (cf. Pieper 1974, *La*

---

<sup>4</sup>. Claro que as ênfases na busca dessa compreensão da realidade humana variam: uma é a proposta de ensino num evento como este; outra, digamos, a de um apressado curso de inglês para taxistas preparando-os para atender turistas por ocasião da Copa do Mundo de futebol.

*esperanza*), refere-se fundamentalmente à *certeza* da realização definitiva do homem (na articulação agir/ser de que fala o “to be or not to be”) que, para além dos infortúnios e vicissitudes nos diversos níveis “*penúltimos*” (saúde, finaceiro, longevidade etc.), está assegurada ao homem que preserva sua integridade última.

Tendo isto em conta (isto: que a verdadeira e radical esperança traz consigo a certeza...), é um pecado, dizíamos, ensinar como mera “exceção” de regra gramatical que o verbo *espérer*, em sua forma afirmativa, requeira o modo indicativo (e não o subjuntivo!). Não se diz: “*J’espère que tout finisse bien*”, mas: “*J’espère que tout finira bien*”. Nesse mesmo sentido, Pieper faz notar o fato de que a língua francesa dispõe de dois vocábulos distintos para *esperança*: *espoir* e *espérance*: o primeiro, tendendo ao plural, às “mil esperanças” na vida; o segundo, que se emprega quase exclusivamente em singular, dirige-se à única e decisiva esperança, a de “acabar bem” *simpliciter* (Pieper: 1967, p.30).

Na próxima seção deste evento, discutiremos algumas possibilidades dessa incursão pela antropologia e cultura, propiciadas pelo ensino de inglês. Para finalizar esta exposição, queremos chamar a atenção para um primeiro e fundamental aspecto dessa língua, nesse sentido.

### O sistema dual da língua inglesa

Detenhamo-nos, neste momento, no caráter dual da língua inglesa. Se a estrutura da língua é fundamentalmente germânica, o léxico contém inúmeras formas de origem latina.

É um fato que chama a atenção de quem quer que empreenda o aprendizado do inglês: o vocabulário contém diversas formas em duplo canal: o latino e o germânico. Para voltarmos ao tema (des)esperança, se o português dispõe da forma latina “desespero”; o alemão, das germânicas “*hoffnungslosigkeit*” e “*verzweiflung*”; o inglês tem tanto o canal germânico (“*hopelessness*”), quanto o latino (“*despair*”). E tantas outras dualidades como *incredible / unbelievable; freedom / liberty* etc.

Certamente, nem sempre a dualidade de formas implica em exata sinonímia; para além de uma ampla faixa de comutatividade, elas, em geral, permitem diferenças de uso e sentido, mais ou menos sutis, que podem e devem ser exploradas por um ensino que, além do uso, pretende indagar pelo todo do real e pelo modo específico de cada realidade: “*what is it all about?*”<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup>. Para a distinção entre “*hopelessness*” e “*despair*” encontramos, por exemplo: “*Hopelessness is not so much a deflation of the spirit [despair]... [in hopelessness] you cannot see your way out, how to fix the situation, or that you will be rescued* (Brown 2008, p. 110 Nina w. Brown *Children of the self-absorbed* 2nd ed. Oakland: New Harbinger, 2008 [http://books.google.com.br/books?id=M4yStSxc0bYC&pg=PA110&lpg=PA110&dq=%22despair+is+hopelessness%22&source=bl&ots=fPQxiff5Bn&sig=K Kjhk6d7-BX6iSJka7470ts6Bc&hl=pt-BR&sa=X&ei=YD6VUP\\_4G4bm9ASCwIDIBg&ved=0CFMQ6AEwBw#v=onepage&q=%22despair%20is%20hopelessness%22&f=false](http://books.google.com.br/books?id=M4yStSxc0bYC&pg=PA110&lpg=PA110&dq=%22despair+is+hopelessness%22&source=bl&ots=fPQxiff5Bn&sig=K Kjhk6d7-BX6iSJka7470ts6Bc&hl=pt-BR&sa=X&ei=YD6VUP_4G4bm9ASCwIDIBg&ved=0CFMQ6AEwBw#v=onepage&q=%22despair%20is%20hopelessness%22&f=false)). E por vezes controvérsias (cf. p. ex. <http://forum.wordreference.com/showthread.php?t=1600291>) ou seu uso no discurso médico, religioso etc.: “*Despair is different from hopelessness. Despair is hopelessness combined with the realization that the thing you once hoped for doesn’t exist to hope for anymore.* (<http://painmuse.org/?p=1499>). “*There is a subtle difference between despair and hopelessness. Despair talks to me of total frustration and anguish, but hopelessness is the last wrung on the ladder.* (<http://www.soul-awakening.com/quotes/quotes-hopelessness.htm>). “*The familiar feeling of hopelessness engulfed the lonely boy as the guard locked the door and turned away. Hopelessness turned to despair as the flickering light from the torch disappeared down the passageway*” ([www.englishforums.com/English/HopelessnessTurnedDespair/bbkpkj/post.htm](http://www.englishforums.com/English/HopelessnessTurnedDespair/bbkpkj/post.htm)). E, do mesmo modo, poderíamos explorar os pares *incredible / unbelievable; freedom / liberty* etc. (p. ex. em: <http://forum.wordreference.com/showthread.php?t=1652001>; <http://www.millennialstar.org/the-difference-between-freedom-and-liberty/>) etc. etc.

Se a maior parte dessas aquisições latinas foi feita por mediação do francês medieval<sup>6</sup>, o fenômeno dual da cultura inglesa se inscreve no quadro mais amplo da dualidade, que é a característica da própria Idade Média como um todo.

Essa dualidade é a bárbaro-romana – tão bem definida por Hegel e sugestivamente desenvolvida por um dos principais intérpretes contemporâneos da cultura medieval, Josef Pieper (1973, cap. II).

Essa dualidade é muito bem expressa em *O combate dos chefes* de Asterix. Embora a ação das aventuras de Asterix e Cia. se desenrole no ano 50 A. C., o caso aqui contemplado permite também uma adequada descrição da Idade Média. De fato, tanto no caso do romano que conquista a Gália, como no do bárbaro triunfante do séc. VI, temos um contato de culturas: a romana e a bárbara.

*O combate dos chefes* explora a figura do chefe bárbaro Tomix, que, deslumbrado com a cultura romana, pretende impor em sua aldeia os padrões romanos; ele quer romanizar seu povo: “Nós agora somos galo-romanos” (Q3). Naturalmente, a tentativa não será totalmente bem sucedida, o que dá margem ao cômico e ao caricaturesco...

Seja como for, a coexistência de duas culturas – por força de conquista, colonização ou outros modos de influência – vai suscitar diversas formações históricas, dignas de nota. No caso medieval, a pastoral de conversão dos bárbaros, estebelecida pelo papa Gregório Magno (m. 604), recomendava precisamente a tolerância para com os costumes pagãos que não afetassem essencialmente o dogma, a moral e a liturgia cristãs. Tal política vai favorecer enormemente a dualidade – *diese Entzweiung, dies Gedoppelte*, para retomar as clássicas expressões de Hegel (cit. por Pieper 1973, cap. I) – bárbaro-romana, que irá definir a Idade Média.

Curiosamente, como dizíamos, o caso da referida HQ aplica-se – mais do que à expansão romana do séc I A. C – aos reinos bárbaros, à primeira Idade Média. O bárbaro - ainda ontem não só analfabeto, mas ágrafo - instala-se hoje, triunfante, no espaço do extinto Império Romano no Ocidente... E procura assimilar a cultura romana.

---

<sup>6</sup>. Um conhecido e sugestivo exemplo dessa influência pós Guilherme, o Conquistador, a dualidade animais/alimentos (Sheep / mutton; ox /beef, pig /pork etc.), é nos apresentado no estudo “The Importance of Being English” de Hjördís Elma Jóhannsdóttir: “When people study the social history of England, they realize that after the battle of Hastings, in 1066, not all classes spoke English. For many years England was under French rule and the upper classes were French and spoke only French. English became the language of the lower classes, the servants and farmers. This meant that the farmer who brought the meat and wheat to the manor spoke English, but the residents of the manor, who ate the food, spoke French. Those who made the decisions spoke French, but those who executed their will most likely spoke English. The Church used Latin and the courts of law used French. What influences did that have on the English spoken in England? Those who study English language history see that English is of a Germanic root, but it is littered with French and Latin (L.) loanwords. When languages coexist for such a long time as French, Latin and English did in England, transference of words is inevitable. Since English was the language of the lower classes, often the Old English (O.E.) word would be pushed out of the language in favour of either a Latin or French loanword. But in some cases the O.E. word still stands proud side by side with either a Latin or French word. And sometimes the O.E. word stands next to words from both languages. (...) After the Norman conquest of England, the whole upper class was French. Since the upper class was French speaking and the lower class was English speaking there became a difference in usage of words. The French speaking upper class used the French words for the food that was on their plate. And so the lower class, English speaking, servants ended on using the English word *sheep* for the living animal and the French word *mutton* for the flesh of the dead animal.” [http://skemman.is/stream/get/1946/7357/19682/3/Hj%C3%B6rd%C3%ADs\\_BA.pdf](http://skemman.is/stream/get/1946/7357/19682/3/Hj%C3%B6rd%C3%ADs_BA.pdf)



Já no 3º. quadrinho (Q3) observamos diversos aspectos da dualidade, que Hegel aplicará à Idade Média: o modo de vestir, a arquitetura, o monumento (e mais adiante o aqueduto...) evocam a tentativa de imitação do romano. Imitação que, hoje, servilmente o Brasil pratica em relação aos EUA: quando a padaria de Xiririca da Serra é “Xiririca’s center” ou nossas lanchonetes oferecem um chees-egg... Mas reparemos na religião: o chefe bárbaro invoca deuses romanos e bárbaros: “Por Júpiter e por Tutatis”. Se a Idade Média vai ser uniformemente cristã, nem por isso deixa de receber, em seu catolicismo, notáveis influências pagãs, de acordo com o programa gregoriano. Para o nosso caso, é interessante notar que em português (e só em português<sup>7</sup>...) os dias da semana têm nomes cristãos (segunda-feira, terça-feira etc.);

<sup>7</sup> João Paulo II (*Dies Domini*, Nota 22) destaca - entre outros encantadores fatos da língua portuguesa - o de que os nomes dos dias da semana em nossa língua são: segunda-feira, terça-feira etc. Os nomes dos dias da semana em outras línguas remetem a divindades pagãs/planetárias: do dia de Thor (Donnerstag, Thursday, Thor’s day) aos *viernes, lundi, saturday* etc. *Feria* em latim é a palavra para festa. Ora, como faz notar Josef Pascher: para a liturgia todo dia é dia de festa e é por isto que a liturgia chama o dia comum (/que não é comum: é sempre de festa) de *feria*... Festa porque o culto cristão -o sacrifício de

em inglês, prevalecem os deuses bárbaros: Wednesday, é o dia de Odin (Woden), e comenta o Oxford English Dictionary (OED):

The identification of Woden, the highest god of the Teutonic pantheon, with Mercury, appears already in Tacitus ('Deorum maxime Mercurium colunt', Germ. ix); it was probably chiefly suggested by Woden's character as the god of eloquence; another feature common to the German and the Roman deity is their swiftness and wide range of travel.

Já Thursday é *Thors-day*, dia de Thor, o deus do trovão; Friday, o dia da deusa Freya etc. E referindo-se à Páscoa, *Easter*, o OED abona com o texto de S. Beda, o Venerável (672-736), o pai da História Inglesa: "Easter derives the word from Eostre (Northumb. spelling of Éastre), the name of a goddess whose festival was celebrated at the vernal equinox".

Baste, de momento, esta amostra e, na próxima conferência, trataremos de outros importantes aspectos.

## Referências

JARAMILLO, M. Cultural differences in the ESOL classroom. *TESOL Quarterly*, nº1, mar. 1973.

GUIMARÃES ROSA, João Uns índios. artigo de 1954. Disponível em: [deliquescida.blogspot.com.br/2010/08/uns-indios-sua-fala.html](http://deliquescida.blogspot.com.br/2010/08/uns-indios-sua-fala.html) Acesso em 07-11-12.

GUSDORF, Georges. *Professores para quê?* São Paulo: Martins Fontes, 1987. 54

LAUAND, Jean *What is it all about?...* **International Studies on Law and Education**, n.11, art 14, 2012. Disp. em: [hottopos.com/isle11](http://hottopos.com/isle11). Acesso em 07-11-12.

LOHMANN, Johannes Santo Tomás e os Árabes - Estruturas Lingüísticas e Formas de Pensamento. **Videtur** n. 11, art. 9, 2000. Disponível em: <http://www.hottopos.com.br/videtur11/santotom.htm>. Acesso em 07-11-12.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. *Oficina de Linguística Aplicada*. 3.ed. Mercado das Letras. São Paulo.1996.

OLIVEIRA, Marta Kohl de . *Vygotsky Aprendizado e Desenvolvimento, um processo sócio-histórico*.1.ed. Scipione. São Paulo.2010.

PAULSTON, C. B. Biculturalism:Some Reflections and Speculations. *TESOL Quarterly*, nº4,dez.1978.

PIEPER, Jose *Filosofia Medieval y mundo moderno*. Madrid: Rialp, 1973.

---

Cristo, a Santa Missa- se realiza em meio à criação: toda a criação é -por Cristo, com Cristo e em Cristo-oferecida ao Pai. Assim, a liturgia fala em *feria*, em festa, porque em vez das superstições dos astros, celebra a Cristo. Comentando o Salmo 93 (*En. in Ps.* 93, 3), S. Agostinho diz: "O primeiro dia depois do sábado é o domingo, dia do Senhor; o segundo é a *secunda feria*, à que os profanos chamam *diem Lunae*; a *tertia feria*, *diem illi Martis*; a *quarta feria* é o que os pagãos chamam de dia de Mercúrio e o pior é que muitos cristãos também... Não admitamos isto! Oxalá se corrijam e abandonem este modo de falar e usem a linguagem que é nossa (...) pois Cristo aboliu as superstições". Nessa mesma linha, S. Tomás diz (*Super Ev. Io.* cp 20 lc 1) que o domingo é a "primeira feira", *prima feria*, e isso por causa da Páscoa: assim como o Gênesis começa com o dia, assim também a Páscoa em que principia o mistério da nova criatura e se renova a face da terra é o Dia, a *Feria*. A Páscoa é o dia da Ressurreição no qual *inchoabitur dies aeternitatis*, "começa o dia da eternidade, no qual já não se alternam dia e noite, pois o Sol que faz esse dia, já não morre".

PIEPER, Josef Abertura para o todo: a chance da Universidade. **Mirandum** n. 9 art. 8, <http://www.hottopos.com.br/mirand9/mirand9.htm>. Acesso em 07-11-12.

PIEPER, Josef *Hoffnung und Geschichte*. München: Kösel, 1967.

PIEPER, Josef *Virtudes fundamentales*. Madrid: Rialp, 1974.

Recebido para publicação em 08-11-12; aceito em 21-12-12