

A relação com o saber linguístico: sentidos e significados de saber a língua do outro

Kate Constantino Oliveira¹

Secretaria Municipal da Educação de Aracaju, SEMED-Aju, Aracaju, SE, Brasil

Luiz Eduardo Oliveira²

Universidade Federal de Sergipe, UFS, São Cristóvão, SE, Brasil

Resumo: Este artigo discute a relação com o saber linguístico a partir dos sentidos e significados produzidos na aprendizagem de línguas estrangeiras em cursos livres. A fundamentação teórica e metodológica desta investigação é a teoria da Relação com o Saber (Charlot, 2000, 2001, 2005, 2009, 2013, 2020, 2021). Partimos da ideia de que o saber linguístico só existe em relação a um sujeito, que é ele próprio um sujeito de relações, assim, a língua estrangeira significa a partir das relações que as pessoas estabelecem com ela, dos sentidos que lhe conferem. Do trabalho de campo com oitenta e dois estudantes de cursos de inglês e/ou francês do Brasil e de Portugal, financiado pelo governo brasileiro (bolsa CAPES) e desenvolvido entre os anos de 2018 e 2022, foram evocados discursos sobre as histórias de família e suas relações afetivas com a língua, o prazer ou o desgosto na atividade de aprendizagem.

Palavras-chave: Relação com o saber; Saber linguístico; Balanço de saber; Cursos livres de línguas estrangeiras.

Title: Relationship with linguistic knowledge: senses and meanings of knowing the language of the other

Abstract: This article discusses the relationship with linguistic knowledge, based on the senses and meanings produced in the learning of foreign languages in free courses. The theoretical and methodological basis of this research is the theory of Relation to Knowledge (Charlot, 2000, 2001, 2005, 2009, 2013, 2020, 2021). We start from the idea that linguistic knowledge only exists in relation to a subject, who is itself a subject of relationships. Thus, the foreign language has meaning based on the relationships that people establish with it, with the meanings they give it. From fieldwork with eighty-two students of English and/or French courses from Brazil and Portugal, funded by the Brazilian government (CAPES grant) and developed between 2018 and 2022, discourses were evoked about family histories and their emotional relationships with language, pleasure or displeasure in the learning activity.

Keywords: Relationship with knowledge; Linguistic knowledge; Balance of knowledge; Free foreign language courses.

¹ Pedagoga, professora de português e francês. Mestre e doutora em Educação. Autora da obra *De língua da corte a matéria de estudo: a institucionalização do ensino de francês no Brasil* (Criação/Theya, 2023), ensaio sobre a história do ensino de francês no Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4842-5959>. E-mail: kateconstantinooliveira@gmail.com.

² Professor Titular do Departamento de Letras Estrangeiras (DLES) e dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), Brasil. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Líder do Núcleo de Estudos de Cultura da UFS (NECUFS), fundador e editor-gerente da Revista de Estudos de Cultura (REVEC) e fundador e coordenador da Cátedra Marquês de Pombal (Camões, I. P./UFS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1610-3835>. E-mail: luizeduardo.dle@gmail.com.

Introdução

Neste artigo, discutimos os sentidos e significados dos processos de aprendizagem de uma língua estrangeira fora da escola regular, nos populares cursinhos de línguas ou escolas de idiomas. De forma objetiva, questionamos o que significa saber uma língua estrangeira a um grupo de 82 (oitenta e dois) estudantes e ex-estudantes e professores e ex-professores de cursos livres de inglês e/ou francês que colaboraram de forma voluntária em uma pesquisa financiada pelo governo brasileiro (bolsa CAPES) e desenvolvida entre os anos de 2018 e 2022 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Como possibilidade de respostas à questão levantada, partimos da ideia de que o “saber”, no caso, o saber linguístico, só existe em relação a um sujeito, que é, ele próprio, um sujeito de relações. Nessa perspectiva, a língua estrangeira não pode ser entendida como um objeto estático e imutável, existindo a partir das relações que as pessoas estabelecem com ela, dos sentidos e significados que lhe conferem.

A teoria da Relação com o Saber, de Bernard Charlot (2000, 2001, 2005, 2009, 2013, 2020, 2021), é nosso alicerce teórico e metodológico para pensarmos a relação com o saber de pessoas adultas que aprendem uma língua estrangeira não na escola regular, mas em instituições de ensino privadas que formam um grande mercado dos cursos livres de línguas. Por mais comerciais que sejam, os conhecidos “cursinhos de línguas” são lugares para a aprendizagem e, por isso mesmo, são também lugares de saber. Iniciamos a presente discussão recorrendo a conceitos da Educação e das Letras, mas também da História e da Sociologia, para entendermos a ideia de saber, de saber linguístico, reconhecendo os sentidos e significados que sua aprendizagem evoca. No estudo desse mercado contemporâneo da educação que negocia um saber, no caso, o saber linguístico, além de Charlot, dialogamos com as considerações de Aurox (1992), de Jacky Beillerot (1996) e de Michel Foucault (2008) para tratarmos das concepções e da natureza do conceito de saber. Já as reflexões sobre a língua, a língua estrangeira, aparecem ancoradas na linguística de Benveniste (1989).

A investigação dos processos que constroem as relações com o saber linguístico foi realizada a partir de um lugar: os cursos livres de línguas, nosso universo de pesquisa. Dois cursos de línguas estrangeiras de atuação internacional – a *Alliance Française*, para o ensino de francês, e a Cultura Inglesa, para o ensino de inglês – compõem este lócus de investigação com as unidades das cidades de Aracaju, no Brasil, e de Lisboa, em Portugal. Com o parecer consubstanciado favorável do Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe (UFS), foi possível o trabalho do tipo sociodidático junto a pessoas adultas com experiência de aprendizagem da língua francesa e/ou inglesa nestes cursos livres. Docentes e ex-docentes de francês e/ou inglês e alunos e ex-alunos dos cursos livres de inglês e/ou de francês citados nos forneceram relatos sobre o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira fora da escola regular. Participaram 82 (oitenta e dois) voluntários de diferentes nacionalidades, com uma expressiva maioria de participantes brasileiros.

Os termos sentido e significado, empregados na grande área da Educação, principalmente no período de início do processo formal de aprendizagem do saber linguístico

com a leitura e a escrita, estão também apoiados em Bakhtin (2003, 2009), autor que toma a linguagem como objeto de pesquisa. Esses conceitos estão amparados pelas teorias Histórico-Cultural e pela Linguística da Enunciação, numa concepção de linguagem que entende a aquisição da língua por meio da produção de sentidos e significados. São esses processos de reestruturação, tanto identitários quanto epistemológicos, que procuramos compreender junto aos participantes da pesquisa com a aplicação de uma adaptação do *bilan de savoir*, ou balanço de saber, um instrumento de investigação criado por Charlot (2009) e sua equipe de pesquisa francesa que consiste em uma produção de texto no qual são avaliados pelo próprio autor do texto os processos e os produtos de uma aprendizagem. Nossa adaptação desse instrumento foi batizada de “balanço de saber uma LE”, em que LE significa Língua Estrangeira, aplicado entre os dias 20 de janeiro de 2021 e 20 de abril de 2021.

A participação foi anônima, sendo o participante voluntário convidado a precisar, além do gênero, como no modelo original, a nacionalidade, a etnia e a idade, dados recolhidos para a elaboração do perfil do participante. O anonimato nos garantiu a obtenção de respostas mais próximas do real, recebendo esses textos uma indicação numérica de 1 a 82. Em números, 6 (seis) participantes preferiram não indicar a sua nacionalidade, 55 (cinquenta e cinco) responderam o Brasil como país de origem, 17 (dezessete) Portugal e 1 (um) participante indicou o Timor Leste. Ainda, 3 (três) textos apontavam como país de origem lugares não lusófonos, como a França, a África do Sul e a República do Congo. Em porcentagem, 72,4% dos respondentes indicaram o Brasil como país de origem, formando a maior parte da população pesquisada; 22,4% são de Portugal e 1,3% das respostas indicou cada um dos demais países de origem: França, África do Sul, Timor Leste e República Democrática do Congo. Nossos participantes são também uma população declarada como branca em sua maioria: 36 (trinta e seis) participantes (43,9%) se declaram brancos; 33 (trinta e três) participantes (40,2%) se declaram pardos; 7 (sete) participantes se declaram negros, o que representa 8,5% dos participantes voluntários. Indígenas e amarelos tiveram 1 (um) representante cada (1,2% por grupo); e 4 (quatro) participantes não responderam a esta questão, representando 4,9% do total de respondentes.

Colaboraram com esta investigação pessoas entre 18 (dezoito) e 72 (setenta e dois) anos de idade, com números mais expressivos de pessoas entre 31 (trinta e um) e 43 (quarenta e três) anos de idade. Participaram, enviando suas respostas, 57 (cinquenta e sete) mulheres e 25 (vinte e cinco) homens, o que indica uma expressiva maioria feminina nos espaços de aprendizagem de línguas estrangeiras nesses cursos livres. Em resumo, nosso perfil de respondentes ficou então definido por uma maioria de mulheres declaradas brancas, nascidas no Brasil e que tinham, até abril de 2021, entre 31 (trinta e um) e 43 (quarenta e três) anos de idade. Tendo em vista que a aplicação do “balanço de saber uma LE” se deu via e-mail, o tempo de redação do texto foi variável.

Com o balanço de saber uma língua estrangeira como instrumento de produção de dados, foi possível identificar na resposta escrita dos participantes da pesquisa não o que eles entendem por língua estrangeira, por aprendizagem ou saber, numa definição teórica, mas um depoimento “ingênuo” dos caminhos percorridos na sua relação com este saber, a língua

do outro. Os balanços de saber uma LE evocaram os sentidos e significados de uma aprendizagem, o que foi importante quando da passagem por um curso livre de línguas ou quaisquer aspectos relacionados a isso. Com esta pesquisa, buscamos investigar os sentidos e significados de saber uma língua estrangeira em um país onde mais de 11 (onze) milhões de pessoas não sabem ler ou escrever o próprio nome, segundo dados de 2019 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Na sociedade brasileira, mais especificamente na aracajuana, cidade onde a pesquisa começou, a *Aliança Francesa* e a *Cultura Inglesa* sempre foram espaços ocupados por uma pequena parcela da população economicamente favorecida. Fazer parte dessa tímida porção da sociedade significa ter acesso a um “saber” capaz de reestruturar a sua relação com o mundo, no contato com o outro.

Saber uma língua estrangeira: de *savoir-faire* a uma relação

Começamos a nossa discussão cientes de que o termo “saber” é empregado em muitas e diversas expressões. A própria história da filosofia ocidental pode ser considerada como a história de uma interrogação sobre o saber, investigado por muitos outros campos, como a sociologia, a linguística, a psicologia e a educação (Beillerot, 1996). Bakhtin (2003, p. 399) atribui ao saber das ciências exatas uma forma que ele define como “monológica”, distinta da conferida às ciências humanas ou “ciências do espírito”, “ciências filológicas”, em que o discurso, como parte integrante do objeto de análise, “[...] tem de entranhar-se na infinitude dos sentidos simbólicos, razão por que não pode vir a ser científica na acepção de índole científica das ciências exatas”. Essa compreensão levanta questões da ordem do que nomeamos por saber. Assim, de modo específico, o que significa dizer quando afirmamos que alguém “sabe uma língua”? Quando alguém “sabe uma língua estrangeira”?

Em língua portuguesa, o termo “saber” tem um campo lexical pobre e, como “sabedoria”, segundo o dicionário *Michaelis*, significa “capacidade ou a habilidade que advém da experiência; prática”. O saber exige, portanto, uma ação verbal de expressões, como “ser capaz de”, “ter conhecimento de” e “estar consciente de algo”. Seu equivalente em língua francesa, o termo *savoir*, também nasce do verbo, que apresenta ao menos 27 (vinte e sete) usos, como assegura o dicionário *Litttré*. Este termo, na tradição latina, remonta à figura do sábio, daquele que adquiriu conhecimento pelo estudo e pela experiência. Em comparação, no mundo anglófono, segundo o dicionário *Cambridge*, uma pessoa que tem o “saber” tem consigo a informação (*have information*) e a certeza (*to be certain*) da compreensão (*have understanding*), num processo interno (*be familiar with*) e não prático.

É um termo antigo, para uma ideia também antiga, e de simples mas não simplificada definição. Em síntese, “saber” é aquilo que é sabido, que é adquirido, apropriado de maneira individual e eterna. Mas para além dos verbetes de dicionários que nos limitam ao uso formal e cristalizado das palavras e ideias, a análise de Michel Foucault na obra *A Arqueologia do Saber* (2008) nos permite entender o conceito de saber como uma prática discursiva que tem por efeito “formar” por esta mesma prática. Dessa forma, a prática discursiva forma objetos,

enunciações, para que seja possível a constituição de um discurso científico, específico não só por sua forma e seu rigor, mas também pelos objetos de que se ocupa.

Fazendo uso da noção latina do termo “saber”, ou seja, pensando o saber como experiência, o saber linguístico seria, portanto, uma prática, uma ação verbal, uma atividade e não um produto acabado. Nessa linha caminha a reflexão de Beillerot (1996, p. 124, tradução nossa) quando levanta a seguinte questão: “Saber alguma coisa é sempre saber fazer alguma coisa?”, ao que responde de maneira afirmativa, distinguindo um saber discursivo e prescritivo, ou seja, um saber como fazer, de um *savoir-faire*, entendido como um saber fazer enquanto prática, uma técnica de transformação da relação do sujeito com o ambiente, pois, para ele, “O saber dizer como fazer torna-se um só e se opõe ao saber fazer segundo a divisão social do trabalho” (Beillerot, 1996, p. 125, tradução nossa).

A abordagem trazida por Foucault (2008) põe luz nessa noção de saber como produto de um contexto histórico e social referenciado pelas culturas, exprimindo e testemunhando seus modos de socialização e contribuindo, portanto, para as contradições e conflitos que lhe são característicos. Beillerot (1996) a isto acrescenta, afirmando que, nesses contextos sociais contraditórios, “corpus de saberes” são organizados e operam por lógicas técnicas e ideológicas. Diversos e concorrentes entre si, os saberes produzem uma hierarquia social entre eles e entre aqueles que os detêm. Produzindo hierarquias, “refletem” relações de dominação que são de ordem política na sua produção e aquisição pois “[...] ter acesso aos saberes é acessar às ordens e aos grupos sociais; é encontrar um lugar social” (Beillerot, 1996, p. 128, tradução nossa). Charlot em *Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria* (2000) aborda de maneira mais efetiva a ideia de saber como uma relação, como formas específicas de relação com o mundo que os sujeitos estabelecem. Os tipos de saber, segundo o autor, são tratados como espécies e classificados em minuciosos inventários, pois o saber não existe senão sob formas específicas. Essa especificidade, contudo, não seria de um objeto natural que chamaríamos “saber”, mas de diferentes e específicas formas de relação com este mundo, e isso o definiria como “prático” ou não.

Não há saber que não esteja inscrito em relações de saber. O saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. Como tal, é o produto de relações epistêmicas entre os homens. Não obstante, os homens mantêm com o mundo e entre si (inclusive quando são “homens de ciência”) relações que não são apenas epistemológicas. Assim sendo, as relações de saber são, mais amplamente, relações sociais (Charlot, 2000, p. 63).

A reflexão sobre o saber linguístico nos trabalhos de Sylvain Aurox (1992) concebe este saber como histórico e social, definindo-o como epilinguístico antes de ser metalinguístico, num processo contínuo de transição, comparado ao método das ciências da natureza, que partem da percepção para a representação física. Devemos essa noção de saber epilinguístico a A. Culioli, no trabalho *A propos du genre en anglais contemporain*, publicado em 1968 e citado por Aurox (1992, p. 33) para designar o saber inconsciente que os sujeitos têm da natureza da linguagem. Inconsciente aqui significa não-representado, pois “[...] se esse

saber é inconsciente como saber (não sabemos o que sabemos) é porque não dispomos de meio (metalinguagem ou sistema de notação) para falar da linguagem”.

Entendemos o saber como uma construção coletiva, apropriado pelo sujeito em um processo que só é possível de acontecer se o sujeito se instalar na lógica de relação com o mundo que a constituição desse saber supõe. Não é um procedimento puramente cognitivo e didático, pois trata-se da inscrição desse sujeito em um certo tipo de relação com o mundo que, por exemplo, a apropriação das línguas estrangeiras, nosso objeto de reflexão em questão, exige quando no exercício da produção e compreensão de enunciados falados e escritos em uma língua estrangeira.

A ideia de língua como um saber sistematizado e científico, portanto lógico e objetificado, aparece no próprio entendimento da gramática como “técnica pedagógica de aprendizagem das línguas e um meio de descrevê-las” (Auroux, 1992, p. 36). Esse necessário distanciamento da língua, objeto de regras e propriedades específica a elevaria à categoria de saber enquanto uma “disciplina escolar” (Chervel, 1990, p. 184). Na lógica da teoria da Relação com o Saber, o distanciamento e a objetivação das línguas, ora defendidos como procedimentos necessários para elevação de seu status científico, são analisados levando em consideração o sujeito que confere ao processo de aprendizagem desse objeto um caleidoscópio de sentidos e valores.

Se o saber é relação, o valor e o sentido do saber nascem das relações induzidas e supostas por sua apropriação. Em outras palavras, um saber só tem sentido e valor por referência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo e com os outros (Charlot, 2000, p. 64).

Assim sendo, o “saber” enquanto “relação” implica a ideia do sujeito que se humaniza no processo de aprendizagem. Sobre os processos que tecem as aprendizagens de uma língua estrangeira a partir da lógica da Relação com o Saber, apresentamos nesta discussão o resultado de um estudo de campo realizado em 2021 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, no nordeste brasileiro. Os dados aqui apresentados são parte de um estudo orientado pelo professor Bernard Charlot e coorientado pela professora Maria Natália de Carvalho Alves, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, por meio do Programa Intercalar de Doutorado, e recebeu financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES-Brasil).

Os sentidos na aprendizagem de uma língua estrangeira

Para o entendimento do saber enquanto relação, é mister a ideia do sujeito que se humaniza no processo de aprendizagem. Dessa forma, qualquer tipo de aprendizagem, e falamos aqui em específico sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras, levanta uma problemática sobre os modelos de aquisição dos saberes pelas teorias de aprendizagem. Do behaviorismo às teorias progressistas, esses modelos não contemplam a especificidade do

processo de aprendizagem de uma língua estrangeira por ser a própria língua seu objeto de reflexão, enunciável enquanto objeto. Bakhtin, em *Estética da Criação Verbal*, nos diz que “O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (2003, p. 395). O sentido na linguagem é tema da conferência inaugural proferida por Benveniste no *XIII Congrès des Sociétés de Philosophie de langue française*, em 1966. Na ocasião, o autor levantou o problema da significação como central na natureza da linguagem porque “antes de qualquer coisa, a linguagem significa, tal é o seu caráter primordial, sua vocação original que transcende e explica todas as funções que ela assegura no meio humano” (Benveniste, 1989, p. 222). Estas funções são atividades de fala, de pensamento, de ação, servindo para comunicar e para “viver”, como bem coloca Benveniste, e, com isso, construir mundos humanos, completamos.

Para retermos por um instante o que cada um compreende por significação, pode-se tomar como aceito que a linguagem é a atividade significante por excelência, a imagem mesma do que pode ser a significação; todo e qualquer modelo significativo que possamos construir será aceito na medida em que se parecer em tal ou tal de seus aspectos àquele da linguagem (Benveniste, 1989, p. 223).

Entre os linguistas, não há uma doutrina reconhecida sobre a natureza e sobre o funcionamento do sentido na língua, ocupando-se a semântica do desenvolvimento de noções sobre esta matéria. A respeito da categoria sentido, Charlot (2000, p. 56) esclarece o que entende por sentido a partir de um artigo de Francis Jacques, publicado em 1987, no qual afirma que “Significar é sempre significar algo a respeito do mundo, para alguém ou com alguém”. Para além do campo da linguagem e da interlocução, Charlot propõe ao sentido uma tripla definição: quando produzido em decorrência do estabelecimento de relações, dentro de um sistema e nas relações com o mundo e com os outros. Segundo o autor,

[...] têm sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. É significante (ou, aceitando-se essa ampliação, tem sentido) o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo. É significante (ou, por ampliação novamente, tem sentido) o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com outros (Charlot, 2000, p. 56).

Bakhtin (2003) não trabalha com o conceito linguístico de significado, mas com o de sentido, chegando a empregar por vezes a expressão “sentido significativo” ou “significado do sentido”. Esse rigor no uso do termo decorre da prevalência da categoria diálogo em seu pensamento, do qual o sentido participa e o significado não. “Chamo sentido às respostas a perguntas. Aquilo que não responde a nenhuma pergunta não têm sentido para nós”, disse Bakhtin (2003, p. 381), conferindo uma índole responsiva do sentido, que ele associou à *parole*, o que lhe permitiu falar de enunciação. Para ele, a aprendizagem dos vocábulos e da estrutura gramatical das línguas estrangeiras não passa pelas técnicas dos dicionários ou gramáticas, mas no trabalho com as enunciações concretas ouvidas e reproduzidas na

comunicação discursiva. Assim, a língua é aprendida nas formas das enunciações, pois “aprender a falar significa aprender a construir enunciados”, porque é por ele que falamos, e não por orações isoladas, moldando nosso discurso em forma de gêneros que são diferentes em função da situação experimentada, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação (Bakhtin, 2003, p. 283). Desse modo, o enunciado seria uma reunião de sentidos estabelecidos a partir de um juízo de valor.

Diferente do conceito de sentido ligado à significação, Charlot o distingue enquanto “desejabilidade”. O autor destaca que se trata de uma questão em aberto pela própria natureza mutável da categoria sentido, que se transforma pela dinâmica que é própria do sujeito e por seu confronto com os outros e com o mundo (Charlot, 2000). Essas relações são profundamente originais, e não se reduzem a relações lógicas, ou linguísticas, ou psicológicas; são novos tipos de relações semânticas, cujos membros são os enunciados, um todo individual singular e historicamente único. Charlot ainda sublinha que esse sentido é um sentido para alguém, um sujeito “engajado” em uma relação com o saber, um sujeito em atividade, em relação com o mundo como “conjunto de significados”, num espaço simbólico no qual se estabelecem ao mesmo tempo as relações entre o sujeito e os outros e entre o sujeito e ele mesmo, uma vez que “[...] não há saber senão para um sujeito ‘engajado’ em uma relação com o saber” (2000, p. 61).

Analisar a relação com o saber é estudar o sujeito confrontado à obrigação de aprender, em um mundo que ele partilha com os outros: a relação com o saber é relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros. Analisar a relação com o saber é analisar uma relação simbólica, ativa e temporal. Essa análise concerne à relação com o saber que um sujeito singular inscreve num espaço social (Charlot, 2000, p. 79).

Questionar acerca dos sentidos e dos significados de saber uma língua estrangeira é antes de tudo estudar o sujeito, pois a faculdade da linguagem lhe é inerente. A linguagem concebida como fenômeno discursivo, comunicativo e social não se limita à comunicação ou à persuasão, mas pode ser entendida enquanto lugar de conflito, de debate. Muitos são os entendimentos do sentido, e aqui tomaremos como “desejabilidade”, em empréstimo ao termo empregado por Charlot. Se o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante, este sujeito da relação com o saber linguístico só pode ser “desejante”. “É porque o sujeito é desejo que sua relação com o saber coloca em jogo a questão do valor do que ele aprende” (Charlot, 2000, p. 82). Assim, dizer, por exemplo, que a atividade de aprendizagem de uma língua estrangeira tem um sentido não é o mesmo que afirmar que tem uma significação. É dizer que esta atividade, neste lugar, neste momento histórico, pode provocar um desejo, mobilizando e pondo em movimento um sujeito que a isto confere valor.

Como possibilidade para o estudo dessa atividade de aprendizagem, entre os dias 20 de janeiro de 2021 e 20 de abril de 2021, foi lançada a seguinte questão em aberto a um universo de 82 (oitenta e dois) participantes voluntários:

BALANÇO DE SABER UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Gostaríamos que completasse a seguinte passagem: "Eu me lembro a primeira vez em que me interessei pelo francês/inglês ..." Por favor, continue o texto. Você tem toda liberdade para falar de sua experiência com a língua francesa/inglesa, quando começou estudá-la, dos lugares onde estudou, da rotina vivida nesses espaços, das coisas que aprendeu, das dificuldades, etc (Oliveira, 2022, p. 58).

As respostas a esse questionamento, ou seja, os balanços de saber uma língua estrangeira produzidos por nosso universo de participantes voluntários tiveram uma extensão que variou entre produções textuais de duas linhas a composições de quase duas laudas. Nesses discursos, foi possível perceber a recorrência de algumas categorias integrantes no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira que apresentamos a seguir.

As histórias de família e suas relações afetivas com a língua, o prazer ou o desgosto na atividade de aprendizagem

Nos balanços de saber uma língua estrangeira, o desejo em aprender uma língua estrangeira aparece primeiro em narrativas íntimas, em experiências ambientadas nos núcleos familiares de nossos participantes voluntários. O lar é por nós entendido como o primeiro espaço de aprendizagem, embora não seja assim reconhecido por eles. Nesse contexto, a língua estrangeira é capaz de despertar boas lembranças de viagens de férias, de parentes no exterior, de momentos de confraternização com amigos estrangeiros ou dos despretenhosos momentos de lazer com produtos culturais importados. A língua estrangeira é entendida como algo externo, mas é, paradoxalmente, aprendida de modo "natural" pois ocorreria em momentos de confraternização como "[...] quando recebia amigos americanos de meu pai para almoço aos domingos", como declarou um participante, por exemplo. Das figuras da família ocidental moderna, a mãe é a mais importante e a mais próxima pessoa na relação da aprendizagem de uma língua estrangeira, citada como promotora dessa aprendizagem, como atestam seguintes passagens:

[...] Eu me lembro a primeira vez em que me interessei por uma língua estrangeira (*sic*) eu era muito pequeno, minha família nunca teve uma renda financeira muito alta, mas *minha mãe sempre me ensinou o valor de uma boa educação*, e dentre outros aspectos estava o conhecimento de uma outra língua.

[...] Aos 14 anos *ingressei no Cambridge por pressão da minha mãe*. Na altura, não queria entrar no Cambridge porque por não perceber a língua convenci-me que não tinha jeito, chegando mesmo a desenvolver uma aversão ao inglês e recusando-me a aprender mais. Comecei a ir às aulas do Cambridge contrariada e queria desistir (Oliveira, 2022, p. 224).

Seja servindo de inspiração, seja exercendo a autoridade tradicional de uma genitora, a figura da mãe foi a mais recorrente nos balanços de saber uma língua estrangeira. Além da mãe, outras figuras femininas como a tia e a prima também foram citadas acerca do processo inicial de sua aprendizagem.

[...] Assim, o meu entretenimento estava muito relacionado à língua inglesa. *A minha tia mais próxima também gostava e isso me influenciou bastante.* Ela conseguiu fazer curso de idiomas e se tornou professora. Eu a acompanhava nos eventos dos cursinhos em que ela dava aula e sonhava em poder estudar, mas minha mãe não tinha condições financeiras para pagar, então eu fiquei esperando ansiosamente pela série em que eu iria começar a estudar inglês na escola. Essa série chegou e eu me dediquei ao estudo. *Essa minha tia percebeu que eu gostava mesmo e conseguiu um desconto para que eu estudasse na Cultura Inglesa.* Para mim, isso foi um sonho realizado (Oliveira, 2022, p. 225).

A importância da família na aprendizagem de línguas estrangeiras fica evidente nos discursos de nossos participantes. Esse foi tema de uma pesquisa coletiva que se desenvolveu nos anos de 1990 no CREF (*Centre de Recherche sur l'Éducation et la Formation*), na Universidade de Paris X-Nanterre, na França. Na ocasião da investigação, um grupo de quatro professores pesquisadores – Jacky Beillerot, Marie-Françoise Fave-Bonnet, Nicole Mosconi e Hélène Salmona – perguntou aos membros de quatro famílias com filhos em idade escolar o que eles pensavam e sentiam sobre o fato de aprenderem uma língua que não o francês (Beillerot; Blanchard-Laville; Mosconi, 1996). As hipóteses levantadas pelo grupo de pesquisa francês confirmaram o fato de que as práticas educativas dos pais, mas também as próprias histórias de aprendizagem dos filhos, têm importância na constituição da relação com o saber e, em particular, com o saber-língua. Em nossa investigação, percebemos o evidente protagonismo de familiares na formação linguística de nossos participantes da pesquisa, que nomearam suas mães, tias e primas como personagens que despertaram o desejo em aprender uma língua estrangeira.

[...] *Eu estava conversando com minha prima em uma das reuniões de família, onde ela comentou que pretendia começar a fazer aulas de francês.* Como eu sempre tive interesse em aprender novas línguas, me interessei imediatamente e perguntei se ela já havia pesquisado onde se ensinava francês aqui na cidade (Oliveira, 2022, p. 225).

Depois das figuras familiares femininas, os irmãos mais velhos são os parentes mais citados pelos nossos participantes quando são descritas as primeiras experiências com uma língua estrangeira. Com menor recorrência, os pais e os primos também aparecem nos textos dos balanços de saber uma língua estrangeira:

[...] Foi através dos *meus irmãos mais velhos, sempre que a gente se encontrava eles me ensinavam algumas palavras* e a partir desses momentos eu comecei a me interessar mais, principalmente quando eu comecei a ter aulas na escola. Aos 7 anos eu passei a consumir músicas internacionais e assim tive mais contato, até que quando eu fiz 13 anos a *minha irmã mais nova* - que é 15 anos mais velha do que eu - *me matriculou num curso de idiomas, onde eu estudei por dois anos e meio.*

[...] *Meu irmão, já adolescente quando eu era criança, assistia a filmes legendados para me impedir de acompanhá-los, então tive que desenvolver minhas habilidades com línguas para entender as tramas.* Desde então, nunca parei de estudar línguas (Oliveira, 2022, p. 225).

Se as mães, tias e primas significavam uma inspiração para a aprendizagem de uma língua estrangeira, entre os irmãos foi possível perceber aspectos como a assistência ou mesmo a emulação no processo de iniciação na língua estrangeira. Em uma espécie de aprendizagem cooperativa, “os irmãos mais velhos” funcionam como modelos a serem seguidos. De outro lado, a emulação entre os irmãos se mostrou como uma força psicológica que acreditamos ser eficiente no processo de aprendizagem. Não nos referimos neste caso à emulação que instiga a vingança, mas àquela ao modo da *Ratio Studiorum*, a chamada *honestae aemulatio* ou nobre emulação, como uma espécie de corrida ao saber, no caso, o linguístico. Vale salientar que a maioria dos participantes desta pesquisa declarou ter um nível avançado de conhecimento da língua estrangeira em questão, o que lhes habilitaria, segundo eles próprios, a “pensar” e a se “expressar no idioma”, a se “comunicar com nativos”, a “aprender de forma independente”, como também a “ensinar o idioma”, pois alguns de nossos participantes voluntários ensinavam inglês ou francês em cursos livres de línguas.

O desejo de aprender e a dedicação à aprendizagem enquanto atividade intelectual de estudo constituem uma espécie de “fórmula do sucesso” que tem como resultado o “saber linguístico”. O desejo e a dedicação são nomeados pois como alicerces na construção de um saber, como podemos atestar nas seguintes passagens: “[...] Acredito que aprender qualquer coisa depende muito de força de vontade, dedicação, e não se iludir, nada acontece por mágica. [...] Acho que não há nada que seja fácil se o aprendiz não estiver verdadeiramente interessado[...].” Por serem múltiplas e diversas as possibilidades de relações estabelecidas no processo de qualquer aprendizagem, visto ser este um caminho sobretudo individual, algumas dificuldades nessa trajetória foram evocadas por nossos participantes.

[...] *O inglês foi mais difícil de aprender, mas não no sentido de aprender o inglês em si, o processo no geral é que foi mais difícil.* Passo a explicar: Na escola se não mostrarmos logo afinidade com a língua, faz nos acreditar que não temos jeito. No meu caso interiorizei que de facto não tinha jeito então deixei de gostar da ideia de aprender inglês. Sou uma pessoa de ideias muito fixas e muito decidida. Considero este traço de personalidade uma das minha melhores qualidades mas neste caso foi o meu maior entrave porque já tinha decidido que não queria aprender inglês. O processo de mudar de ideias e começar a investir na língua foi demorado e sem dúvida a parte mais exigente do processo de aprendizagem. Importante referir mais uma vez, que *foi graças ao Cambridge que a minha mentalidade em relação ao assunto mudou* (Oliveira, 2022, p. 209).

Assim como neste caso, podemos dizer que uma relação estabelecida com o lugar de aprendizagem e “não no sentido de aprender o inglês em si”, referindo-se ao que entende por língua, aparece evidente em muitos discursos. Essa diferença se estabelece em comparações com a proposta de estudo de línguas estrangeiras oferecida pela escola regular em contraste com a realizada nos cursos livres de línguas. Nos cursinhos, a língua como objeto de estudo, como saber institucionalizado, é entendida segundo as quatro habilidades linguísticas: do falar, do ouvir, do ler e do escrever. Sobre elas, as competências da oralidade (o falar e o ouvir) foram apontadas pelos participantes como as habilidades mais fáceis de serem aprendidas. Assim, se a língua francesa, “sonoramente é mais palatável”, no caso da língua inglesa “a

exposição à oralidade é maior, seja através de músicas ou mídias audiovisuais, então fica mais fácil de reproduzir do que de escrevê-las”, como sugere outro balanço de saber uma LE.

Se os processos de escrita exigem um distanciamento que objetiva a língua como algo que é externo ao sujeito, a fala, a aquisição de vocabulário e a prosódia podem ser aprendidos de modo “intuitivo”, pois, como declara um participante da pesquisa: “[...] penso que é assim em todas as línguas até mesmo a nossa de origem, é o que aprendemos primeiro”, e por esse motivo aconteceria de modo “natural”. Nos cursos livres de línguas, a estratégia didática da música em sala de aula, o trabalho com vocabulário “específico”, com “palavras cognatas”, também foram lembrados com simpatia pelos participantes voluntários. Com recursos como séries e filmes estrangeiros, sobretudo em língua inglesa, acessíveis aos lares da classe média no Brasil, “a gente acaba praticando mais”, habituando-se com a presença da língua do outro a ponto de serem capazes de afirmar sobre a língua inglesa que “o idioma não possui tantos sons aos quais não estamos acostumados”, como sinalizou um dos participantes voluntários da pesquisa.

A gramática francesa aparece como aliada no processo de aprendizagem da língua por ter “[...] uma estrutura gramatical semelhante ao português, mas implica muito estudo das regras e dos tempos verbais”. Já a gramática da língua inglesa, quando comparada com a da língua portuguesa, é descrita pelos participantes da pesquisa como “muito prática”, com “verbos muito simplificados”. O vocabulário de termos específicos ou de uso cultural e a gramática de abordagem comparativa constituem, dessa forma, o coração dos processos de aprendizagem das línguas estrangeiras, segundo o universo de nossos respondentes. No caso do francês, essa mesma semelhança gramatical e lexical com a língua portuguesa aparece como principal dificuldade na aprendizagem da língua. Sabemos que a gramática da língua portuguesa é um desafio para muitos de nossos estudantes dada a organização de nossas próprias estruturas, sobretudo quando nos referimos às normas gramaticais pouco aplicadas na oralidade do português do Brasil, como bem lembrado pelos nossos participantes:

[...] A dificuldade com os verbos se dá pelo fato de *no português não fazemos a conjugação correta e não nos preocupamos com isso*, entretanto, no francês tudo precisa estar correto ou compromete o sentido da frase.

[...] Algumas construções gramaticais causam estranheza, outros falsos cognatos deixam a gente sem referência, mas *nada se compara ao passé composé do Francês* (Oliveira, 2022, p. 211).

É praticamente impossível quantificar o vocabulário conhecido e a partir daí inferir o “saber” em uma língua estrangeira, porque um conjunto de vocábulos jamais chegará a ser uma língua, sendo necessária a sua organização e uso. Sobre as especificidades de uma língua estrangeira, reconhecidas pelos nossos participantes no uso desta língua quando do momento de sua aprendizagem, podemos citar o caso da aplicação da preposição na língua inglesa que “parece não ter qualquer lógica”, ao passo que os “*phrasal verbs*” tem “muitos sentidos”. A “correspondência entre os sons da fala e a grafia”, a “variedade de sotaques e regionalismos”, “gírias” e as “expressões idiomáticas” foram também apontadas nos balanços de saber como

conteúdos de difícil aprendizado. Estes são tópicos relacionados ao exercício prático da língua, aos seus usos, exigindo uma relação menos objetivada da língua.

Do universo de 82 (oitenta e dois) balanços de saber, apenas um discurso levantou a timidez como dificuldade no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, uma questão que não está associada diretamente aos saberes tratados como escolares, sendo “[...] um pouco difícil aprender a se comunicar verbalmente, conversar, pois depende muito de desprendimento e quebra de barreiras, não ter vergonha, se atirar...”.

Os sentidos e significados de saber uma palavra em língua estrangeira é algo bastante amplo e por isso não seria possível medir o conhecimento linguístico de alguém pelo número de vocábulos que se conhece. Saber uma palavra em língua estrangeira não significa apenas reconhecer a sua forma escrita ou oral, mas dispor dela nas experiências, na expressão dos pensamentos, em uma lógica de organização dessas ideias que não a nossa.

Conclusão

A experiência de aprendizagem de uma língua estrangeira em um cursinho de línguas é sempre uma atividade extracurricular. Para além de uma alternativa ao modelo oferecido pela escola regular, esses espaços de saber promovem atividades de aprendizagem que não estão necessariamente relacionadas ao estudo escolar de uma língua estrangeira, mas, sobretudo, ao estudo por meio de ações culturais, numa relação prática com a língua. Nas reflexões teóricas sobre o saber linguístico e na análise dos discursos produzidos nos balanços de saber uma língua estrangeira, foi possível perceber que a proposta de aprendizagem nos cursos livres de línguas estrangeiras difere daquela realizada na escola, visto que nesses cursos a aprendizagem se organiza em práticas sociais e nos modos de “ser” da língua, invadindo o imaginário afetivo e as lembranças familiares dos participantes voluntários que gentilmente contribuíram com esta investigação e a quem agradecemos imensamente.

Entendemos que o “saber”, no caso, o saber linguístico, só existe em relação a um sujeito, que é ele próprio um sujeito de relações, e dessa forma, a língua estrangeira não existiria como um objeto estático e imutável, mas a partir das relações que as pessoas estabelecem com ela, dos sentidos que lhe conferem. Mesmo assim, a aprendizagem em cursos livres de línguas estrangeiras está associada ao já conhecido universo da escola regular, em seu significado histórico de disciplina escolar, enquanto matéria de ensino, e por isso a língua estrangeira é entendida como um “saber” que só pode ser aprendido na escola ou em espaços de formação mais próximos deste conceito. Assim, a língua estrangeira é a língua da norma, objetivada e de reconhecido valor como “saber”, como ciência, como competência necessária para um específico mercado de trabalho. Enquanto saber escolar, foi pensada e organizada para uma formação humanística; contudo, quando relacionada à disciplina, é lembrada como algo que devemos aprender para se ter um bom lugar no mercado de trabalho, interessando seus fins práticos, ou seja, os usos dessa língua.

Os sentidos e significados de saber a língua do outro aparecem nas primeiras experiências sociais em família, no consumo de produtos culturais como o cinema, a literatura

e a música, nos usos da língua estrangeira em viagens para o exterior, no contato com parentes e amigos estrangeiros ou mesmo com artistas internacionais da cultura pop. Dessa forma, a língua estrangeira aparece também como algo que é aprendido na vida comum e para a vida, sobretudo em uma associação aos momentos de prazer e felicidade. Antes da escola regular ou mesmo do cursinho de línguas, o lar aparece como o primeiro espaço de aprendizagem de uma língua estrangeira, embora não tenha sido assim reconhecido explicitamente por nenhum dos 82 (oitenta e dois) participantes voluntários. A figura da mãe ocupa a função de promotora dessa aprendizagem, e talvez por essa mesma razão seu processo de aprendizagem tenha sido descrito por nossos participantes como “natural”.

Notamos que se aprende uma língua estrangeira para emigrar, para viajar em programas de intercâmbio de estudos, para consumir os produtos culturais estrangeiros... Dessa forma, os sentidos de se aprender uma língua estrangeira aparecem orientados pelo motivo e pelo objetivo desta aprendizagem. Com o pressuposto de que uma língua se aprende na prática, nos cursos livres é reforçada a ideia de língua como instrumento. A língua seria então algo aplicável, principalmente na oralidade, pois é nela que apresentamos uma interação imediata. Assim, quem aprende uma língua estrangeira seria um futuro usuário da língua. Com isso, voltamos às discussões sobre pensamento e linguagem, já tão bem fundamentadas pela linguística. Não entendemos a língua como instrumento porque isso nos levaria a afirmar que somos usuários de uma língua, indicando a existência de modos diferentes de se comunicar em língua materna e em língua estrangeira, o que não foi possível mensurar nesta pesquisa.

Para saber uma língua é preciso um exercício com o real. É preciso conhecer a sociedade e a cultura em que a língua existe, estabelecendo na atividade de aprendizagem uma relação de ser no mundo que vai além da gramática ou de uma lista de vocabulários. As imagens que temos do mundo, derivadas das experiências na família, na escola, na rua, em inúmeros outros espaços formativos, são de particular importância para quem aprende uma língua estrangeira. Este conhecimento passa por aspectos geográficos, ambientais, demográficos, econômicos e políticos, mas também pelas pessoas e suas histórias nestes espaços. Desse modo, sendo o saber um processo, ele nunca estaria fechado, acontecendo a aprendizagem de uma língua estrangeira a todo momento, como algo interno que evoca elementos próprios dos sujeitos. Emerge, assim, um saber que é técnico no sentido de produzir um discurso, mas que é também uma atividade criadora de mundos humanos.

Referências

- AUROUX, S. *A Revolução Tecnológica da Gramatização*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Ed. Unicamp, 1992.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009.

BEILLEROT, J. Les savoirs, leurs conceptions et leur nature. In: BEILLEROT, J.; BLANCHARD-LAVILLE, C.; MOSCONI, N. (org.). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris: Éditions L'Harmattan, 1996. p. 119-143.

BEILLEROT, J.; BLANCHARD-LAVILLE, C.; MOSCONI, N. (org.). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris: Éditions L'Harmattan, 1996.

BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral II*. Trad. Eduardo Guimarães et al. Campinas: Pontes, 1989.

CHARLOT, B. *A Relação Com o Saber nos Meios Populares*. Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Porto: Ed. CIEE/Livpsic, 2009.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

CHARLOT, B. *Educação ou Barbárie?* Uma escolha para a sociedade contemporânea. Trad. Sandra Pina. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

CHARLOT, B. Os Fundamentos Antropológicos de uma Teoria da Relação com o Saber. *Revista Internacional Educon*, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 21021001, 2021. DOI: 10.47764/e21021001. Disponível em: https://grupoeducan.com/revista/index.php/revista/pt_BR/article/view/65. Acesso em: 3 out. 2026.

CHARLOT, B. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, B. *Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização*. Questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, p. 177-229, 1990.

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. 7. ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

KNOW. *Dicionário online Cambridge*. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/fr/dictionnaire/anglais/know>. Acesso em: 01 set. 2022.

OLIVEIRA, K. C. P. de A. *O mercado de línguas estrangeiras: a relação com o saber nos cursos livres de francês e inglês*. 2022. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

SABER. *Dicionário online Michaelis*. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=OWQE>. Acesso em: 01 set. 2019.

SAVOIR. *Dicionário online Littré*. Disponível em: <https://www.littre.org/definition/savoir>. Acesso em: 01 set. 2019.

Recebido em: 01/05/2025.

Aceito em: 14/12/2025.