

**A TEORIA E A PRÁTICA: A QUESTÃO DA DIFERENÇA  
NO DISCURSO SOBRE E DA SALA DE AULA\***

(Theory an Practice: the Issue of the  
Difference in the Discourse about/in the Classroom)

Maria José R. F. CORACINI (*Universidade Estadual de Campinas*)

*ABSTRACT: The main purpose of this paper is to question the relationship between theory and practice or basic and applied research in the domain of Applied Linguistics and classroom discourse. In order to achieve our aim, some theoretical texts, some recorded and transcribed classes as well as some teachers' and students' opinions about reading and writing were analysed. Results have shown that 1) practice is not the direct application of theoretical data: the relationship between them is not as simple as some applied linguists seem to believe because of the action of the unconscious in the constitution of subjectivity; 2) the conceptualization of the theoretical issues takes place in a confused and disorderly manner mixed up with personal experiences and previous knowledge (practice). We intend to question the fact that practice comes as secondary to theory.*

*RESUMO: O principal objetivo deste artigo é questionar a relação entre teoria e prática ou pesquisa básica e pesquisa aplicada no âmbito da Linguística Aplicada e do discurso de sala de aula. Para isso, foram analisados textos teóricos, aulas gravadas e transcritas, bem como opiniões de professores e alunos sobre leitura e escrita. Os resultados mostraram que: 1) a prática não é a aplicação direta de dados teóricos: a relação com a teoria não é tão simples quanto alguns linguistas aplicados parecem acreditar devido à ação do inconsciente na constituição do sujeito; 2) a conceitualização dos dados teóricos se dá confusa e desordenadamente atravessada por experiências e conhecimentos pessoais de toda ordem (prática). Pretende-se ainda problematizar o caráter secundário da prática ou da aplicação diante da teoria.*

*Key Words: Applied Linguistics; Classroom Discourse; Theory-Practice.*

\*Este artigo faz parte do projeto Integrado CNPq, sob minha coordenação, "Da Torre de Marfim à Torre de Babel: uma análise discursiva do ensino-aprendizagem da linguagem escrita (LM e LE)".

*Palavras-Chave: Lingüística Aplicada; Discurso da Sala de Aula; Teoria-Prática.*

## 0. Introdução

Este artigo tem por objetivo problematizar as relações entre teoria e prática em dois momentos complementares: o primeiro, no âmbito da Lingüística Aplicada e sua relação com os professores; e o segundo, no âmbito da escola na relação entre a apropriação dos conhecimentos e a prática de sala de aula. Para isso, foram estudados artigos e livros de autoria de lingüistas aplicados do Brasil e do exterior, além de aulas de leitura e escrita, em língua materna e estrangeira, gravadas em áudio, no 1º e 2º graus da rede estadual de São Paulo e Campinas.

Partimos do pressuposto segundo o qual, na cultura ocidental em que nos inserimos – pesquisadores e pesquisados –, o diferente gera conflitos, as contradições são sinais de incoerência e, como tal, são objeto de repúdio. Por isso, é preciso afastar, abafar, apagar da nossa consciência esses momentos que são freqüentemente vistos e analisados negativamente como deslizos, lapsos, manifestações do não controle da situação, de si e dos outros. São exatamente esses momentos que interessam à pesquisa que vimos realizando, a partir da observação do dizer dos sujeitos (professores, alunos, pesquisadores) sobre leitura e escrita, dando a impressão de que predomina nuns e noutros a ilusão da coerência de suas crenças, a ilusão da unicidade e da univocidade do dizer e do fazer. Dessa ilusão, oriunda de um desejo recalçado e eternamente adiado, provém a concepção de teoria que ainda vigora, ao menos parcialmente, no meio científico-acadêmico.

## 1. Teoria e prática na Lingüística Aplicada

Primeiramente, é preciso considerar o aspecto mítico que desempenha a teoria com relação à prática. Quero dizer com isso que a teoria tem assumido, no meio acadêmico, o status de verdadeira ciência e, como tal, tem primazia com relação a toda e qualquer prática. Acredita-se, aliás, que é ela que tem determinado as mudanças da prática, vista, então, como aplicação da teoria. Paralelamente, existe uma outra maneira de considerar tal relação: a prática como inspiradora da teoria, "*como criadora em relação a uma forma futura de teoria*", como afirma Deleuze (in Foucault 1979:69) (voltaremos a essa perspectiva

mais adiante). Em qualquer caso, as relações entre teoria e prática são vistas como um processo de totalização, desconsiderando por completo o caráter fragmentário e parcial dessas relações (p. 69).

Nos estudos da ciência lingüística, a oposição teoria vs prática se confunde com a oposição pesquisa básica vs pesquisa aplicada, a primeira superior à segunda por lhe ser imputado caráter científico, e, portanto, neutro e objetivo. De tal maneira que há quem acredite que um lingüista (cientista) tem o dever de dizer como as coisas são e não como devem ser, ou seja, tem o dever de descrever o objeto de estudo. Dizer como as coisas devem ser ficaria a cargo dos sonhadores, como os poetas, ou dos profissionais mediadores, como os políticos, filósofos da moral (cf. Rajagopalan, 1996), e, acrescentaria eu, como os lingüistas aplicados. Defende tal postura, dentre outros, Widdowson (1994, 1995), em oposição a outros grupos, como aquele encabeçado por Fairclough (em Lancaster), denominado *Critical Language Awareness* que, como sintetiza tão bem Rajagopalan, insiste no valor do trabalho científico com repercussões imediatas no dia-a-dia da sociedade, provocando nela, através dos estudos lingüísticos "críticos" (cuja tarefa é desvendar a ideologia dos textos), verdadeiras mudanças sociais.

Essa polêmica constitui um excelente exemplo da dicotomia que ainda permanece no meio científico moderno e mostra como tanto uns quanto outros posicionam a lingüística (assim como toda e qualquer ciência) à margem das implicações ideológicas, enfim, de toda e qualquer interferência dos sujeitos, com seus valores e crenças. Afinal, apenas os analistas do discurso, ou o lingüista aplicado, respaldados em pesquisas e teorias de mérito reconhecido, seriam capazes de mostrar aos demais (professores e estes, aos alunos) a ideologia que a linguagem encobre (cf. Coracini, 1995a; Fairclough, 1991; Altman, 1981).

É importante lembrar que, em nome dessa mesma oposição – teoria vs. prática ou pesquisa básica vs. pesquisa aplicada – a Lingüística Aplicada tem sido vista como a aplicação de teorias lingüísticas desenvolvidas por eminentes lingüistas que, a partir das análises e descrições, fornecem matéria-prima para pedagogos, lingüistas aplicados, professores, a quem, afinal, é atribuída tarefa secundária e, portanto, de menor prestígio. A denominação, aliás, de lingüística aplicada parece carregar esse estigma e não é à toa que, noutros países como na França, se preferiu o termo *didactique des langues* para

denominar o campo do ensino-aprendizagem de línguas; mas tal denominação deixa, evidentemente, de lado outras facetas do que chamamos Lingüística Aplicada. É ainda em nome dessa mesma dicotomia que se tem presenciado, no meio acadêmico, um certa crítica ao caráter reducionista da aplicação de uma teoria lingüística à sala de aula ou até mesmo à tradução. Fica evidente que a relação entre Lingüística “pura” e Lingüística Aplicada (portanto, “impura”) é uma relação de mão única: não cabe a esta, secundária, subordinada à primeira, de quem é o suplemento imperfeito, a reprodução, teorizar e influir sobre aquela, o que deixa, evidentemente, emergir uma certa tendência ideológica.

Entretanto, mais recentemente, outro caráter tem sido atribuído à Lingüística Aplicada, desta vez, desejosa de se constituir enquanto ciência autônoma. Com as preocupações centrais de teorizar sobre a prática das interações através da linguagem, criando subsídios para o trabalho aplicado (cf. Cavalcanti e Moita Lopes, 1990), a Lingüística Aplicada, no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas (materna e estrangeira), e preocupada com a formação de professores, vem se propondo, a partir de problemas práticos, isto é, encontrados no dia-a-dia da sala de aula, construir metodologias de pesquisa capazes de levar à solução desses mesmos problemas.

Tal postura metodológica garante o caráter circular e solucionista da Lingüística Aplicada: a partir da observação da realidade da sala de aula, o pesquisador procede à sua teorização para, em seguida, retornar à sala de aula numa atitude propedêutica. Assim procedendo, abrandando, de certa maneira, a dicotomia teoria-prática, ou melhor dizendo, procede como se a passagem da teoria à prática se desse natural e diretamente, sem interferências de qualquer ordem. Nessa perspectiva, caberia, conseqüentemente, ao lingüista aplicado ensinar aos professores como devem proceder na prática de sala de aula a partir dos ensinamentos teóricos por ele ministrados, através de livros e/ou de cursos de formação (também chamados de reciclagem, treinamento etc.) e, assim, provocar as mudanças que seus representantes julgam necessárias ao seu aperfeiçoamento. Schiffler (1984) torna explícito tal desejo:

*Tout ouvrage scientifique s'adressant à des enseignants a le devoir, parallèlement à l'exposé des théories indispensables,*

*de dire concrètement à l'enseignant ce qu'il peut modifier demain dans sa classe. (p.10)*

O mesmo autor, acreditando que toda mudança pedagógica corresponde necessariamente à assimilação de uma dada teoria, ou seja, que aprender uma teoria implica em mudar a prática, os hábitos, as atitudes, a metodologia, confere à prática o lugar de subserviência com relação à primeira. É o que se pode depreender da seguinte afirmação:

*Puisque tout acte pédagogique s'appuie sur une théorie, même lorsque "l'acteur" n'en est pas conscient, toute modification de comportement ou toute conduite visant à un acte pédagogique correct et réfléchi doit commencer par s'assimiler la théorie (Schiffler, 1984:5)*

O desejo de transformar a prática parece estar no cerne de numerosas pesquisas aplicadas, o que se evidencia fortemente, desde a década de 70 (na Europa), em artigos e trabalhos cuja maior preocupação é (era) dizer ao professor de línguas como ele deve(ria) se comportar e/ou que conteúdos e atividades ele deve(ria) desenvolver para cumprir sua função de professor-orientador numa metodologia centrada no aluno, tendência que ainda prevalece na década de 90 e que, aliás, como mencionamos no início deste artigo, tem sido defendida por um certo grupo de estudiosos da linguagem.

Dentre as várias publicações dos anos 80, leia-se Altman (1981) que acredita ser da alçada do lingüista aplicado responder às seguintes perguntas:

*Qual(ais) é(são) o(s) método(s) que funciona(m) melhor com tipos específicos de aprendizes em situações específicas? Como poderia melhor responder às necessidades individuais? Que fatores influenciam o ensino de línguas? Que habilidades e competências deveriam possuir os professores de línguas? Como podem essas habilidades e competências ser acionadas nos candidatos a professores?" (p.3; trad. minha)*

Mais adiante, no referido artigo, o autor elenca as 85 características do "bom professor", propostas pelo *Threshold Level*, e critica o fato de não terem sido levadas em conta as reais condições de trabalho (classes numerosas) e as necessidades dos professores que, como os alunos, são

indivíduos, com limitações e problemas de formação. Em seguida, afirma que a inovação no ensino de segunda língua só acontecerá onde:

- a) os professores estiverem preparados filosoficamente para a inovação;
  - b) os professores forem treinados antecipadamente para a mudança;
  - c) os materiais estiverem disponíveis, claros e em bom estado;
  - d) houver infraestrutura pedagógica suficiente para a inovação do curso.
- (cf. Altman, 1981: 15)

Atente-se para a ênfase que é dada à preparação teórica (filosófica) e ao “treinamento” antecipado do professor (virtual, ideal) que, acredita-se, deseja *conscientemente* a “mudança”, a transformação (aquela que lhe é apontada por especialistas), o que vem reforçar ainda mais a hipótese inicial de uma relação simplista e simplória entre teoria e prática, entre preparação pedagógica (“treinamento”, com conotação altamente tecnicista) e “inovação” da prática (cf. b acima: *treinar para a mudança*). Como já foi mencionado, em nenhum momento, nesses textos, considera-se a presença do sujeito – professor e alunos – que, marcado por sua historicidade e clivado pelo inconsciente, se vê, constantemente, diante da impossibilidade do controle e da inovação, entendendo-se inovação como mudança radical, dirigida para um fim por aquele(s) que se encontra(m) na posição de autoridade, em virtude de seu reconhecido saber.

Acrescentando um exemplo a esse argumento, lembramos que, mais recentemente, trabalhos e teses têm sido redigidos no sentido de verificar em que medida se dá a transformação da prática do professor a partir de cursos de atualização que se propõem a refletir sobre a metodologia. Tais pesquisas partem do pressuposto de que a transformação deve acontecer aproximando a prática da teoria, ou melhor dizendo, transformando a teoria em prática. Dentre esses trabalhos, destaque-se Abrahão (1996), tese de doutorado recentemente defendida, cujo título já declara o desejo de renovação que estaria na base da pesquisa realizada: *Conflitos e contradições do professor de língua inglesa na renovação de sua prática de sala de aula*. No capítulo V, referente às conclusões, a autora declara:

*Apesar de a professora ter procurado a universidade em busca de novos caminhos para sua prática que, segundo afirmara, estava lhe trazendo muita frustração devido aos resultados insatisfatórios obtidos, apesar de ter demonstrado*

*empenho e interesse ao participar do projeto, apesar de ter manifestado ser seu desejo construir uma prática de acordo com a abordagem comunicativa, talvez tenham faltado a esta professora dois componentes básicos essenciais para atingir a renovação almejada: uma reflexão mais profunda em nível de abordagem e uma maior competência aplicada que, como já foi salientado, mostrou-se restrita. (p.306)*

É interessante notar que a expectativa da autora era realmente de que a professora, depois de dois anos de encontros e discussões sobre a abordagem comunicativa tivesse “renovado” sua prática, na exata medida do que lhe fora transmitido. Atente-se para o adjetivo *novos* e para os substantivos *renovação* ao lado de *frustração*, *resultados insatisfatórios* e *empenho, interesse, desejo [de] construir uma prática de acordo com a abordagem comunicativa*, vocábulos que vêm confirmar o desejo de renovação da parte da pesquisadora. Tal expectativa, oposta ao que realmente aconteceu, manifesta-se no uso repetido do operador argumentativo *apesar de*, que, como as demais concessivas, traz um enunciado (ou a voz do desejo) que conduz a uma conclusão oposta àquela enunciada (cf. Ducrot, 1980): assim, se a professora procurou a universidade em busca de novos caminhos para sua prática, se demonstrou empenho e interesse ao participar do projeto, se manifestou ser seu desejo construir uma prática de acordo com a abordagem comunicativa, então, segundo a autora, seria de se esperar que tivesse ocorrido a *renovação almejada*; entretanto, não foi o que aconteceu. O resultado inesperado leva a autora a buscar as razões: possivelmente, a falta de *uma reflexão mais profunda em nível de abordagem e uma maior competência aplicada* (cf. citação acima) ou ainda:

*[a] sua formação audiolingual na universidade, que prioriza o “treinamento” do licenciando em técnicas de sala de aula, ou melhor me expressando, em “receitas prontas de como proceder”, ou talvez pelo fato de encontrar-se em pleno processo de transição limitou-se ao nível descritivo de procedimentos, não trazendo reflexão com relação às concepções teóricas que sustentam tais procedimentos. (Abrahão, 1996: 306-7)*

A falta de preparo advinda dos cursos universitários ou, talvez, a falta de uma reflexão mais profunda em termos de abordagem, bem como de uma maior competência aplicada ou, ainda, a fase de *transição* em que se encontrava a professora, sujeito da pesquisa, são as razões apontadas pela pesquisadora, todas elas, com exceção da última, apoiadas na necessidade de um maior aprofundamento teórico. Noutras pesquisas, como Moraes (1990:69) têm sido apontados como provável razão os cursos de formação para professores, frequentemente estruturalistas e prescritivos. Isso acontece justamente porque se trata, em Abrahão (1996), de verificar até que ponto as reflexões teóricas, que a própria pesquisadora havia proporcionado à professora ao longo de dois anos, foram capazes de transformar sua prática pedagógica. Em qualquer caso, a justificativa para a não transformação se encontra “fora” da constituição do sujeito: no contexto político escolar (cf. Clarke, 1994), nos cursos de formação (Moraes, 1990; 1992), nos cursos universitários ou na fase do processo (Abrahão, 1996). Depreende-se daí a necessidade de transformar o contexto político-escolar ou de modificar os cursos universitários e entender melhor o processo. Tal constatação, que se configura como uma falta que não permite a realização do desejo, justifica o retorno à teoria que volta a realimentar a prática e assim subseqüentemente, adiando a solução plena *ad aeternum*.

Em nenhum momento (e nem poderia ser de outra forma, em vista da concepção adotada de sujeito cartesiano), considerou-se que os resultados obtidos estariam apontando para o fato de que o sujeito não é simplesmente o que ele “quer” (conscientemente) ser, mas se constitui historicamente numa dada formação discursiva (heterogênea por natureza) que exerce papel preponderante no seu dizer e no seu fazer (ao mesmo tempo em que é por eles constituída); que, enquanto sujeitos inconscientes, não temos controle total sobre o que dizemos e fazemos, e muito menos sobre os efeitos de sentido desse dizer e fazer; que a relação teoria e prática (ação) é mais complexa, assim como a aprendizagem, do que desejariam pedagogos, lingüistas aplicados e professores que, marcados pela ânsia da totalização e da completude, buscam uma passagem direta, sem obstáculos de qualquer natureza, entre teoria e prática, uma completando a outra; que, marcados pelo desejo recalcado de completude, e pela falta que daí emana, deparamo-nos com o adiamento *ad infinitum* da solução, da totalidade e do controle. E isso porque acreditamos que o sujeito não é homogêneo, indivíduo (= indiviso, uno) consciente, centro do seu dizer, como postula a visão



idealista logocêntrica (racional) da cultura ocidental (cf. Derrida, 1972), mas social, e por isso mesmo heterogêneo, atravessado pelo inconsciente, marcado pelo momento histórico-social e, portanto, pelas ideologias de seu tempo.

Gostaria, ainda, de lembrar que, na área da lingüística aplicada, de modo particular, a crença na possibilidade do controle (cf. Krashen e outros) que, por sua vez, advém da concepção de sujeito consciente e racional, somada à crença de uma interferência positiva (insumo) da parte do professor (cf. em Krashen a teoria do  $i+1$ ), encontra respaldo na psicologia cognitivista que tanto influenciou e tem influenciado a abordagem comunicativa e os estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem desde a década de oitenta. Ausubel (1978:108), um dos maiores psicólogos da cognição, afirma que:

*Conceptual development involves a continuous series of reorganizations in which existing concepts are modified as they interact with new perceptions, ideational processes, affective states, and value systems.*

Assim, aprender de forma significativa, como afirma o eminente psicólogo, consistiria em integrar novas informações, valores, percepções, estados afetivos aos conceitos previamente adquiridos, modificando, dessa maneira, a estrutura cognitiva (conceitual) já existente (cf. Ausubel, 1978:99<sup>1</sup>). Ora, a ênfase na cognição, na inteligência põe em realce a noção de sujeito cartesiano, enquanto ser racional e esquece ou relega para segundo plano a natureza social e, portanto, ideológica (inconsciente) do sujeito (cf. Bahktin, 1977). Como decorrência do sujeito ideal consciente, os estudos cognitivistas vêm reforçar a perspectiva simplista das relações diretas, não problematizadas, entre teoria e prática, tão bem defendidas, como mostramos até aqui, por pesquisadores na área da Lingüística Aplicada.

Em suma, a lingüística aplicada, tanto na acepção de aplicação de teorias lingüísticas quanto de ciência autônoma, marcada pela transdisciplinaridade, trabalha com a dicotomia teoria/prática, embora de

<sup>1</sup> "In learning a new concept, as much or more depends on existing properties of cognitive structure and on the general developmental status and intellectual ability of the learner as on the nature of the concept itself and the way in which it is presented." (Ausubel, 1978:99)

modos diferentes; a primeira, de forma explícita: em posição secundária com relação aos lingüistas, os lingüistas aplicados estudam os modos de aplicação dessa mesma teoria; e a segunda, de forma camuflada: os lingüistas aplicados buscam transitar livremente de uma a outra. Em ambos os casos, o professor constitui um intermediário (por vezes, mero “aplicador”) entre as reflexões teóricas dos pesquisadores e os alunos, em quem recaem as “soluções” encontradas ou as ditas inovações pedagógicas. Veremos, a seguir, alguns exemplos que nos levaram a questionar e a considerar simplista essa maneira direta de encarar as relações entre teoria e prática, observando como professores de línguas se apropriam de teoria(s) e a(s) transformam em ação pedagógica.

## 2. A teoria e a prática na sala de aula

Observemos, a seguir, falas de professores em entrevista ou em segmentos extraídos de aulas de língua portuguesa e de língua estrangeira sobre o ato de ler (2.1) e sobre o ato de redigir (2.2), segmentos esses que nos levam a questionar a relação simplista entre teoria e prática, com base no pressuposto segundo o qual é possível partir da prática para buscar na teoria a solução e voltar à prática (no caso, à sala de aula) mediante assimilação de técnicas e propostas metodológicas prontas para solucionar os problemas. Tal assimilação (ou aprendizagem) por parte do professor é vista enquanto processo meramente (ou sobretudo) cognitivo (mental), concepção que, como já dissemos, tem por base a crença no sujeito ideal, consciente e uno.

### 2.1 Sobre o ato de ler

Uma professora (doravante P) inicia sua aula de francês instrumental para universitários, em que trabalha a compreensão de um texto extraído de uma revista de grande circulação, dizendo o seguinte:

S.1 - P: O trabalho em cima do texto, uma primeira abordagem do texto, tá? uma primeira leitura, uma primeira olhada no texto // Procure fazer uma antecipação do conteúdo tá? / e do que trata o texto o que que a imagem do texto / o próprio título / eventualmente palavras como // que tenham letra maiúscula / número enfim todos os dados, nomes de cidades enfim todos os dados que possam estar sendo identificados numa primeira abordagem do texto // depois nós trabalharíamos aqui apenas a primeira página e depois o trechinho que vem na página seguinte /

procurando descobrir / inferir / enfim perceber o sentido dos elementos que nessa primeira abordagem a gente não conseguiu perceber // então é realmente aquele processo do vamos ver // podemos marcar as palavras que não entendemos que foram complicadas e depois já tendo uma primeira idéia / uma primeira hipótese do que o texto está dizendo / tentar inferir / tentar descobrir o que cada palavra quer dizer // é evidente que todo texto tem uma lógica interna né? / o autor tenta nos passar uma mensagem e é essa lógica que a gente tem que descobrir tá? // a nossa experiência pessoal vai nos permitir essa compreensão e... e é esse trabalho inicialmente que a gente se propõe a fazer // então primeira coisa pra eu compreender um texto / a primeira coisa que eu tenho que fazer pra abordar o texto é tentar descobrir... de que texto se trata? / quem fez o texto? / qual é o objetivo desse texto? / nós não temos muitos dados aqui / mas podemos descobrir algumas respostas pra isso // do que se trata? / qual é o assunto do texto? [*a professora pergunta aos alunos*]<sup>2</sup>

Convém observar que a professora da seqüência anterior (S.1), havia participado de vários cursos sobre o ensino instrumental de línguas e acreditava ter “assimilado” não só a teoria, como também a metodologia, isto é, acreditava saber pôr em prática o que aprendera na teoria. Percebem-se várias vozes na constituição do seu dizer: ensino comunicativo de línguas (*ensino centrado no aluno*), lingüística do texto (*todo texto tem uma lógica interna*), pesquisas sobre o ato de ler (formulação de hipóteses seguida de verificação no texto, conjunto de inferências, cf. Vigner, 1979). Fala de uma *primeira abordagem / olhada no texto* (abordagem global do texto) para *fazer uma antecipação do conteúdo*; cita alguns elementos que deveriam ser observados para saber *do que trata o texto*; depois, procederiam à *verificação de cada parágrafo* (mas, verificação do quê?).

Depois de trabalhar a primeira página dessa maneira, trabalhariam a página seguinte, *procurando descobrir, inferir, enfim, perceber o sentido dos elementos que nessa primeira abordagem não foi possível perceber*. Note-se que se a primeira abordagem seria feita apenas sobre a primeira página, como seria possível *perceber o sentido dos elementos que a primeira abordagem não permitiu*? A frase seguinte evidencia a visão de P a respeito do ensino instrumental: *então é realmente aquele*

<sup>2</sup> Legenda: S=segmento; P=professor; 1P=primeira fala do professor; A=aluno; Axxx: vários alunos; /=pausa breve; // pausa mais longa; [jnc] = incompreensível.

*processo do vamos ver* (atente-se para o uso inadequado, ou pelo menos deslocado, do vocábulo *processo*). A professora prossegue dizendo aos alunos que podem marcar as palavras desconhecidas *que foram complicadas* para depois *tentar descobrir o que cada palavra quer dizer*. Ora, sabemos que o ensino instrumental de línguas preconiza que se tome nota do que se é capaz de entender e não enfatiza a compreensão de cada palavra. Talvez possamos ver aí a voz da metodologia tradicional que prioriza o estudo do vocabulário.

Antes do estudo do texto propriamente dito, P lembra que o *autor tenta nos passar uma mensagem* e essa mensagem seria a lógica interna do texto, que é preciso *descobrir*; que é a nossa experiência pessoal que *vai nos permitir essa compreensão*; percebe-se aí algum vestígio – ainda que deturpado – da visão interativa de leitura (interação leitor-autor via texto) que preconiza uma certa interferência do leitor na construção do sentido. A professora não explica, entretanto, como e em que circunstâncias a experiência pessoal do leitor-aluno vai permitir atingir a mensagem do autor. P finaliza como se estivesse sintetizando (na verdade, não o faz) o que acaba de dizer: *a primeira coisa que eu tenho a fazer é tentar descobrir: de que se trata? quem fez o texto? qual é o objetivo desse texto?* Observa que *não temos muitos dados aqui, mas podemos descobrir algumas respostas pra isso*. Essa afirmação parece contraditória com relação ao que foi dito anteriormente: se o texto não traz dados para que se possa responder às perguntas a seu respeito e, portanto, a respeito das intenções do autor (mensagem, objetivo do texto), será que apenas as experiências prévias permitiriam fazê-lo?

Vale lembrar, ainda, que a concepção de leitura que P tenta resumir, explicitando a sua compreensão do que lhe foi ensinado ou do que leu, parte de uma concepção genérica de leitura que leva o aluno a acreditar que é dessa maneira que ele lê, ou que é dessa maneira que deve ler. Atente-se, pois, para o caráter prescritivo da fala de P1 que parece não se coadunar, ao menos na teoria, com a “filosofia” do ensino centrado no aluno, tão defendida pela abordagem instrumental de línguas: *procure fazer...*, a gente *tem que* descobrir, primeira coisa *pra fazer...*, que eu *tenho que* fazer... Entretanto, o uso de modais e modalizações ameniza tal atitude: uso do verbo modal *poder* (*podemos marcar...*, *possam estar sendo identificados...*); de modalizações como o futuro do pretérito (*nós trabalharíamos...*) e até do pronome EU (*a primeira coisa que eu tenho que fazer...*). Finalmente, gostaria de deixar

claro que a aula em que se insere S.1 não segue os passos anunciados, predominando a leitura do professor e a tradução linear.

Vejamos mais um exemplo de conceitualização pelo professor, desta vez durante uma aula de português, numa 8ª série, ao responder à pergunta de uma aluna sobre o que seria *interpretação* de texto:

S.2 - 1P: Estes exercícios que nós fazemos depois de ler um texto / é interpretação de texto // agora / se o autor faz a pergunta sobre aquele texto você não sabe explicar com as suas palavras? / isso é interpretar // agora / às vezes o autor escreve de tal maneira / tá? / que a resposta não está clara / está implícita // por exemplo a ironia // então o autor pode dizer uma coisa / mas pode ser com ironia que ele queira dizer o contrário // isso vocês podem perceber se lerem muito // agora essa menina faz a pergunta e fica conversando né? / não foi você que fez a pergunta?

[logo depois:]

2P: Tá / o que mais eu disse? / que para você interpretar você tem que ir além do texto / às vezes ele está fazendo uma ironia / tá? / fala de ... fala por exemplo que a moça é bonita / mas implicitamente está dizendo que não é ... bonita na verdade / talvez seja interiormente / pelo texto / como o autor trabalha o texto é que é importante // agora / isto a gente consegue perceber / ser sensível a isso / se ler bastante né? / por isso a gente dá bastante leitura // então gente / tudo que a gente dá / a gente manda ler o livro difícil / manda ler diversos livros / para chegar no ponto / gente / não pode pensar “aquela coisa chatinha que a professora está obrigando a fazer” // como eu ainda tenho que dar colocação pronominal / um monte de coisa que vão cair nos vestibulinhos / vamos rapidinho nessa matéria que eu não quero demorar muito... nessa parte

Em S.2, P parece fazer a diferença entre compreender (responder “literalmente”) e interpretar (“responder com as próprias palavras”). Mesmo aqueles que admitem que interpretar é “fugir do texto”, é “dar sua opinião”, entendem por compreensão essa “fidelidade” ao texto ou ao autor (o que o autor quis dizer). Essa mesma visão de *interpretação* (interpretar é saber explicar com suas próprias palavras o que o autor quis dizer; é ir além do texto) é assumida pelos alunos que afirmam que interpretar é responder ao questionário do livro didático sobre o texto; é

dizer com as próprias palavras o que o texto coloca, mesmo se, na hora da aula, o(a) professor(a) não aceita como corretas senão as respostas que reproduzem segmentos *ipsis litteris* do texto. Tais falas apontam para a maioria dos manuais didáticos que fazem essa distinção ou ainda para textos teóricos de lingüistas aplicados ou pedagogos que fazem a diferença entre compreender e interpretar, dois níveis de leitura, mais ou menos reproduzidos em cursos de atualização. Note-se que a leitura do texto (em voz alta e segmentada, na maioria das vezes) precede as perguntas de compreensão (que seguem a linearidade do texto, de modo que basta reconhecer a resposta no texto), e estas, por sua vez, precedem a interpretação, que se constitui de perguntas que solicitam a opinião ou a relação do texto com a vida do aluno ou com a realidade exterior ao texto. Raramente, o professor realiza essa etapa, já que não pode se demorar (perder tempo), porque ainda tem que dar colocação pronominal, “*um monte de coisas que vão cair no vestibular*”. Percebem-se, nesta fala como nas outras, vozes dissonantes (heteroglossia no dizer de Bakhtin, 1977) que interferem na prática da leitura em sala de aula e a caracterizam como constitutivamente heterogênea.

Observe-se, ainda, como uma professora de inglês elabora a sua concepção de leitura, numa entrevista informal:

S.3 - P3: Pra mim... ler é decodificar letras... e a partir dessa decodificação... tomar conhecimento de um mundo diferente do que já conhecia ... né? / uma boa leitura ... é quando realmente a pessoa se intera com o que está escrito e ... nessa interação tem que haver assim algo de bom pra se aprender alguma coisa ... porque ler só por ler num leva a nada ... né? / e a leitura ela é trabalhada ... a partir de um texto...claro ... então esse aluno tem que ter o texto né? / o professor / no caso eu / unh ... leio o texto ... vocabulário ... eu acho assim / a leitura ... fica muito vazio ... né? / ele tem que conhecer o que ele está lendo / e a repetição oral é muito importante ... o professor sempre ele é um mediador ... né? / acho que não existe assim / a não ser quando o aluno é autodidata / ele vai pegar o livro ... vai trabalhá em casa .../ mas eu acho que isso não vem muito ao caso não .../ então o professor é muito importante / que é através da relação aluno-professor que o aluno vai ficá assim mais... consciente do que é uma leitura... né?... vai aprender mais

Atente-se para o fato de que, em lugar de uma assimilação e, portanto, de uma reestruturação que tenderia a reorganizar de maneira homogênea as estruturas prévias no que diz respeito à teoria da leitura, nota-se a presença de várias vozes, acoplando-se umas às outras, sem que nenhuma, aparentemente, desapareça. A mudança de concepção se dá pela justaposição de vozes que provêm, provavelmente, dos conhecimentos adquiridos pelo professor ao longo de sua formação profissional – prática de ensino, cursos de atualização, propostas curriculares, livros didáticos –, misturados com suas experiências profissionais e demais experiências sociais, suas crenças no que diz respeito ao ensino da língua estrangeira, e, mais particularmente, ao ensino da leitura.

De um lado, leitura enquanto decodificação de letras, do outro, conhecimento de um mundo diferente (interação com o mundo), interação do leitor com o que está escrito (no sentido de “inteirar-se”). Vale observar que a metodologia utilizada, no dizer da professora, segue os passos de uma aula “normal”, isto é, dentro dos padrões habituais, tradicionais: leitura em voz alta, estudo do vocabulário para “conhecer o que está lendo”, repetição. O professor, no dizer da informante, é um mediador, pois é na relação com ele que o aluno ganha consciência do que seja leitura. Percebem-se aí, de um lado, vestígios do método tradicional – gramática, vocabulário, tradução –, do método áudio-lingual (ou até mesmo áudio-visual) em que se faz presente uma certa visão de estruturalismo linguístico – repetição oral; de outro lado, vestígios da abordagem comunicativa: professor enquanto mediador, consciência do ato de ler, interação leitor-texto. Tudo isso, talvez, na ilusão (inconsciente, com certeza) de que é possível abranger o ato de ler na sua totalidade, acumulando-se aspectos das várias abordagens apreendidas teoricamente cá e lá. Vale ressaltar que, na prática de sala de aula de P3, predomina a visão estruturalista e/ou tradicional, como mostram gravações do nosso corpus.

Tomemos, finalmente S.4, segmento extraído de uma aula da disciplina leitura intensiva em inglês numa universidade da capital paulista (curso de Letras), no momento em que P comenta com os alunos o texto de Leech & Svartvik sobre a Gramática Comunicativa do Inglês (*A Communicative Grammar in English*), tecendo considerações sobre o ato de ler e a escrita que denunciam as concepções por ela apreendidas em curso de mestrado e o modo como tenta relacionar teoria e prática:

S.4 - P: Ok / there are two points of view here about grammar ok? / if you follow this book you follow the structuralism and if you follow this one you follow the communicative approach // So as there are two points of view here / you have two points of view here about something // The point of view of the author is expressed by this work // So when we write / when we read a text / any text / any means of communication / we have to think about the author // or the writer and about (...) so in any ah! written text there are three implications: the writer / the text itself / and the reader // when the text is ready / it separates from the author / it doesn't belong to the writer any more / it's something alive // Anybody can touch it / can read it / can talk about it ah! (...) let's find (...) ah! so the author when he writes (...) he tries to communicate something / his ideas / his point of view ok? / and he has an ideal reader in his mind / so he interacts with this ideal reader // We / when we read we have to interact with this ideal reader also // The reader that the writer supposes is going to read the text // So when we read / we have to think about these things // When they talk about practical issues (...) the way the writer thinks, we try to reach the author's believes / the author's point of view / ok? / understand it?

Axxx [ inc.]

P: So / we can't see the writer / we don't know the writer / but we can see a (...) of the inner world of the writer through his sentences // That's why I gave you the letter / because when you write you're trying to communicate something of your inner world / so let's try to know something about the author / (...) says: try to reach the author / what does he think? / how is he or how is she? / what kind of people write this kind of letter? / What's behind the text?

Percebem-se, no segmento em questão, ao lado de um “*parti pris*” com relação à abordagem comunicativa, descartando visivelmente o ponto de vista estruturalista também tratado pelo texto em discussão, fortes vestígios da visão interacionista de leitura e da escrita (cf. Coracini, 1996: a respeito): *quando se lê, quando se escreve um texto qualquer devemos pensar no autor* (interação texto-leitor ou leitor-autor via texto) que tem sempre suas intenções ao escrever. Ao leitor cabe apreender essas intenções (“o que o autor pensa”, suas “crenças”, seus “pontos de vista”), o que leva inevitavelmente à busca de um sentido único para o texto: o sentido que o autor quis lhe dar. Não podemos ver o autor, segundo P5, mas as marcas do seu mundo, do que ele pensa,



permanecem nas frases, nas palavras; cabe, mais uma vez, ao “bom” leitor apreendê-las e, assim, chegar a conhecer o que o autor tinha em mente ao escrever o seu texto (novamente a linguagem é vista como transparente). Tal visão tem sua origem na retórica de Platão e na teoria da argumentação de Perelman e, em seguida, de Ducrot. Essa concepção argumentativa da linguagem, cujo objetivo é convencer o outro (ouvinte ou leitor) do que o autor está enunciando, aliou-se, como sabemos, à concepção interacionista de leitura. A professora, no entanto, parece extrapolar essa concepção, trazendo-lhe modificações, ao afirmar que o leitor deve interagir também com o leitor idealizado pelo autor: *nós, quando lemos, temos que interagir com esse leitor ideal também /.../ Então quando pensamos em leitura não é apenas nós e o autor, temos o autor, um leitor ideal, nós, os leitores, e o texto...* Como se não bastasse interagir com o autor (ausente, mas presente nas palavras do texto), o bom leitor (*nós, os leitores*) deve também interagir com o leitor virtual (ou *ideal*) imaginado pelo autor.

Convém notar, ainda, que, em S.4, justamente devido à inserção de uma perspectiva teórica sobre a leitura e à sua interpretação por parte de P, tem-se a impressão de que P acredita, de maneira simplista, como já dissemos, que teorizar sobre a leitura leva necessariamente a uma determinada mudança de atitude por parte dos alunos com relação ao próprio ato de ler. Se assim não fosse, por que seriam dadas tais explicações aos alunos que, embora no 3º grau, encontram-se numa aula de “prática” de leitura? Ao lado do desejo de interferir numa dada direção, talvez possamos perceber nesse segmento a valorização da teoria por parte de P que, por sua vez, também se sente valorizado por conhecer algo sobre o ato de ler (privilégio dos intelectuais!), bem como o desejo de transferir para a prática o que aprendeu na teoria. Novamente, a crença na assimilação total (perfeita) da teoria e na sua passagem direta para a prática.

## 2.2 Sobre a escrita

Observemos, a fala de P em S.5 sobre a redação em aula de língua portuguesa (8ª série):

S.5 - P: Gente / tem alguns problemas que aparecem nas redações que retratam o quanto vocês não prestam atenção muitas vezes quando a gente fala de gramática ... né? / Paulo / por exemplo / a Vanessa... a

Vanessa está aí? / “às vezes muitas crianças vão para a escola só para comer” / “às vezes vão só para comer” ela não coloca crase por exemplo em às vezes / quer dizer / este ano *nós já estudamos crase* / né? aquele estudo não foi em vão / não foi só para enfrentar as aulas / *é para melhorar a redação de vocês* / então eu gostaria que quando vocês fazem redação / vocês lembrem das regrinhas / daquilo que nós estamos comentando / para não fazer *aquele erro* porque quando aparece um erro... depois que a matéria foi trabalhada aí *realmente a redação já perde o valor* / não é como quando o aluno entra na 5a. série e ainda *não tem culpa* de ter errado aquilo né? / vocês já estão *aprendendo regras gramaticais / regras de acentuação / de crase / tudo* // bom / uma coisa que eu queria comentar é o seguinte // em uma frase como “o Brasil é assim por causa dos políticos e das pessoas ignorantes que existem” / a aluna pode começar uma redação dizendo “o Brasil é assim por causa dos políticos corruptos e das pessoas ignorantes que existem”? Não /.../ (*grifos meus*)

A forma – pontuação, acentuação, regras gramaticais, enfim, a gramática – são os “probleminhas” mais apontados por P em S.5 e pela maioria dos professores participantes de nossa pesquisa, no que diz respeito à redação: sem a correção gramatical, ela “perde o valor”. Subjaz a concepção de linguagem enquanto expressão do pensamento: como apenas a linguagem enquanto produto transparente pode sofrer interferências externas, reconheceu-se, na Antiguidade, a necessidade de interferir na forma de expressão como única maneira de interferir no pensamento. Talvez daí provenha a tendência quase que exclusiva à correção dos elementos formais (grafia, pontuação, concordância, regência etc.) na prática escolar da redação. Esta deve, então, constituir um ato consciente, assim como o erro que deve ser evitado. Do ponto de vista da concepção de aprendizagem, parece que subjaz a essas práticas a concepção cognitivista que acredita na tomada de consciência (sujeito controlador, consciente), já que ensinar significa tornar conscientes as regras, os conteúdos e, como decorrência, os próprios erros. É interessante observar o uso do vocabulário para se referir à aula de redação: *enfrentar* (as aulas), como a um inimigo; *culpa* de ter errado, como se o erro fosse vergonhoso, pecaminoso; a redação *perde o valor*, como se o seu valor estivesse apenas na correção gramatical. As palavras e expressões negritadas denunciam uma certa ideologia. Não queremos com isso dicotomizar forma e conteúdo, como parece acontecer quando se privilegia a forma sem discutir os efeitos de sentido, mas

problematizar as concepções da transparência da linguagem e de sujeito cartesiano determinantes nas relações entre teoria e prática.

Observe-se que a primeira parte da fala de P, no último segmento, parece entrar em conflito com a pergunta feita no final, chamando a atenção dos alunos para o uso inadequado do anafórico “assim” no início de um texto. Percebe-se aí a preocupação com a organização do texto, ou melhor, com a coesão textual. Cabe ressaltar, porém, que essa preocupação com o texto toma uma pequeníssima parte da aula e que, ainda assim, não escapa ao mito da forma, desta vez não da frase, mas do texto, fazendo emergir, ao mesmo tempo, a voz, ainda que à distância, da lingüística textual.

O segmento 6, a seguir, apresenta opiniões de alunos em entrevista informal sobre a atividade de redação e denuncia o mesmo tipo de conflito que é possível perceber na fala dos professores. Trata-se de alunos de 1º e 2º graus opinando sobre os aspectos que consideram mais importantes na avaliação de uma redação:

S.6 - A1: O aspecto mais importante ao se corrigir uma redação é verificar a ortografia, o vocabulário e o tema principal desta.

A2: ... é avaliar em princípio a caligrafia, logo após o emprego das palavras, vendo se estão corretamente escritas.

A3: ... além de ver os erros que os alunos cometem é ver também se ele fez parágrafo e não passou da margem.

A4: O mais importante dentro da aula de redação é trabalhar o senso crítico e criativo de cada aluno. Ao corrigir uma redação, os aspectos de fundamental importância são a pontuação correta, porque, se não for pontuada corretamente uma redação, as frases perdem o sentido, a criatividade, e a letra é importante, porque quem está lendo não precisa decifrar o que está escrito.

A5: Entender a idéia e a mensagem que a pessoa pretendeu passar sem modificá-las e apenas corrigir seus erros de regras e concordâncias para a evolução da escrita, para uma boa redação.

Não fica difícil perceber, nessas opiniões, falas e práticas do professor (*quem está lendo não precisa decifrar o que está escrito; o senso crítico e criativo; ver também se eles fazem parágrafo e não passam da margem...*). Observe-se como parecem contraditórias as respostas de A4 e A5: ao lado do senso crítico (que, em geral, não se sabe

bem o que é) e da criatividade (seria originalidade?), que devem ser desenvolvidos na aula de redação, os alunos apontam, como o mais importante para a correção, os aspectos formais – pontuação, concordância, enfim, regras gramaticais e a letra. A5 considera importante que o professor não modifique as idéias do aluno, antes, procure compreendê-las. Todas essas opiniões remetem para a aula de redação mais comum nas escolas públicas por nós analisadas: corrige-se apenas os erros gramaticais, enfatiza-se a necessidade da letra legível, de uma pontuação correta ou modifica-se o texto do aluno em nome da correção formal e tradicional. Aliás, são também os aspectos formais os que mais são enfatizados na aula de leitura: pronúncia, gramática... (cf. Coracini, 1995b). A discussão do tema, se ela é feita na aula de redação é para orientar o aluno (que aliás, em geral, gosta que isso seja feito) e o resultado é a homogeneização das redações que “saem” todas semelhantes umas às outras, apagando a heterogeneidade que constitui todo o dizer.

As falas aqui apresentadas constituem apenas alguns dos muitos exemplos que constituem nosso corpus. Nelas, percebem-se ecos, talvez deformados, de vozes, por vezes dissonantes, confusas provenientes não apenas de diferentes estudos sobre o ensino de línguas e sobre a metodologia, incluindo-se as vozes que constituem o livro didático, como também das experiências cotidianas de sala de aula, de modo que parece impossível relacionar teoria e prática de forma dicotômica ou totalizante.

### 3. Conclusão

Vale ressaltar, para finalizar, que a situação de subserviência ou secundaridade da LA com relação à chamada pesquisa básica ou teórica, que abordamos ligeiramente no início deste artigo, corresponde aproximadamente à mesma relação entre LA e professores: a estes parece caber a tarefa de “aplicar”, ou seja, colocar em prática, na sala de aula a metodologia que os linguistas aplicados defendem, a partir de pesquisas, muitas vezes empíricas, é bem verdade, mas sempre em condições que nunca ou raramente correspondem às reais situações de sala de aula, tão diversificadas quanto forem os países, as regiões, os grupos. Ainda que defendamos a existência de regularidades que fazem da sala de aula uma formação discursiva onde se manifestam relações de poder, é também em nome do conceito mesmo de formação discursiva que se defende a diversidade, o diferente, a presença constante da resistência (cf. Foucault,

1979). Dizer o que se deve fazer é, no mínimo, fazer *tabula rasa* das diferenças: é acreditar que a verdade se encontra em alguém ou em algum lugar e que é preciso lutar para atingi-la (ideal culturalmente perseguido), tentando pôr em prática o que nos é ensinado. Se é difícil, ou talvez impossível, escapar a essa tendência teleológica, é, no entanto, possível buscar questioná-la para minimizar seus efeitos castradores e avassaladores.

Por outro lado, podemos concluir que, à revelia do consciente, os segmentos aqui apresentados apontam para a complexidade da relação teoria-prática, mas não uma complexidade meramente cognitiva. Para entendermos melhor o que isso significa, é preciso lembrar que toda teoria, enquanto abstração, é também interpretação e que toda "prática" já é por si só interpretação. Ora, interpretar é um ato que não se encontra sob o controle total (consciente) do interpretante, mas depende da sua historicidade, dos valores, crenças (socialmente partilhadas), experiências de toda sorte (afetivas, sociais, intelectuais); enfim, é a vida do sujeito-interpretante que determina a sua maneira de ser, de ver, de perceber, de sentir, de se relacionar e de pensar.

Não queremos com isso negar ao sujeito qualquer ação política na transformação do mundo: o movimento é constante e ininterrupto, sem dúvida alguma; as mudanças, por vezes imperceptíveis, ocorrem a cada momento e se dão graças às resistências que toda relação de poder suscita (cf. Foucault, 1979), ou ainda, tomando os termos de Bakhtin, à presença de forças centrípetas e centrífugas conflitantes, que, por seu caráter teleológico, buscam a realização de seus objetivos e, inevitavelmente, provocam deslocamentos. É preciso ter clareza, entretanto, de que os resultados não são controláveis, isto é, nunca ocorrem segundo os desejos e planos de cada um dos grupos em conflito<sup>3</sup> que, ilusoriamente, lutam para atingir seus objetivos.

Uma vez entendido isso, fica fácil perceber que não é possível imputar a toda aprendizagem ou reflexão teórica uma mudança radical de comportamento, na exata medida da proposta teórica ou das soluções trazidas pelos linguistas aplicados e pedagogos. O(a) professor(a) pode

<sup>3</sup> Agradeço ao pareocrista deste artigo por me ter lembrado possíveis efeitos de sentido que desvirtuariam o meu dizer e me ter feito, assim, buscar uma maior explicitação das minhas idéias, embora saibamos que jamais teremos a garantia do controle do sentido.

ter assimilado teoricamente os princípios de uma determinada metodologia e, na prática, proceder segundo sua experiência ou suas crenças, ainda que inconscientemente; ou ainda, e é o que parece mais normal, proceder de acordo com uma mistura de fragmentos teóricos resgatados aqui e lá (e não teorias completas e coerentes) que lhe chegam através de leituras ou de cursos de formação continuada e se modificam ao se cruzarem, inevitavelmente, entre si e com as crenças e experiências cotidianas que caracterizam sua prática. Assim, tudo leva a crer que a mistura de teorias não constitui apenas uma etapa do processo de aprendizagem como parece querer provar Abrahão (1996:306) nem ainda que uma teoria só é assimilada de fato quando encontra eco numa certa prática, específica e deliberada ou intencional, no dizer de Ausubel (1978:310), mas ocorre de maneira alinear, desordenada e incontrolada.

Além disso, se é verdade que as falas aqui analisadas levam ao questionamento da concepção de ensino/aprendizagem veiculada fortemente por pedagogos e lingüistas aplicados, e da relação entre cursos de atualização ou de formação e prática de sala de aula, na medida em que suavizam a responsabilidade dos primeiros com relação à prática, também é verdade que essas falas mostram que a questão não se coloca simplesmente na falta de informações teóricas, nem na maneira como é ministrado o curso ou como chega a informação ao professor, mas na “vida” desse professor, na sua própria história enquanto indivíduo e sujeito participante e construtor de uma formação discursiva, por sua vez, ancorada num momento histórico-social que regula as formas de expressão e de comportamento nas relações de poder que inevitavelmente abrem brechas para a resistência (cf. Foucault, 1979). É evidente que os cursos, os estágios de formação são parte da história de um professor, mas não podem ser isolados e transformados em únicos responsáveis pela situação de ensino-aprendizagem que caracteriza a escola de 1º e 2º graus em nosso estado.

Tal responsabilidade, aliás, não recai sobre ninguém em particular: fruto do momento social e histórico em que vive, o sujeito, cindido, fragmentado, sofre a ação do seu inconsciente, fazendo aflorar, à revelia do seu consciente, desejos, recalques, de maneira que jamais poderá ter o controle absoluto sobre o que diz, sobre o que faz, o que pensa, mesmo que ilusoriamente o desejem pedagogos, lingüistas aplicados, autoridades responsáveis pela educação. É bastante ilustrativa, a respeito do

inconsciente e do desejo recalçado, desejo de transparência da linguagem, a obra de Melman (1991), sobretudo na seguinte citação:

*Quer dizer que para cada um, qualquer que seja sua história lingüística, o inconsciente será sempre interpretado como se houvesse uma língua original que tivesse permitido esta transparência perfeita, ou seja, a articulação do desejo, mas que algum acidente produziu um impedimento. A partir de então, esta língua tornou-se a língua de um sujeito acometido de mudez quanto à expressão do desejo, e este desejo não pode mais se exprimir a não ser pelos acidentes e caprichos. Pois bem, ao mesmo tempo essa "Gründsprache" torna-se também a língua de um pai, aquele mesmo pai que procedeu a este interdito, o desejo se reclamando necessariamente dele, de um pai condenado à mudez. (p.50)*

Queremos com estas reflexões defender a idéia de que não é possível explicar as relações entre teoria e prática, sem considerar o sujeito e sua constituição psicanalítica e social, como parecem fazer as ciências, na ânsia da objetividade (cf. Coracini, 1991). A busca da transparência, que se manifestaria no controle da aprendizagem e, portanto, num primeiro momento, na tão desejada assimilação perfeita ou ideal dos ensinamentos teóricos, e, num segundo momento, na transformação dessa assimilação em atos (prática), coincide com a busca de uma verdade que, ao mesmo tempo em que transcende ao próprio homem, só é possível ser atingida a partir da razão, do logos, capaz de controlar a diversidade para chegar à generalização. Se, entretanto, considerarmos o sujeito inconsciente, disperso e heterogêneo, chegaremos à conclusão de que tal maneira de ver as relações entre teoria e prática, entre problema e solução e, portanto, a própria aprendizagem, é, como já afirmamos na primeira parte deste trabalho, simplória e simplista pois, ainda que as pesquisas acreditem partir da observação da sala de aula, a realidade será sempre interpretada e as soluções, além de idealizadas, são, de certa maneira, impostas ao professor que, ilusoriamente, acredita pôr em prática o que lhe foi ensinado.

A presença desordenada de vozes, múltiplas e dissonantes, garante o caráter parcial e fragmentário das relações entre teoria e prática e provoca sua necessária despolarização. Se a prática encontra obstáculos

para “aplicar” a teoria, não podendo nunca ser considerada como semelhante ou reprodutora desta, a teoria, por sua vez, encontra na prática obstáculos para a sua formalização. O suplemento e a turbulência da falta que provoca o eterno retorno à teoria e/ou à prática como a solução (ilusória) para os problemas de uma e de outra, fraturam os limites da dicotomia impedindo sua formalização exaustiva e enclausurante e provocando o eterno adiamento das soluções desejadas. Na verdade, tomando as palavras de Deleuze (in Foucault, 1979:69-70), trata-se de um *sistema de revezamentos* [relais] *em um conjunto, em uma multiplicidade de componentes* [pièces et morceaux] *ao mesmo tempo teóricos e práticos*. O espaço para trabalhar as relações teoria-prática só pode ser encontrado, portanto, na diferença (cf. Derrida, 1972), onde a dispersão, o esfacelamento, o conflito e as contradições são permanentes e constitutivos. Lidar com essa realidade parece constituir um desafio para nós, lingüistas aplicados, se não quisermos permanecer na eterna angústia do insolúvel ou na frustração das soluções sempre precárias e provisórias.

(Recebido em 03/12/96. Aprovado em 03/03/97)

#### Referências Bibliográficas

- ABRAHÃO, M. H. V. (1996) *Conflitos e Incertezas do Professor de Língua estrangeira na Renovação de sua prática de sala de aula*. Tese de Doutorado. Unicamp: IEL.
- ALTMAN, H. B. (1981) What is Second Language Teaching? In: Alatis, J. E.; Altman, H. B. & Alatis, P. M.: *The Second Language Classroom: Directions for the 1980's*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- AUSUBEL, D. F. (1978) *Cognitive Factors in Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- BAKHTIN, M. (1977) *Le Marxisme et la Philosophie du Langage*. Paris Editions de Minuit. (orig. alem. 1922).
- CAVALCANTI, M. & L. P. MOITA LOPES. (1990) Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, 10: 133-44.
- CLARKE, M. A. (1994) The Dysfunctions of the Theory / Practice Discourse. *Tesol Quarterly*, 28, 1, spring.
- CORACINI, M. J. R. F. (1991) *Um Fazer Persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. São Paulo: Pontes/Educ.



- \_\_\_\_\_ (1995a) A Consciência Crítica nos Discursos da Linguística Aplicada e da Sala de Aula. *Estudos Lingüísticos*, 24 (Anais do GEL). UNICAMP.
- \_\_\_\_\_ (1995b) *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura (Língua Materna e Estrangeira)*. Campinas: Editora Pontes.
- \_\_\_\_\_ (1996) Discurso: Compreensão e Contexto. *Claritas*, 2: 11-24.
- DERRIDA, J. (1972) *Positions*. Paris: Les Editions de Minuit.
- DUCROT, O. (1980) *Les Mots du Discours*. Paris: Les Editions de Minuit.
- FAIRCLOUGH, N. (1991) Language and Ideology. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, 17: 113-32. UNICAMP-IEL/DLA.
- FOUCAULT, M. (1979) *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- KRASHEN, S.D. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- MELMAN, C. (1991) *Imigrantes: Incidências Subjetivas das Mudanças de Língua e País*. Trad. bras. São Paulo: Editora Escuta.
- MORAES, M. G. (1990) *O Saber e o Poder do Professor de Línguas: algumas implicações para uma formação crítica*. Dissertação de Mestrado. UNICAMP: IEL.
- \_\_\_\_\_ (1992) O Papel do Professor na Sala de Aula de Leitura em Língua Inglesa. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, n.20, pp.55-68.
- RAJAGOPALAN, K. (1996) Linguistics, Ideology and the Ethical Question. *Cadernos de Estudos Lingüísticos* (no prelo).
- SCHIFFLER, L. (1984) *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*. Paris: Crédif/Hatier.
- VIGNER, G. (1979) *Lire: du texte au sens*. Paris: Clé International
- WIDDOWSON, H.G. (1994) Discourse: a critical view. Manuscrito.
- \_\_\_\_\_ (1995) Review of N. Fairclough: Discourse and Social Change. *Applied Linguistics*, 16/4. P.510-6.
- \_\_\_\_\_ (1978) *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

# Heart of Darkness

The heart of darkness awaits. It's the unknown place that exists in the wilderness, among the people, inside your mind. As a researcher, you've chosen to venture into this shadowy world to extract its truths. How deep are you willing to go?

The expedition is difficult. You need the best tools.

Sociological Abstracts (SA) and Social Planning/Policy & Development Abstracts (SOPODA) outfit you for this important journey.

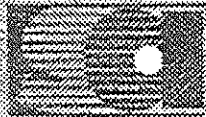
Drawing from more than 2,400 journals published in 35 countries, SA and SOPODA present abstracts of articles, books and conference papers. Bibliographic entries will guide you to relevant dissertations and important book and other media reviews. All are expertly classified and indexed for easy access.

SA and SOPODA are available in a variety of media: print, online, the portable CD-ROM, and magnetic tape.

Explore the unknown with confidence by using the most timely information directly related to your areas of interest and expertise.

SA's Web site, located at [www.socabs.org](http://www.socabs.org), contains searchable subsets, hot topics, the Note Us newsletter, and links to other relevant sites and resources.

For more information about our products and services, visit our Web site, or contact us at:



**sociological abstracts, inc.**

P. O. Box 22206, San Diego, CA 92192-0206

619-695-6803, Fax 619-695-0416

Internet: [socio@cerfnet.com](mailto:socio@cerfnet.com)

Web site: <http://www.socabs.org>

SA products are available in print, either from Knight-Ridder, DIME, OCLC, and Sage or CD-ROM from SilverPlatter, EBSCO, Ovid and NISC, and on magnetic tape directly from SA. For more information, contact SOCIOLOGY Services, Phone 619-695-6803 Fax 619-695-0416