

ERNESTO SÉRGIO BERTOLDO

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

**UM DISCURSO DA LINGÜÍSTICA APLICADA: ENTRE O
DESEJO DA TEORIA E A CONTINGÊNCIA DA PRÁTICA**

Universidade Estadual de Campinas

2000

ERNESTO SÉRGIO BERTOLDO

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

**UM DISCURSO DA LINGÜÍSTICA APLICADA: ENTRE O
DESEJO DA TEORIA E A CONTINGÊNCIA DA PRÁTICA**

Tese apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do
Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade
Estadual de Campinas como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutor em Lingüística Aplicada,
área de concentração Ensino-Aprendizagem de Segunda
Língua e Língua Estrangeira.

Orientadora: Dra. Maria J. R. Faria Coracini ✓

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Instituto de Estudos da Linguagem

2000



UNIDADE	30
N.º CHAMADA:	1/Unicamp
	3462 d
V.	Ex.
TOMBO BC/	43646
PROC.	16-392/01
C	☐
D	☒
PREC.	R\$ 11,00
DATA	08/02/01
N.º CPD	

IV

CM-00153695-6

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

B462d

Bertoldo, Ernesto Sérgio

O discurso da lingüística aplicada: entre o desejo da teoria e a contingência da prática / Ernesto Sérgio Bertoldo. - - Campinas, SP: [s.n.], 2000.

Orientador: Maria José Rodrigues Faria Coracini

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Análise do discurso. 2. Lingüística aplicada. 3. Linguagem. 4. Língua estrangeira. 5. Formação de professores. I. Coracini, Maria José Rodrigues Faria. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Ernesto Sérgio

Bertoldo

e aprovada pela Comissão Julgadora em

06, 12, 2000.

Ernesto Sérgio Bertoldo

BANCA EXAMINADORA

UNICAMP

BIBLIOTECA CENTRAL

SEÇÃO CIRCULANTE

Profa. Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini

(orientadora)

Profa. Dra. Marisa Grigoletto

Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti

Prof. Dr. Kanavilill Rajagopalan

Profa. Dra. Silvana M. Serrani

A meus pais, Ricieiri e Adélia.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

**Agradeço às pessoas e instituições que
contribuíram para a realização deste
trabalho.**

O poder disciplinar se exerce tornando-se invisível: em compensação impõe aos que submete um princípio de visibilidade obrigatória. Na disciplina, são os súditos que têm que ser vistos. Sua iluminação assegura a garra do poder que se exerce sobre eles. É o fato de ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto, que mantém sujeito o indivíduo disciplinar.

Foucault (1975/1989:167)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
PARTE I - CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	27
Capítulo I - Da Relação entre Teoria e Prática	29
Capítulo II - Análise do Discurso e Lingüística Aplicada.....	63
PARTE II - AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO.....	81
Capítulo I - Lingüística Aplicada e Formação de Professores de Língua Estrangeira	83
Capítulo II - O Cenário e os Sujeitos Educacionais dos Cursos em Licenciatura em Língua Estrangeira	121
PARTE III - ANÁLISE DO DISCURSO DA LINGÜÍSTICA APLICADA.....	161
Capítulo I - O Discurso de Divulgação Científica da Lingüística Aplicada	163
Capítulo II - O Discurso Educacional da Lingüística Aplicada	199
Capítulo III - O Discurso Pedagógico da Lingüística Aplicada	219
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	257
SUMMARY	271
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	273

RESUMO

O objeto de estudo desta tese é o discurso da Lingüística Aplicada na formação de professores de língua estrangeira em três cursos de licenciatura localizados em duas universidades públicas e uma privada. A hipótese direcionadora do trabalho é a de que, com o intuito de se afirmar como campo de conhecimento independente, a Lingüística Aplicada toma para si a tarefa de articular teoria e prática, instituindo uma relação dicotômica nessa articulação que prioriza o primeiro termo em detrimento do segundo.

Conceitos da Análise do Discurso de Linha Francesa e da Desconstrução orientaram a análise dos textos teóricos, discutidos na sala de aula, sobre a epistemologia da Lingüística Aplicada, assim como o discurso de professores e alunos. Mostramos, pela análise dos textos teóricos, a constituição da Lingüística Aplicada cuja preocupação básica é a proposição de soluções para problemas de uso de linguagem, numa tentativa de adesão à ciência moderna, constituindo, um paradigma *investigativo-circular*. Apontamos que a Lingüística Aplicada é constituída por discursos outros, principalmente o político, o educacional e o pedagógico. Identificamos as estratégias discursivas que legitimam o discurso da Lingüística Aplicada nas licenciaturas, o que possibilitou compreender como a Lingüística Aplicada exerce seu poder disciplinar nos cursos de graduação, norteando e impondo seus regimes de verdade e seu modo de produção.

Os resultados da pesquisa mostram que é se constituindo pelo paradigma da ciência moderna que a Lingüística Aplicada pauta suas considerações teóricas sobre a formação dos professores de língua estrangeira, impingindo-lhes, por vezes, uma discussão monolítica a respeito da relação entre teoria e prática, privilegiando aquelas teorias que não comprometem seu estatuto de ciência moderna, sobretudo no aspecto referente à concepção de um sujeito cognoscente que, entendido como consciente, constitui um sujeito ideal e idealizado para a legitimação das propostas de solução de problemas de linguagem prescritas pela Lingüística Aplicada.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Análise do Discurso. 2. Lingüística Aplicada. 3. Linguagem. 4. Língua Estrangeira. 5. Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

Nossa trajetória de pelo menos dez anos como professor de Língua Inglesa e Prática de Ensino de Língua Inglesa, tanto na universidade, quanto em escolas de idiomas, tem sido fortemente afetada pelo discurso da Linguística Aplicada (doravante LA). Nesse percurso, os pressupostos da LA foram entendidos como fontes seguras para o “bom” exercício da profissão, e esta compreensão como um modelo a ser seguido para a boa formação dos futuros professores de língua estrangeira (doravante LE).

Perseguíamos, assim, todos aqueles trabalhos que pudessem prescrever as melhores e mais eficazes recomendações sobre, por exemplo, o “bom”, “ideal” aprendiz de línguas estrangeiras. Procurávamos estratégias de ensino e de aprendizagem, abordagens mais sistemáticas de gramática, de uso da linguagem para comunicação, dos aspectos culturais na aprendizagem das línguas estrangeiras. Enfim, buscávamos explorar todos aqueles aspectos que, relacionados ao ensino e aprendizagem de LE, pudessem contribuir para o êxito do “bom” aprendiz.

Essa mesma preocupação se manifestava, também, em relação ao papel da LA na formação de professores de LE. A literatura sempre esteve repleta de recomendações que indicavam a existência de um longo caminho a ser percorrido para se chegar a ser bom professor. Construía-se um modelo que elencava todas as habilidades que os futuros professores deveriam adquirir para o exercício da profissão. Nossa prática na formação de futuros professores se fundava, portanto, na idealização do bom professor.

O discurso da LA influenciava ainda mais fortemente nossa prática profissional na universidade. Isto porque, era neste local que nos deparávamos com vários problemas referentes à formação dos futuros professores de LE nos cursos de graduação. Ali se apresentavam questões relativas às dificuldades com a aprendizagem de LE, bem como problemas relacionados às opções metodológicas de ensino de línguas que eram colocadas em prática.

Em nossas salas de aulas, havia a preocupação de que a prática pedagógica estivesse ancorada em teorias que justificassem porque o professor deveria agir dessa ou daquela forma. Assim, nossa ação se fundamentava, por exemplo, naquilo que propunha Widdowson (1984:86):

Não importa quanto os professores estão implicados com as práticas imediatas da sala de aula, suas técnicas estão baseadas em um ou outro princípio que é responsável pela teoria (...) Nós temos a responsabilidade de repensar o ensino como uma iniciativa de desafio intelectual (...). Se a adesão a fórmulas é artificial, idiotizante e uma inimiga da iniciativa no ensino, bem como em qualquer outra atividade humana, então uma super-enfatização da técnica no treinamento do professor, sem a indicação de sua relação com a teoria, ficará fundamentalmente indefensável.

Posicionávamo-nos, como Widdowson, radicalmente contra uma prática pedagógica no ensino de línguas que fosse tecnicista, voltada para uma prática sem fundamentação teórica que subsidiasse os procedimentos utilizados na sala de aula. Portanto, entendíamos teoria e prática como duas instâncias que se encaixam, fazendo funcionar harmoniosamente a trama da sala de aula. Não havia espaço para considerar a possibilidade de que a teoria não estivesse em perfeita harmonia com aquilo que deveria

explicar, ou mesmo fazer funcionar. Também, não levávamos em conta o fato de que qualquer teoria deve ser encarada da perspectiva de seu funcionamento em um determinado momento sócio-histórico e de suas relações com as outras.

Assim, estávamos inseridos nos vários estágios e momentos da LA. Foi bastante importante, por exemplo, o modelo de aquisição de segunda língua de Krashen (1982) que tem embasado uma enorme gama de trabalhos em nível de pós-graduação que, em última instância, buscam confirmar esse modelo teórico. Também orientou nossa prática a abordagem comunicativa do ensino de línguas, já que, durante praticamente toda a década de oitenta, não era possível se pensar o ensino de línguas estrangeiras sem considerar tal abordagem.

Assim, como sujeito constituído no e pelo discurso da LA, estávamos constituídos pelas noções vigentes, uma vez que, segundo Foucault (1979/1995:13):

Há um controle pela verdade ou, ao menos, em torno da verdade - entendendo-se, mais uma vez, por verdade (...) o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder, entendendo-se também que não se trata de um embate em favor da verdade, mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha.

Portanto, a verdade construída no e pelo discurso da LA nos constituía e ao nosso discurso. Não considerávamos, naquele momento, que as teorias, as abordagens endossadas pela LA, não adquirem esse estatuto de vigência por serem intrinsecamente corretas. Ao contrário, escapávamo-nos o fato de que tal estatuto estabelece verdades em um determinado momento, satisfazendo a uma determinada comunidade, acadêmica neste caso, que assim o determina, o que configura, em última instância, exercício de poder.

O discurso da LA que nos constituía, enquanto professores e, portanto, constituía nossa atuação profissional, propunha uma íntima relação entre teoria e prática. Em nosso discurso-prática, o conceito de linguagem como instrumento de comunicação era preponderante e parecia dar conta da realidade da sala de aula de LE, 'locus' de nosso exercício profissional.

Ocorre que, ao longo de nossa experiência profissional, sobretudo como professor de Prática de Ensino de Língua Inglesa, viemos a perceber que a articulação entre teoria e prática, proposta pela LA era um efeito de sentido de seu discurso e não se consubstanciava em discurso-prática. Constituídos pelo discurso da Análise do Discurso, passamos a entender que a LA deve primar por promover a construção de sentidos numa perspectiva que contemple a plurisignificação, postura que não era característica do modo de produção do modelo de LA que pautava a atuação da maioria dos professores formadores das licenciaturas, já que se tratava de um modelo que privilegiava soluções comprometidas com teorias tomadas monoliticamente. Essa visão de LA não permitia, portanto, que os alunos tivessem acesso e utilizassem um amplo espectro de formulações teóricas para observar e analisar o processo de ensino e aprendizagem que deveriam problematizar, um fator a mais que impedia a plurisignificação. O contato/confronto com a perspectiva discursiva de construção de sentidos possibilitou, dessa forma, que vislumbrássemos a possibilidade de se pensar um modo de produção de LA que não primasse pela oferta de soluções para problemas de uso de linguagem que acabavam por serem limitadas a um modo de fazer de uma determinada concepção teórica, entendida como verdade não passível de problematização. Esta foi uma das principais motivações que impulsionou a realização deste trabalho.

Assim, nossa constituição pelos regimes de verdade da LA é desestabilizada no momento em que tivemos contato com os estudos discursivos, em especial, com os trabalhos em análise do discurso, na vertente denominada, genericamente, de linha francesa. A partir de então, uma nova concepção de linguagem, enquanto discurso, passou a nos constituir, ou seja, passamos a entender que:

A linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que servem apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção, ela não é neutra, inocente (na medida em que está engajada numa intencionalidade) e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia. Ela é o "sistema suporte das ideologias (...) é o medium social em que se articulam e defrontam agentes coletivos e se consubstanciam relações interindividuais" (Braga, 1980). Como elemento de mediação necessária entre o homem e sua realidade e como forma de engajá-lo na própria realidade, a linguagem é o lugar do conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade, uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais. Seu estudo não pode estar desvinculado das suas condições de produção. (...). (Brandão, 1991:12).

Essa perspectiva outra de se perceber a linguagem e o sujeito do discurso, que a constitui e é por ela constituído, faz com que as questões relativas ao ensino e aprendizagem de línguas, fundamentais à formação de professores, sejam problematizadas diferentemente e motiva a realização desta pesquisa.

Há de se salientar que a questão da formação de professores constitui uma preocupação que, há muito, consta da pauta de interesses dos estudos em educação que vieram e virão a constituir o próprio discurso da LA. É possível mesmo dizer que, historicamente, o entendimento do papel do professor e os modos de compreensão sobre a

“melhor” maneira de “formá-lo” sofrem mudanças de acordo com as transformações sofridas pela pedagogia, cujo discurso precede o discurso da LA no tocante à formação de professores.

Nesse sentido, reportamo-nos a Gauthier & Tardif (1997) que traçam um quadro em que procuram evidenciar esquematicamente três modos de fundação que marcam a história ocidental da Pedagogia e que apontam a importância do fato de esses três modos de fundação remeterem a três discursos, a saber, o religioso, o tradicional e o científico que constituem tipos determinados de saber, modos específicos de fundação da pedagogia e modelos de formação também distintos que, evidentemente, se coadunam com o momento sócio-histórico em que se inserem.

Segundo os autores, no século XVII, a pedagogia é entendida como um saber tradicional, que se fundamenta no divino, o que implica que ela “deve refletir um todo ordenado, em que a vida escolar é minuciosamente estudada e regulada para não deixar lugar a nenhuma desordem” (1997:42). Nesse período, a pedagogia se funda, portanto, no sobrenatural e na experiência. O professor é visto como um artesão “cujo saber é fundado sobre a experiência e uma tradição própria de seu ofício” (op.cit.:39). No dizer dos autores (op.cit.:41):

Os discursos dos pedagogos têm um fundamento pedagógico alimentado pela experiência. Assim, para Ratichius, pedagogo protestante, é necessário respeitar a obra de Deus e se conformar; e como esta é essencialmente harmoniosa ela indica, então, por si mesmo, o método para seguir na educação. “A natureza, inimiga da desordem, esforça-se em ordenar tudo para que tudo seja normalmente ensinado e aprendido de maneira rápida e precisa” (Ratichius citado por Rioux, p.249).

No século XIX, um novo quadro se configura. Concebida como saber científico, a pedagogia se funda na natureza e o modelo de professor é o técnico cujo saber-fazer é fundado sobre uma ciência rigorosa (Gauthier & Tardif, 1997:39). Como podemos inferir, trata-se de um momento em que predomina uma noção de pedagogia como um conjunto de conhecimentos positivos e de um saber-fazer oriundo da verificação científica (experimental). A ciência é, neste período, a base para os pedagogos. Assim, os autores (op.cit.:45) resumem o pensamento de pedagogos dessa época:

“Não é na observação controlada e na observação provocada que está a salvação da pedagogia”, (...) [citando Édouard Claparède] é a possibilidade de fazer mais, mais rápido e melhor (...), sublinha por fim. Aqui, assim como no século XVII, trata-se de fundar a verdade. Contando, com estes universitários investindo no campo da pedagogia no final do século XIX, a problemática da fundação passa, então, de um projeto divino ao “projeto experimental”. E como a técnica é o prolongamento da ciência, é fácil imaginar que a função do pedagogo corresponda àquele de técnico que aplica na sua sala de aula as leis descobertas pela ciência.

Esse modelo de ciência positiva e de tecnologia aplicada, segundo os autores, influenciam a emergência das profissões na primeira metade do século XX. Contudo, é neste século também que a pedagogia sofre alterações em sua configuração como disciplina e passa a ser entendida, agora, como saber profissional, reflexivo. Seu modo de fundação, aqui, caracteriza-se na atividade profissional e o modelo de docente assumido é aquele prático cujo saber é fundado sobre a “reflexão antes, durante e após a ação”(op.cit.:39).

Esse modo de fundação da pedagogia viabiliza-se numa tentativa de ultrapassar tanto a perspectiva que procura se estabelecer na verdade divina quanto aquela que postula a ciência como suporte do fazer pedagógico. Chama-nos, no entanto, a atenção o papel

dispensado ao professor a quem é atribuída uma tarefa, se não árdua, de vulto, já que deve controlar de forma absoluta todo o processo educacional. De acordo com os autores (1997:46):

Conceber o docente como um profissional significa compreendê-lo como alguém dotado de saberes e que, confrontado com uma situação complexa na qual torna-se impossível utilizar esses saberes conforme eles deveriam ser aplicados diretamente, deve, por conseguinte, deliberar, refletir sobre a situação e decidir. Será chamada de razão esta nova maneira de fundar o agir pedagógico. (grifo nosso)

Esse terceiro momento, compreendido pelos autores como o que está em construção nos dias atuais¹, não está totalmente desvinculado dos anteriores. Ao contrário, admitir que está na “razão” a nova maneira de fundar o fazer pedagógico, atribuindo uma gama considerável de responsabilidades ao professor que deve cumpri-las reflexivamente, é dizer que a tarefa do professor consiste em deliberar, refletir e decidir, ações que pressupõem uma concepção de sujeito consciente, centrado: um sujeito que, pela razão, seja capaz de superar os problemas advindos da prática pedagógica. Ora, tenhamos em vista que esta concepção de sujeito é a da ciência moderna, é a que supõe o fazer científico, experimental. Essa postura, a nosso ver, só faz reforçar o desejo da Pedagogia de ser ciência e como tal manter sua ilusão de tudo controlar e tudo dizer

¹ Gauthier & Tardif fazem referência aos trabalhos de educadores que levam adiante essa perspectiva nos dias atuais, destacando, especialmente, o trabalho de Schön. Este autor é professor de Estudos de Urbanismo e Educação do Massachusetts Institute of Technology, cuja linha de trabalho enfatiza a formação do professor prático, reflexivo. Cumpre-nos mencionar que seus trabalhos têm aceitação entre estudiosos da educação. A título de exemplo, poderíamos nos remeter a Nóvoa (1992:11), educador que também se coaduna com as idéias de formação de professores reflexivos, para quem Schön “é um dos autores mais conhecidos internacionalmente e os seus trabalhos sobre a formação de profissionais (práticos) constituem uma referência obrigatória”.

sobre o processo pedagógico e educacional. O discurso da pedagogia, conforme se pode depreender do que observam Gauthier & Tardif, passa a fundar-se na atividade discursiva de um profissional que deve julgar uma situação complexa com base numa pluralidade de saberes disponíveis.

Assim, a educação, conforme apontam Usher & Edwards (1996:02):

is, (...), particularly resistant to the post-modern "message". Educational theory and practice is founded on the discourse of modernity and its self-understandings have been forged by that discourse's basic and implicit assumptions. Historically, education can be seen as the vehicle by which modernity's 'grand narratives', the Enlightening ideals of critical reason, individual freedom, progress and benevolent change, are substantiated and realised. The very rationale of the educational process and the role of the educator is founded on modernity's self-motivated, self-directing, rational subject, capable of exercising individual agency. Postmodernism emphasis on the inscribed subject, the decentred subject constructed by language, discourses, desire and the unconscious, seems to contradict the very purpose of education and the basis of educational activity.

Desse modo, os autores constroem um discurso educacional em que o fazer pedagógico deve, ao mesmo tempo, denunciar o campo da pedagogia como aquele que, ainda, não considera as reflexões pós-modernas de maneira que pudesse implodir a noção de sujeito cartesiano, fonte e origem de seu dizer, controlador de suas ações. Como, na maioria de outros discursos educacionais, tal denúncia não ocorre, essa concepção de sujeito é mantida, o que pode acarretar, em decorrência, a nosso ver, que a teoria e a prática sejam entendidas dicotomicamente, já que a teoria parece estar em lugar privilegiado e precede a prática, sustentando as observações do fazer pedagógico, como se ela não estivesse presente em todos os momentos de sua realização.

Uma vez que o discurso educacional constitui o discurso da LA, essas considerações também lhe dizem respeito.

No contexto de nossa pesquisa, isto é, cursos de letras que formam professores de LE, devemos considerar a forte crença no componente teórico como um aspecto essencial da etapa de formação. Ocorre, no entanto, que, não raro, encontramos professores formadores ou mesmo outros que se dedicam apenas a ministrar aulas esporadicamente nos chamados cursos de reciclagem que lamentam o fato de os professores não serem capazes de colocar em prática os vários conteúdos que são tratados. Essa questão encerra, portanto, uma contradição: apesar de os professores terem acesso à teoria eles não necessariamente a “aplicam”, de modo a transformar sua prática pedagógica, cumprindo, assim, a expectativa de melhorá-la.

Acreditamos que a relevância de nossa pesquisa está no propósito de refletir sobre o fato de os professores não assimilarem automaticamente teorias em suas atuações pedagógicas. Tal fato insere-se dentro de uma complexidade que remete à própria complexidade da linguagem que não é nem transparente, nem monolítica. Ao contrário, o jogo discursivo constitui uma tarefa árdua para todo sujeito que, clivado pelo seu inconsciente, impossibilitado de fazer coincidir seu dizer, tem de, incessantemente, procurar construir referências que somente se lhe apresentam como provisórias.

Fundamentamo-nos no pressuposto de que esse professor, na relação com o teórico, entrará em um processo de “rearranjo”, em que teorias estudadas muito possivelmente serão reformuladas dada a singularidade de sua história. Entendemos, portanto, a partir dessas reflexões, que a relação entre teoria e prática no discurso da LA é

mais complexa do que aparenta ser, e que aí reside a relevância do trabalho que nos propomos a empreender.

Isto porque é dentro do contexto dos Cursos de Licenciatura em Letras que a LA, enquanto disciplina que contribui para a formação de professores de LE, vai encontrar seu espaço de atuação. Já que, tradicionalmente, os Cursos de Letras privilegiam conteúdos teóricos em detrimento da prática, a LA toma para si a tarefa de viabilizar conceitos na prática, ou seja, detectar um problema relativo a um uso de linguagem (alguma questão relativa à formação de professores de línguas, por exemplo); parte-se, então, para a busca de subsídios teóricos para explicar o problema descrito anteriormente, analisando-o com base no suporte teórico escolhido; finalmente, apresentam-se sugestões de encaminhamento da questão na prática (Cavalcanti, 1986).

Entendemos que o caráter excessivamente pragmaticista da LA, revelado no seu modo de produção, encontra sua justificativa na tentativa de lingüistas aplicados delimitarem seu campo de atuação, campo esse cuja identidade estaria voltada para a solução de problemas de uso da linguagem na prática. Apesar de não ser esta a única opção de trabalho da LA, ela é a predominante, norteando uma parte considerável dos estudos que são, em decorrência, de caráter prescritivo e proscritivo.

Assim, a LA se apresenta como aquela instância que detém o conhecimento sobre as questões de ensino/aprendizagem de línguas, o que lhe confere o aval para prescrever aos professores o que deveria ou não ser feito na sala de aula. É uma perspectiva que, a nosso ver, ao invés de problematizar a relação entre teoria e prática, marca essa relação dicotomicamente, acirrando-a, apesar de se propor a fazer o contrário. Nesse

sentido, a LA se afirma como disciplina com modo de trabalho distinto² que, em nossa opinião, mantém a dicotomia entre teoria e prática e homogeneiza as questões, por vezes conflitivas, dela decorrentes.

Assim procedendo, a LA não dá conta do fato de que a relação entre teoria e prática se constitui de conflitos e contradições. Ao se impor como tarefa viabilizar conceitos teóricos na prática pedagógica com vista à delimitação de seu “objeto de estudo”, apaga, hipotetizamos, os conflitos e contradições advindos dessa relação, almejando, mesmo que inconscientemente, amenizá-los; e isso em virtude de seu modo de abordar o seu objeto de estudo. Essa tentativa de amenização das relações conflitivas e contraditórias entre teoria e prática traz como um de seus efeitos, a nosso ver, o acirramento da dicotomização das relações entre teoria e prática.

Esta hipótese leva-nos a buscar em nossa pesquisa respostas para as seguintes questões:

1. Como o sujeito é constituído no e pelo discurso da LA?
2. Que concepção de linguagem constitui o discurso da LA?
3. Quais as estratégias discursivas desse paradigma da LA para apagar os conflitos inerentes entre a teoria e a prática?

Em termos gerais, esta pesquisa tem por objetivo problematizar as relações entre teoria e prática na LA no que concerne à formação de professores de LE. Especificamente, objetivamos:

² Apesar do que argumenta o discurso da LA, não se trata de delimitar o objeto de estudo, mas sim o modo de abordar um objeto de estudo (uso de linguagem) que, na verdade, é comum a outras ciências tais como Semiótica, Teoria da Comunicação, dentre outras.

1. Discutir os pressupostos epistemológicos da LA, uma vez que esses podem se constituir como suporte para a sustentação das relações entre teoria e prática na formação de professores de LE;
2. Verificar como a relação entre teoria e prática, constituída no e pelo discurso da LA, emerge nos fóruns em que esse discurso circula;
3. Analisar como essas questões se materializam na estrutura dos Cursos de Letras.

Nossa análise se fundamentará em concepções teóricas que privilegiam a interface entre as noções da Análise do Discurso de linha francesa e a Desconstrução (Coracini, 1995), e, portanto, noções de discurso, formação discursiva, sujeito e linguagem, dentre outros, nortearão nosso trabalho.

Uma vez que, em análise do discurso, a constituição do ‘corpus’ não se fecha anteriormente à análise, mas constitui-se na medida em que é produzida (Orlandi, 1986, Coracini, 1991b), várias são as possibilidades de constituição do ‘corpus’. Assim, buscamos proceder como recomenda Serrani (1997), utilizando uma metodologia de análise que privilegia o estudo da discursividade, numa tentativa de romper com os recortes feitos na década de 70 que dispensavam maior atenção às exigências lingüísticas, enquanto descrições. Nosso ‘corpus’ é, em decorrência, constituído por várias seqüências discursivas, produzidas por vários locutores, pertencentes a posições ideológicas homogêneas, seqüências produzidas em sincronia, bem como por materiais de arquivo. Adotamos uma concepção dinâmica, a partir da noção de funcionamento discursivo. E, assim, analisamos como o funcionamento de uma determinada operação lingüística permite a um conjunto de seqüências discursivas, consideradas as condições de produção, integrar elementos de seu exterior heterogêneo.

Há de se informar que parte do ‘corpus’ desta tese foi obtido através de gravações, em áudio, de aulas da disciplina LA que compõe o núcleo de disciplinas de formação pedagógica e profissional dos Cursos de Licenciatura em Letras. Essas aulas foram gravadas durante dois semestres letivos em duas universidades públicas e uma particular.

Esta tese está estruturada em três partes. Na primeira, são discutidos os subsídios teóricos em que se fundamenta a análise. Inicialmente, abordamos a relação entre teoria e prática, tendo em vista as noções de ciência moderna e questões pertinentes ao momento pós-moderno, para, a seguir, tratar dos conceitos da Análise do Discurso.

Na segunda parte, analisamos as condições de produção do discurso da sala de aula de LA. Abordamos, então, a trajetória de consolidação da LA, enquanto campo de conhecimento distinto, tanto no Brasil como no exterior. Em seguida, analisamos as características de cada um dos Cursos de Letras, ‘locus’ de nossa pesquisa.

Finalmente, analisamos a materialidade lingüística do discurso da LA. Primeiramente, enfocamos três textos teóricos que são referidos de forma recorrente no discurso da sala de aula de LA. Passamos, então, à análise de como tais textos são recontextualizados no discurso de professores e alunos. Para concluir a análise, privilegiamos, então, o exame das estratégias discursivas utilizadas pelos professores para legitimar os saberes consagrados pela LA.

Conclui este trabalho, a apresentação de nossas considerações finais, em que retomamos os aspectos mais relevantes dos resultados de nossa pesquisa. Faz-se importante afirmar que as críticas a um determinado paradigma de Lingüística Aplicada, presentes

nesta tese, foram feitas a partir do engajamento e compromisso do pesquisador com a área, o que, acreditamos, poderá possibilitar discussões frutíferas para o campo.

PARTE I

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Nesta parte de nosso trabalho, discutimos os conceitos que embasarão a análise do discurso da LA, enquanto disciplina inserida nos Cursos de Letras que formam professores de LE.

A hipótese que norteia nosso trabalho é a de que o discurso da LA, apesar de argumentar que seu modo de produção providencia a articulação entre teoria e prática, ao apagar os conflitos e contradições que constituem esta relação, acaba por acirrar a dicotomia que a caracteriza. Em vista disto, no primeiro capítulo, abordamos as noções de teoria e prática, enfocando como são entendidas na perspectiva da ciência moderna e nas contribuições advindas do momento pós-moderno, contextos sócio-históricos de emergência do discurso da LA. São abordados também alguns conceitos referentes à Desconstrução, princípio de análise interpretativa característico da pós-modernidade, sendo que salientamos as contribuições de Jacques Derrida.

Por outro lado, uma vez que estamos procedendo a um trabalho de análise do discurso, não poderíamos deixar de focar as noções de linguagem e discurso, tomadas aqui na perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa, privilegiando as reflexões de Authier-Revuz. Em decorrência de nossa opção metodológica, em que a interdiscursividade assume papel central na constituição do discurso, abordamos, ainda, neste capítulo, a noção de sujeito, especialmente, do ponto de vista de Pêcheux e Foucault. De outra parte,

discutimos, ainda que brevemente, o conceito de estratégias discursivas de legitimação, fundamental para a abordagem da materialidade lingüística do discurso da LA, no que se refere à produção de regimes de verdade e exercícios de poder.

CAPÍTULO I

DA RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

No caso desta pesquisa, discutir e problematizar as motivações que levam à asseveração da dicotomia entre teoria e prática é relevante, já que é possível perceber que esse entendimento dicotômico vem permeando as práticas pedagógicas como um todo e, particularmente, os estudos da LA, sobretudo aqueles que dizem respeito aos processos de ensino e aprendizagem de línguas e seus reflexos na sala de aula. Sendo assim, procedemos a seguir a uma discussão das noções de teoria e prática da perspectiva da ciência moderna e da pós-modernidade.

A relação entre teoria e prática não constitui ponto pacífico no campo dos estudos filosóficos, sendo alvo de reflexões por vezes controversas. Etimologicamente, o termo *teoria* vem do grego e quer dizer contemplação, ato contemplativo, beatitude, atividade desinteressada. O dicionário *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia* de Lalande (1996:1127-1128) registra também outros sentidos:

Construção especulativa do espírito, que liga conseqüências a princípios:

1º: Por oposição à prática, na ordem dos fatos: aquilo que é objeto de um conhecimento desinteressado independente das suas aplicações; 2º: Por oposição à prática, na ordem normativa: aquilo que constituiria o direito puro ou o bem ideal, distintos das obrigações comumente reconhecidas; 3º: Por oposição ao conhecimento vulgar: aquilo que constitui o objeto de uma concepção metódica, sistematicamente organizada, e dependente, por conseqüência, na sua forma, de certas decisões ou convenções científicas que não pertencem ao senso comum. 4º: Por oposição ao conhecimento certo: construção hipotética, opinião de um cientista ou de um filósofo sobre uma

questão controversa. 5º: Por oposição ao pormenor da ciência: ampla síntese que se propõe explicar um grande número de fatos, considerada, a título de hipóteses, verossímil pela maior parte dos cientistas de uma época: 'a teoria atômica, a teoria celular'.

As acepções de teoria apresentadas no dicionário, via de regra, trazem a noção de teoria como contemplação, abstração, contemplação abstrata, conforme pode ser identificado acima. É possível perceber que decorre dessa definição uma preocupação com um conhecimento puro, desvinculado da prática. Faz-se necessário, no entanto, avançar na discussão sobre o conceito de teoria, já que a definição dos dicionários de filosofia, pode reforçar noções características do senso comum, muito recorrentes entre aqueles que não problematizam a simples acepção de abstração e contemplação. Neste sentido, é freqüente ouvirmos, por exemplo, que *a teoria na prática é outra*. Disso advém o acirramento da dicotomia entre teoria e prática, entendidas como excludentes.

Cabe salientar que a visão de teoria como contemplação, abstração, é oriunda do pensamento clássico (filosofia grega e medieval), que prioriza, de forma contundente, o ato de conhecimento teórico, entendido como abstração, o que leva, inclusive, o filósofo grego Aristóteles a criar uma ciência (a lógica), voltada exclusivamente para as leis do chamado “raciocínio correto”. De acordo com Pereira (1990:17):

A finalidade precípua da lógica é originar a filosofia e o filosofar a ponto de não deixar noção, conceito ou juízo algum fora de uma hierarquia ou constelação de definições bem delimitadas e esclarecidas. Assim, do ponto de vista organizacional, a lógica clássica é perfeita.

Essa perspectiva veemente de investir em definições prontas, acabadas, limita as possibilidades de um pensamento mais dinâmico e, por que não dizer, mais concreto, que

pudesse evitar a simplificação decorrente de se atribuir ao termo o sentido único de abstração. Esse entendimento de teoria como um fazer da mente que cria idéias desvinculadas de uma realidade mais abrangente é sustentada, por exemplo, por Platão para quem “o importante é a idéia”, pensamento que encontramos em *A república*¹. De acordo com Pereira (1990:18-19), é Aristóteles quem elege a filosofia, entendida como ciência ou saber teórico abstrato, como “ciência primeira”, que estaria, portanto, acima das demais:

Esta disciplina ou ciência por excelência, superior às outras é a metafísica, ou tratado do ser, para a qual todas as outras convergem. E a compreensão da metafísica não se dá fora da ordem da lógica da compreensão da substância, da essência, das categorias, dos acidentes etc., concatenando tudo numa hierarquia formal perfeita.

Trata-se da filosofia como metafísica, ou seja, a possibilidade de saber absoluto. E é essa possibilidade de saber absoluto que seria atributo dos filósofos. Lara (1996:125) afirma que, em seus tratados de ética e de política, Aristóteles justifica a existência de uma medida racional para o nosso comportamento que acaba extrapolando a condição humana e dando àqueles que dela se apoderam uma posição diversa das dos demais, que não chegam a atingi-la. Ainda, segundo este autor, seria aqui que poder e saber se articulariam, ou seja, pela mediação da metafísica, pois essa ocupa o lugar que a revelação divina ocupa num sistema religioso. Por sua vez, o filósofo metafísico, muito mais que crítico, passa a exercer a função de iluminado, à semelhança do que ocorre na religião. Lara (1996:125) reflete que

¹ Nessa obra, Platão preconiza um mundo ideal, “em cujo vértice encontra-se a idéia do sumo bem e da suma beleza, responsável pela inteligibilidade, bondade, beleza de tudo o que existe. Nem se pode esquecer [aqui] a tese que atribui aos filósofos a competência para o governo e, portanto, o direito de exercê-lo numa república ideal, justamente porque só eles são dotados de sabedoria necessária” (Lara, 1996:124-125).

a diferença entre esses dois tipos de iluminação, uma divina e a outra, fruto da conquista racional:

perde muito de sua incidência quando, na pressa de justificar um saber absoluto, se esquece que as luzes da racionalidade acendem-se historicamente e estão na dependência do jogo de poder que já aquinhou a alguns a tarefa de pensar, descobrir verdades e propô-las como válidas, e alijou os demais dessa função.

Teorizar, no pensamento clássico, é, portanto, um ato de abstração intelectual que, fazendo uso do raciocínio correto (lógica mecânica), entende que o mundo, os seres humanos, os acontecimentos, as coisas da natureza, as ações humanas podem ser conhecidas pela razão que, por sua vez, pode conhecer-se a si mesma.

Diferentemente do pensamento clássico, a ciência moderna toma a teoria de uma outra perspectiva. Para melhor compreendê-la, é necessário que percorramos uma trajetória que nos permita ter em vista, mesmo que resumidamente, os elementos básicos que dizem respeito ao que se denomina ciência moderna e que compreende três modalidades: As Ciências Formais (Lógica e Matemática), as Empírico-formais ou Exatas (Física, Biologia, Química, dentre outras) e as Ciências Hermenêuticas ou Interpretativas, as Ciências Humanas.

Na ciência moderna, encontramos a experimentação como um ponto central para a elaboração teórica, o que não implica dizer que a abstração mental, característica do pensamento clássico, esteja ausente nesse processo de elaboração. Uma breve explanação do método, etapas e características pertinentes à ciência moderna nos permitirá compreender seu processo de abordagem do objeto de estudo e sua elaboração teórica.

De acordo com Pereira (1990:40-41), seriam as seguintes as etapas de abordagem do objeto das ciências empírico-formais²:

1) Observação - exame do fenômeno. Uma suspeita inicial sobre determinado problema que reclama uma abordagem; 2) Hipótese - conjectura sobre a explicação do fenômeno que solicita uma resposta experimental do observador. Estas conjecturas têm que se dar apenas a partir dos fatores que influenciam e causam o fenômeno; 3) Experimentação - um ato de colocar a suspeita à prova a partir dos testes. A experiência é então concretizada e dirigida, tendo em vista a continuação da hipótese como "falsa ou verdadeira". Esta afirmação já explica o passo seguinte: o da explicação do fenômeno; 4) Lei - como etapa final é a expressão verbal da hipótese enquanto confirmada ou negada. Sendo explicação do fenômeno refere-se a seus aspectos particulares.

A respeito das etapas descritas acima, o autor supracitado faz quatro considerações importantes que merecem ser apresentadas, uma vez que nos conduzem às características próprias ao método de investigação da ciência moderna.

Em primeiro lugar, chamamos a atenção para o fato de que a observação de um fenômeno não pode ser confundida com a hipótese. A observação pressupõe o dado bruto que contribui para a elaboração de uma hipótese. Em segundo lugar, é preciso compreender que a comprovação da hipótese, via experimentação, não indica que a mesma esteja totalmente correta. A esse respeito, Pereira (1990:43) afirma que:

[a hipótese comprovada] é apenas aceitável como a mais "lógica" na relação causa-efeito. A partir do momento em que uma teoria é aperfeiçoada por uma nova, a teoria anterior passa do nível de ciência ao nível de pré-ciência. É este o sentido de não-retorno do método científico. Nas ciências empírico-formais a caminhada é sempre progressiva.

² Tenhamos em vista que a descrição feita por esse autor é formal, havendo, indubitavelmente, uma certa flexibilidade na execução das etapas descritas, que deve ser considerada.

O comentário acima, segundo o qual nas ciências empírico-formais a caminhada seria progressiva, remete-nos à consideração de acumulação de conhecimentos, não sendo possível aceitar a idéia de que se estaria, de alguma forma, voltando a um ponto inicial na trajetória de “descobertas” de conhecimentos científicos.

Em terceiro lugar, ressalta-se o fato de que a teoria está sempre propensa às novas descobertas científicas. Finalmente, deve-se levar em conta que o trabalho do cientista prima por estar aliado ao de outros cientistas, cujas experiências permitem que se prossiga a partir de onde outros pararam.

Como vimos, as etapas de abordagem do objeto de investigação confirmam a elaboração teórica na ciência como fruto da experimentação. Neste sentido, esses conhecimentos teóricos da ciência moderna, que identificam seu método, assim como seu estatuto científico, trazem, em sua formulação metodológica, características que permitem a compreensão da ciência moderna no que diz respeito a seu estatuto teórico-epistemológico.

Pereira (1990:46-48) distingue seis características da ciência moderna. A *matematização* que nos alerta para o fato de que seu interesse reside naquilo que é mensurável. Tal mensuração é obtida através de uma linguagem de quantificação (linguagem simbólica - matematizada), o que faz com que a ciência moderna tenha uma linguagem unitária, homogênea e universalmente válida. A *funcionalidade*, segunda característica, diz respeito à visão da ciência moderna, segundo a qual os fenômenos, suas causas e conseqüências são abordados a partir da sua função e de seu processo como um todo, interessando ao cientista relatar o processamento de uma experiência, tendo em vista os seus resultados.

A terceira característica é o *caráter seletivo* que define o método como indutivo, ou seja, para construir uma hipótese explicativa o cientista seleciona seus elementos de trabalho e é, a partir de um tratamento do dado particular, que ele chega à lei geral. O *caráter aproximativo*, quarta característica, remete-nos ao aspecto de criação e invenção da teoria científica que, ao providenciar uma explicação para um fenômeno e incluí-lo em sua linguagem simbólico-matematizada, o faz como se o símbolo substituísse a realidade.

Já o *caráter progressivo*, quinta característica, indica que a construção da ciência se faz num processo cumulativo em que as teorias científicas são superadas e aperfeiçoadas. A última característica apontada é a *exatidão*. A ciência é exata na sua formulação homogênea. E isto porque ela depende de seus resultados e da lei anteriormente estabelecida sobre um determinado fenômeno.

Estabelecidas as características que determinam a abordagem do objeto na ciência moderna, sobretudo nas ciências empírico-formais, cumpre-nos passar à discussão dessa questão em relação às ciências humanas. Constitui consenso, entre os estudiosos que se dedicam ao estudo da epistemologia das ciências humanas, o fato de que elas não podem se enquadrar de forma simples nos modelos estabelecidos pelas ciências empírico-formais. Além disso, a elaboração teórica e a apresentação de resultados de suas pesquisas também não podem seguir o mesmo modelo de elaboração das ciências exatas, já que, fundamental para sua constituição é o trabalho de interpretação.

Ocorre que, por terem surgido depois das ciências empírico-formais, já constituídas e fortemente marcadas pela idéia de cientificidade e de métodos científicos precisos, as ciências humanas foram levadas a imitar, para não dizer copiar, o que havia

sido estabelecido no campo das exatas. Essa imitação faz com que o homem, seu objeto de estudo, seja tratado como uma coisa, “matematizável, experimentável”. Empregando conceitos e técnicas utilizados pelas ciências empírico-formais, apesar de tal medida não se coadunar com a natureza de seu objeto, as ciências humanas estariam angariando credibilidade científica.

Concordamos com Chauí (1997:270-271), quando afirma que a impossibilidade de uma transferência plausível dos métodos, das técnicas e das teorias naturais para o estudo dos fatos humanos fez com que as ciências humanas acabassem por trabalhar por analogia com as ciências da natureza, o que provocou reação negativa aos seus resultados, tomados como pouco científicos nas comunidades acadêmicas.

No entanto, Chauí (op.cit.:272-273) argumenta que a investigação sobre o homem passa por três maneiras diferentes de realização que compreendem um período que vai desde o século XV até o XX e que já marcam a importância dos estudos cujo foco de preocupação era o homem.

No período do humanismo, que se inicia no século XV com a idéia renascentista da dignidade do homem como centro do universo e que prossegue nos séculos XVI, XVII e XVIII, o homem é estudado como agente moral, político e técnico-artístico, destinado a controlar a natureza e a sociedade. Chauí ressalta que o humanismo não separa o homem da natureza, mas o vê como um ser diferente dos demais, manifestando essa diferença como um ser racional e livre.

No período do positivismo, que tem seu início no século XIX, Augusto Comte prevê três etapas progressivas para a humanidade, que vai da superstição religiosa à metafísica e à teologia até chegar, finalmente, à ciência positiva, que caracterizaria o ponto

culminante do progresso humano. É enfatizada também a idéia do homem como um ser social e propõe-se o estudo científico da sociedade, ou seja, assim como há um estudo, uma física da natureza, deveria haver também uma física do social, a Sociologia, que deve estudar os fatos humanos usando procedimentos, métodos e técnicas empregados pelas ciências da natureza. É importante lembrar que o positivismo não influencia somente o século XIX, mas permanece exercendo seu fascínio de controle nos diversos campos das ciências humanas, ao longo de todo o século XX.

Finalmente, no período do historicismo, desenvolvido por Dilthey, no final do século XIX e início do século XX, temos uma insistência na diferença entre o homem e a natureza e entre as ciências naturais e as humanas, denominadas ciências do espírito ou da cultura. A idéia central desse período é a de que os fatos humanos são históricos, dotados de valor e de sentido, de significação e finalidade, o que os distingue dos fatos naturais. Enfatiza-se, no historicismo, o método de explicação e compreensão que procura encontrar a causalidade histórica que governa os fatos humanos.

É importante, ainda, apontar que três correntes de pensamento contribuíram para a consolidação das ciências humanas como ciências específicas entre os anos 20 e 50 deste século e provocaram uma ruptura epistemológica e uma revolução científica no campo das humanidades: a Fenomenologia, o Estruturalismo e o Marxismo (Chauí, 1997:273-274).

Introduzindo a noção de essência ou significação como um conceito que permite diferenciar internamente uma realidade de outra e encontrando seu sentido, sua forma, suas propriedades e sua origem, a Fenomenologia possibilitou que se diferenciasse entre a esfera “natureza” e a esfera “homem”. A esfera “homem”, por sua vez, foi

diferenciada em várias outras, quais sejam, a psíquica, a social, a histórica, a cultural. Decorrente disso, abriu-se a possibilidade de investigação nos diversos campos do conhecimento dos estudos nas ciências humanas: Psicologia, Sociologia, Antropologia, dentre outras. A fenomenologia não está preocupada, portanto, em saber como são as coisas, mas concentra-se, na verdade, em explicitar como opera a “consciência de coisas” (Zilles, 1994:139).

Já o Estruturalismo permitiu que as ciências humanas criassem métodos específicos para o estudo de seus objetos, livrando-se das experiências mecânicas de causa e efeito sem que, para isso, tivessem que deixar de lado a noção de cientificidade. No Estruturalismo, os fatos humanos assumem a forma de estruturas, totalidades dotadas de sentido, sistemas que criam seus próprios elementos, dando a estes sentido pela posição e pela função que ocupam no todo.

O Marxismo, por sua parte, entende que os fatos humanos são instituições sociais e históricas, produzidos não pelo espírito e pela vontade livre dos indivíduos, mas pelas condições objetivas nas quais as ações e o pensamento humanos devem se realizar. O Marxismo permitiu compreender que os fatos humanos são historicamente determinados e que a historicidade, longe de impedir que sejam conhecidos, garante a sua interpretação racional e o conhecimento de suas leis.

Cada uma das correntes de pensamento contribuiu para que fosse possível vencer os problemas epistemológicos enfrentados pelas ciências humanas em seu processo de consolidação, ficando patente que os fatos humanos são merecedores de investigação, porque são dotados de sentido e significação. Além disso, reforçou-se também a idéia de que os fenômenos são históricos, portadores de leis próprias e diferentes dos fenômenos

naturais, o que serviu como justificativa para também a eles ser dado um tratamento científico.

Essas contribuições irão constituir o estatuto de elaboração teórica que se configura no âmbito das ciências humanas. Tal elaboração deve ser mais aberta, dado que seu objeto de estudo se diferencia do dado bruto da natureza como nas ciências empírico-formais. Constitui opinião de estudiosos que as ciências humanas não podem se enquadrar nos modelos de constituição das ciências da natureza. A esse respeito, o comentário de Pereira (1990:59) é pertinente:

A tendência positivista-mecanicista comteana (...), em fazer da sociologia um modelo-padrão da ciência universal a partir de uma síntese positiva do conhecimento da humanidade, tem de ser repensada como uma questão séria. Questão séria porque pode ter representado o maior perigo para o próprio patrimônio cultural do homem na caminhada de seu pensamento universal. Qual seja, atribuir à ciência uma função que ela não pode cumprir.

É importante considerar também que não é possível para as ciências humanas o mesmo modelo de elaboração teórica adotado pelas ciências da natureza, qual seja, o método indutivo. Isto porque, dada a natureza do objeto de estudo das ciências (o homem), a relação que se estabelece é entre sujeito e sujeito, o que inevitavelmente traz a noção de interpretação à baila. E interpretar não seria considerado como fazer ciência no método de trabalho experimental a que as ciências empírico-formais estão subordinadas³.

³ Isto porque as ciências empírico-formais não se acreditam interpretando. Ao contrário, trabalha-se com a noção de que seu método lhes garantiria uma objetividade incontestável na obtenção dos seus resultados, aspecto com o qual não concordamos.

A interpretação faz com que os resultados apresentados sejam relativos, a elaboração teórica esteja sempre vinculada a pensamentos, ou mesmo a escolas, a nomes de determinados autores, o que aponta, dentre outras coisas, para a complexidade do ato de teorizar, diferentemente da maneira como ocorre nas ciências empírico-formais em que, normalmente, uma teoria só é substituída se for superada por outra. Nas ciências humanas, o entendimento dessa questão é outro, ou melhor dizendo, é possível encontrar opiniões divergentes. Por um lado, se tomarmos o pensamento de Kuhn (1989), vemos que este autor problematiza a legitimidade científica, ou ainda, a busca dessa legitimidade, tendo em vista as rupturas de paradigmas incompatíveis. Subjaz a essa postura uma idéia de superação de um paradigma por outro. Por outro lado, Feyerabend (1993) diverge de Kuhn, já que, para este autor, é a coexistência de paradigmas científicos distintos, incompatíveis que detona uma crise permanente na ciência, capaz de propiciar a produção científica.

Ocorre, no entanto, que, mesmo em meio a essa dificuldade de se constituírem como ciência, há um ideal científico almejado também pelas ciências humanas que desejam ser reconhecidas como portadoras de uma cientificidade capaz de garantir o conhecimento da realidade, mesmo sabendo que esse conhecimento seria fruto da reflexão sistemática, e que se privilegiaria, neste caso, a teoria em detrimento da prática. A ciência baseada na razão seria, portanto, a garantia da cultura ocidental de poder apreender o conhecimento do mundo, na ilusão de, assim, poder melhor dominá-lo, controlando-o pela produção dos conhecimentos científicos. Por vezes, esquece-se que o conhecimento é provisório, e que, portanto, o domínio do mundo é sempre parcial, está em constante movimento. Configura-se um quadro em que se tem a ilusão de que os conhecimentos científicos constituem a estabilidade dos sentidos possíveis para o mundo e determinam o seu progresso.

É na perspectiva da ciência moderna que a LA se consolida como campo independente de investigação no âmbito das ciências humanas. Seu interesse primário de conhecimento é o de entender, explicar ou solucionar problemas e aprimorar soluções existentes, através da pesquisa aplicada, repensando-as e/ou reproblematicando-as, conforme postula Evensen (1998:91). Paradoxalmente, vemos que, apesar de se intitular uma ciência aplicada, a relação entre teoria e prática que se estabelece na LA prioriza a teoria, já que as soluções propostas devem ser, por princípio, teoricamente sustentadas no intuito de legitimá-la como válida e confirmá-la também como área independente. Assim, na LA, a despeito do que seu discurso propõe, a relação entre teoria e prática prima por se constituir dicotomicamente, com o privilégio do primeiro termo sobre o segundo. Já que prática e teoria são considerados separadamente, o linguista aplicado toma para si a tarefa de promover sua articulação, numa tentativa de não ser aplicação de teoria, como veremos nos capítulos dedicados à análise do discurso da LA.

Cabe, aqui, valermos-nos da reflexão de Levy (1998:15-18) sobre os conceitos de atualização e virtualização. Desmistificando uma crença do senso comum que opõe o real e o virtual, este autor entende que o virtual “tende a atualizar-se, sem ter passado no entanto à concretização efetiva ou formal”. As instâncias da atualização e da virtualização mantêm uma relação dialética em que a primeira consistiria numa “invenção de uma solução exigida por um complexo problemático” e a segunda seria “uma passagem do atual ao virtual em uma elevação à potência da entidade considerada”. Essas reflexões flagram o caráter de intercâmbio entre atualização e virtualização. O autor (op.cit.:18) aponta que a virtualização é de fundamental importância, na medida em que:

transforma a atualidade inicial em caso particular de uma problemática mais geral, sobre a qual passa a ser colocada a ênfase ontológica. Com isso, a virtualização fluidifica as distinções instituídas, aumenta os graus de liberdade, cria um vazio motor. Se a virtualização fosse apenas a passagem de uma realidade a um conjunto de possíveis, seria desrealizante. Mas ela implica a mesma quantidade de irreversibilidade em seus efeitos, de indeterminação em seu processo e de invenção em seu esforço quanto à atualização. A virtualização é um dos principais vetores da criação da realidade.

No caso da LA, observamos que esse processo tende a se estabilizar simplesmente na atualização, ou seja, ao propor uma solução para um determinado problema de uso de linguagem, não se tem em vista a passagem do atual para o virtual, já que, ao apresentar tal solução, não vemos o movimento da dinâmica da virtualização que, necessariamente, passa de uma solução para um outro problema não semelhante ao primeiro, o que configura a dialética dos movimentos de atualização e virtualização.

Em uma palavra, a solução, via teoria, proposta pela LA para a questão da formação de professores de LE, é a de que a própria LA seja a teoria que informa a prática docente, isto é, que a LA tenha nos currículos dos cursos de formação de professores a legitimidade que lhe é devida pelo seu estatuto de disciplina científica.

Tendo em vista, então, constituir-se como uma ciência, a LA investe na produção do conhecimento em contextos aplicados, aderindo ao que, na literatura da epistemologia do conhecimento, é denominado “Modo 2” de produção de conhecimento, conforme definido por Gibbons et alii (1994).

Para os autores, o “Modo 1” refere-se a uma forma de produção de conhecimento que englobaria um complexo de idéias, métodos, valores e normas

produzidos para controlar a difusão do que os autores chamam de modelo newtoniano, o que asseguraria uma convivência com o que é considerado comumente como prática científica. O “Modo 1” resumiria, assim, as normas sociais e cognitivas que devem ser seguidas na produção, legitimação e difusão do conhecimento. Trata-se de um modo de produção de conhecimento tradicional, disciplinar, preferencialmente ligado às instituições universitárias.

Já o “Modo 2”, a nosso ver, aquele com o qual a LA almeja se identificar, está ligado diretamente a um contexto de aplicação em que os problemas não são colocados dentro de um quadro disciplinar único. Envolve uma interação muito próxima dos participantes no processo de construção do conhecimento, no intuito de que esta seja uma prática mais voltada para o contexto social. Vejamos, com maior detalhe, as características atribuídas pelos autores a esse modo de produção do conhecimento (Gibbons et alii, 1994:3-8):

1. **Conhecimento produzido no contexto de aplicação.** Contrapõe-se, aqui, a resolução de problemas a que se chega através dos códigos de práticas relevantes para uma determinada disciplina e resolução de problemas que se organiza em torno de uma aplicação particular. No primeiro caso, o contexto é definido em relação às normas cognitivas e sociais que governam a ciência acadêmica ou a chamada pesquisa básica. Não há, neste caso, um objetivo prático para a produção de conhecimento, aspecto sob o qual se fundamenta o “Modo 2” de produção. Este último, a nosso ver, funciona, sobretudo nas ciências humanas, como uma maneira de se justificar a sua importância e relevância para a sociedade, já que estaria oferecendo, como produto final, uma solução para seus problemas.

2. Transdisciplinaridade. A resolução de um problema no “Modo 2” vai além de uma disciplina. Ela é transdisciplinar, ou seja, os aspectos que determinam uma solução potencial envolvem a integração de diferentes práticas em um quadro de ação.

De acordo com o “Modo 2”, quatro são as características da transdisciplinaridade. Inicialmente, ela desenvolve um quadro distinto que visa a guiar os esforços de resolução de um problema. É importante ressaltar que esse quadro é gerado e sustentado no contexto de aplicação, o que implica que seu desenvolvimento não ocorre previamente.

Caracteriza, também, a transdisciplinaridade o fato de que, embora o conhecimento transdisciplinar emergja de um contexto particular, ele desenvolve suas estruturas teóricas próprias, métodos de pesquisa e modos de prática. Em outras palavras, esse conhecimento não está atrelado a uma disciplina específica.

Diferentemente do “Modo 1”, os resultados produzidos são prioritariamente comunicados àqueles que participaram de sua produção no processo mesmo dessa produção. Entende-se, ainda, que uma difusão subsequente ocorra quando outros contextos de resolução de problemas são enfrentados.

Finalmente, a transdisciplinaridade é dinâmica. Trata-se da capacidade de resolução de problemas em movimento. Através de uma solução particular, podem-se atingir avanços futuros, apesar de ser difícil prever onde esse conhecimento poderá ser usado posteriormente. O “Modo 2” é especialmente, mas não exclusivamente, marcado por uma interação mais próxima da produção do conhecimento com uma sucessão de contextos de problemas. As descobertas não dependem de qualquer disciplina em particular. Os

participantes não precisam voltar a nenhuma disciplina que tenha contribuído para validar essa ou aquela descoberta e/ou solução.

Como se pode perceber, o quadro de ação que se configura no “Modo 2” é desenvolvido em um contexto de aplicação e, devido ao fato de a solução de um problema envolver aspectos teóricos, a transdisciplinaridade estaria contribuindo para a produção do conhecimento, na medida em que o conhecimento transdisciplinar desenvolve o seu próprio aparato teórico e seus métodos de pesquisa. Ressalta-se, aqui, também, o fato de que os resultados de pesquisa devem ser comunicados àqueles que participaram da produção do conhecimento, o que pode ser feito no decorrer do processo. Infelizmente, em muitos casos, o conhecimento produzido é divulgado institucionalmente através do discurso acadêmico de teses e dissertações, por exemplo, ou pelo discurso de divulgação científica, tornando-se inacessível aos participantes.

3. Heterogeneidade e diversidade organizacional. A produção do conhecimento é heterogênea em termos das práticas e experiências diversas que os grupos participantes encerram. Os grupos que se propõem a resolver um determinado problema mudam suas perspectivas de acordo com as exigências advindas do próprio problema.

4. Responsabilidade social e reflexividade. O interesse social permeia a produção desse conhecimento. O social é refletido tanto na interpretação quanto na difusão dos resultados. Além disso, a demanda social está presente também na definição do problema e no estabelecimento de prioridades de pesquisa. Isso pode implicar, dentre outras coisas, atender a um mercado, muito coadunado com as perspectivas neo-liberais e de

globalização, próprias do momento histórico contemporâneo que vivemos⁴. E é neste sentido que se diz que os participantes desse modo de produção tornam-se mais reflexivos.

5. Controle de qualidade. Enfatiza-se, aqui, que a qualidade da produção não é controlada apenas pelos pares das disciplinas, mas também pela sociedade, cabendo indagações do seguinte tipo: a solução para o problema, se encontrada, será competitiva no mercado? ela terá custos efetivos? será aceita socialmente?

Em resumo, é possível afirmar que esse modo de produção de conhecimento pretendido, caracterizado pela transdisciplinaridade, é institucionalizado em um sistema que se pretende distribuído de forma socialmente mais flexível e heterogênea, numa tentativa de produção de um conhecimento aplicado que, engajado socialmente, atenda às necessidades da sociedade.

O que a LA propõe se assemelha ao “Modo 2”, mas ela não consegue efetivar todas as suas características. Isto porque a adesão ao “Modo 2” implica um compromisso acadêmico diferenciado, em que, obrigatoriamente, a participação daqueles envolvidos nos problemas é fundamental, o que, por sua vez, demanda um compromisso acadêmico que não pode estar simplesmente circunscrito às universidades. Esse é um desafio para a LA que, como vimos argumentando, está às voltas com sua afirmação como campo científico independente.

Tendo em vista o exposto, vemos que, no desejo de ser identificada como uma ciência aplicada, que toma para si a tarefa de propor soluções para problemas em contextos

⁴ A respeito dos efeitos das políticas neo-liberais para o ensino e, de modo geral, para a educação, sugerimos a leitura da tese de doutoramento de Amarante (1998). A autora analisa esses efeitos criticamente, focalizando a questão da avaliação institucional.

aplicados, a LA pode cair na armadilha do senso comum que, por vezes, ignora as complexas relações entre as teorias científicas e a ciência aplicada, entre a teoria e a prática, entre verdade e utilidade, restringindo-se a uma identidade marcada simplesmente pelos resultados de suas aplicações. Tal identificação pode acabar, a nosso ver, por levá-la a um cientificismo ou a um pragmatismo exacerbado que, na ilusão de tudo poder conhecer, mitifica a ciência, tomando-a como neutra, a-histórica, a-política e a-ideológica. Em outras palavras, a nosso ver, caberia à LA refletir sobre suas próprias limitações, o que não a desmereceria como ciência. A LA não pode dizer tudo sobre seu objeto de estudo, por mais que isto componha seu ideal de cientificidade. Sendo assim, as soluções apresentadas pela ciência aplicada deve ser objeto de reflexão acerca de sua transitoriedade tanto no contexto espacial quanto no contexto temporal, de modo a evitar simplificações que podem comprometer sua credibilidade científica.

Há, indubitavelmente, um aspecto ético que deve ser considerado nesse processo de consolidação como uma ciência aplicada e que leva em conta, dentre outros aspectos da constituição dos campos como ciência, seu caráter ideológico. Neste sentido, acompanhemos a reflexão de Rajagopalan (1996) sobre Lingüística, ideologia e ética que podem ser consideradas de fundo para nossa discussão que se encontra, especificamente, no âmbito da Lingüística Aplicada⁵.

Sua reflexão parte das seguintes perguntas: “Há algum espaço para considerações éticas na Lingüística? O lingüista deveria estar atento aos aspectos

⁵ Apesar de o autor em questão não fazer distinção entre Lingüística e LA, reconhecemos tal distinção, tendo em vista o fato de que ela pode abrir espaços institucionais específicos para as pesquisas que são realizadas sob o escopo do que se convencionou denominar Lingüística Aplicada, o que não ocorreria, a nosso ver, caso mantivéssemos, simplesmente, todas as pesquisas sob o âmbito da Lingüística.

ideológicos subjacentes às suas reflexões teóricas e daqueles outros com os quais trabalha? Até que ponto é razoável responsabilizar o lingüista pelas implicações ideológicas e políticas de uma posição que ela adotou frente à linguagem? São todas as teorias lingüísticas investidas ideologicamente?”

A partir destes questionamentos feitos acima, Rajagopalan inicia a discussão, trazendo uma primeira reflexão sobre ciência e ética. A polêmica apresentada diz respeito à seguinte questão: a Lingüística é uma ciência social ou natural? O autor apresenta uma crítica que Widdowson faz a um grupo de pesquisadores da Universidade de Lancaster, na Inglaterra, que trabalha dentro de uma perspectiva denominada de Análise Crítica do discurso⁶. Tal crítica refere-se à insistência desse grupo de pesquisadores em dizer, referindo-se especificamente à Lingüística, que o trabalho não relacionado com as questões da vida real não é digno de ser mantido, nem mesmo do ponto de vista financeiro. Para Widdowson, nenhuma pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, analítica e crítica, sugerindo que a combinação dos dois termos encerraria uma contradição. Além disso, para o referido autor, a ciência é um empreendimento analítico e, sendo assim, não pode ser, ao mesmo tempo, crítico.

Rajagopalan analisa o posicionamento de Widdowson, assim como de vários outros, como uma herança de uma tradição filosófica que data, pelo menos, desde Aristóteles que via a ética como pertencente ao reino da razão prática. Tal postura é

⁶ Trata-se de uma abordagem discursiva que, basicamente, postula que a consciência crítica da linguagem propicia mudanças sócio-políticas. Essa perspectiva pode ser encontrada, dentre outros, em Fairclough (1985, 1989).

endossada também por uma reivindicação da Lingüística moderna que se diz descritiva e não prescritiva.

Rajagopalan afirma que a Lingüística nega institucionalmente os aspectos éticos. Para o autor, qualquer discussão da dimensão ética da Lingüística envolve concepções sobre seu 'status' como ciência - natural ou social. A LA, como procuraremos mostrar nos capítulos de análise, não se considera prescritiva. Isto porque, imbuída do desejo de se apresentar como ciência com um campo próprio de atuação, diferente do campo da Lingüística, ela endossa a realização de pesquisas que apresentam um caráter marcadamente prescritivo, quando se assume como uma ciência aplicada capaz de propor soluções para problemas de uso de linguagem. A questão é que tais soluções não são propostas em contextos de aplicação, mas para contextos de aplicação, o que a caracteriza como prescritiva e proscritiva.

Ao tentar, portanto, diferenciar-se enquanto campo distinto de trabalho, e para tal reforçar a idéia de uma Lingüística pura ou teórica em oposição a uma Lingüística que se ocuparia da resolução de questões na prática, a LA assume a dicotomia entre teoria e prática. Assim, parece-nos que é a necessidade de a LA afirmar-se como área diferente da Lingüística que a leva a referendar e/ou a assimilar a dicotomia entre teoria e prática.

Rajagopalan problematiza, ainda, o fato de os termos ética e ideologia serem tomados, por vezes, como pontos pacíficos sem, no entanto, serem devidamente definidos. Para ele, há um certo elemento comum que se pode detectar na maneira através da qual esses dois termos são discutidos na literatura. Em geral, acredita-se que eles sejam marcados subjetivamente, mas segundo o autor, foram Marx & Engels que trouxeram um elemento fundamental que caracterizou o uso do termo *ideologia* pejorativamente: a idéia

de que todas as ideologias contêm uma certa porção de falsidade e distorção. Neste sentido, teoria e ideologia seriam opostas uma em relação à outra não apenas pelo fato de a primeira ser objetiva e a última subjetiva, mas também em virtude de a ideologia ser falsa enquanto que a teoria é verdadeira. Conseqüentemente, a ideologia se tornaria algo que deveria ser combatido por todos os que tivessem um pensamento “correto”. Esse combate seria feito, então, pela ciência (teoria).

O autor pondera que o problema que fica para a filosofia é que a ética não apresenta asserções sobre as quais seja possível afirmar serem verdadeiras ou falsas. Em conclusão, o autor constata que a Lingüística se insere dentro da grande tradição que assume o ‘status’ da teoria como supra-ética.

As citações de autores como Câmara Jr. (1970), Bloomfield (1970), feitas por Rajagopalan (1996 - mimeo), reportam ao aspecto de ‘status’ teórico (conhecimento teórico) que os lingüistas privilegiam como superiores à prática. Exemplo mais típico disso, ainda, é a citação de Wilkins (1972:229) que transcrevemos abaixo:

It is possible that Linguistics is not even one of the most important elements in the preparation of a language teacher. The value of linguistics is that by increasing his awareness of language, makes him more competent and therefore a better language teacher.

A colocação de Wilkins representa uma postura normalmente aceita nos trabalhos de Lingüística e LA, sobretudo naqueles que se destinam à formação de professores de línguas: a crença de que a consciência da linguagem/língua pode fazer com que o professor se torne mais competente, mudando, dessa forma, sua prática pedagógica. Essa consciência seria adquirida, de acordo com a fala de Wilkins, através da

Linguística/Linguística Aplicada⁷, detentora de uma teoria, capaz de conscientizar o professor para que ele se torne melhor.

Rajagopalan argumenta, então, que a questão ética está intrinsecamente interligada à Linguística, mesmo no aspecto teórico, o que contraria um pensamento corrente, segundo o qual só se discute a ética quando se estiverem em pauta assuntos relativos à prática. Para o autor, desta forma, é importante perceber o caráter essencialmente ideológico dos princípios teóricos da Linguística e de seus postulados para que seja possível se repensarem algumas maneiras tradicionais de se olhar a disciplina. O autor conclui, a partir disso, que todo linguista, não importa o quão teórico ou eticamente neutro possa ser, está dizendo coisas que têm consequências práticas que não se dissociam, portanto, de uma dimensão ética que, inevitavelmente, as constitui.

O mesmo comentário poderia ser feito com relação aos linguistas aplicados, aspecto que não temos notado nas reflexões que se fazem na área. Em outras palavras, pensar na afirmação da LA como um campo de trabalho diferenciado deveria incluir, também, uma reflexão sobre as implicações éticas e ideológicas desse ato, o que não pode ser tomado simplesmente como um pressuposto sob pena de serem feitas reduções tanto em nível teórico quanto metodológico que comprometeriam a sua legitimidade.

Rajagopalan afirma, ademais, que a Linguística está atrelada à idéia de que a linguagem deve ser estudada de forma objetiva, o que consiste em distinguir entre a linguagem do objeto e a metalinguagem. Essa preocupação da Linguística moderna em manter a sua própria metalinguagem hermeticamente separada de qualquer contato com

⁷ Neste artigo, o autor não reconhece a divisão, por nós assumida, entre Linguística e LA.

outras linguagens (a do dia-a-dia, por exemplo) é explicada pelo autor, tendo em vista o fato de que a Lingüística está fundada sob um conceito de identidade cujos fatores distintivos incluem *totalidade, integridade, autenticidade e pureza*. A LA, a nosso ver, embora não diga, compartilha dessa mesma identidade.

As questões apresentadas por Rajagopalan são de fundamental importância para o repensar de questões ontológicas e epistemológicas também da LA que, conforme já mencionamos, no desejo de se tornar uma área com objeto e metodologia próprios, e, assim, reivindicar seu ‘status’ de ciência, é constituída da mesma ilusão de cientificidade, neutralidade e objetividade, constitutivas da Lingüística. A esse respeito, reportamo-nos ao artigo de Coracini (1998:42) que, ao problematizar a relação entre teoria e prática na LA, questiona o seu aspecto prescritivo:

(...) por constituir, modernamente, uma ciência cujas preocupações são de teorizar sobre a prática das interações através da linguagem, criando subsídios para o trabalho aplicado [referindo-se ao trabalho de Cavalcanti & Moita Lopes, 1990], a Lingüística Aplicada, no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas (materna e estrangeira) e preocupada com a formação de professores, se propõe a provocar na prática de sala de aula as mudanças que seus mais dignos representantes julgam como necessárias ao seu aperfeiçoamento. Caberia, pois, ao lingüista aplicado ensinar aos professores como devem proceder na prática a partir dos ensinamentos teóricos por eles ministrados.

Dessa forma, a LA manteria com os professores de línguas uma relação também prescritiva, uma vez que a ela caberia a formulação de teorias pertinentes para uma melhor atuação desses profissionais. Esta reflexão nos leva a afirmar que a LA, enquanto campo de conhecimento específico, precisa refletir sobre o fato de que suas escolhas epistemológicas podem até constitui-la como “ciência” na acepção comumente imputada ao

termo, mas não garantem necessariamente a resolução dos problemas da formação profissional dos professores de LE.

Na verdade, a LA propõe procedimentos metodológicos que visam a articular teoria e prática. Tenhamos em mente, por exemplo, a pesquisa-ação e o ensino reflexivo, sugeridos aos professores como solucionadores de seus problemas. Trata-se de procedimentos que, apostando em um sujeito consciente, são apresentados como definitivos. Essa crença na potencialidade da consciência como geradora de mudanças desconsidera a constituição sócio-histórica das relações interpessoais e interpedagógicas que ocorrem na sala de aula, pois tem como princípio a unicidade, a completude e a neutralidade⁸.

Constata-se, assim, que o que está em jogo é a construção da ciência como um projeto transcendental e a projeção de uma cientificidade modelada sobre a validade universal das ciências naturais. Esse argumento científico advém da concepção de que sem o método científico não se pode dominar o mundo. Manifesta-se, assim, um desejo pela “presença”. Nas palavras de Usher & Edwards (1996:56):

(...) at the root of the modern scientific attitude is a dream of presence, a desire to know the world through a language which represents the world transparently and thus truly, where meaning is present to thought undistorted by language's 'fictions', where the world 'speaks' itself truly.

Feitas essas considerações, cumpre-nos aludir aos estudos que se contrapõem às concepções modernas de ciência, notadamente àqueles que se dedicam à Desconstrução das

⁸ Voltaremos a essa questão na análise de nosso ‘corpus’.

verdades instauradas na cultura ocidental, que elege o ‘logos’, a razão, como seu porto seguro. São estudos que se inserem em uma perspectiva de pensamento pós-moderna.

Vários são os textos que desconstróem a noção de verdade do pensamento ocidental. Sua leitura, que apresenta as dificuldades de fazer deslocamentos mencionados acima, tão necessários para uma compreensão outra do mundo que não seja aquela imposta pelas “verdades” das dicotomias, se faz importante para esta tese, na medida em que abre a possibilidade de questionar os alicerces que constituem a LA como área científica distinta. Dentre eles, selecionamos, para aqui abordar, os de Foucault e Derrida.

Parece ser consenso entre os estudiosos que definir *Desconstrução* não constitui tarefa fácil, sendo muito comum encontrarmos argumentos sobre o que não é Desconstrução, o que se coaduna com o que sugere o próprio criador da palavra, Jacques Derrida. Concordamos com Arrojo (1992:09) quando afirma que “a Desconstrução não é um método nem uma técnica nem tampouco um modelo de crítica que possa ser sistematizado e regularmente aplicado a teorias, textos ou conceitos”.

Em **A Gramatologia**, Derrida (1973:9) apresenta-nos um esboço de definição. Ao examinar as bases sobre as quais repousa a concepção ocidental de racionalidade, Derrida propõe a “de-sedimentação, a Desconstrução de todas as significações que brotam da significação de ‘logos’: razão, a palavra de Deus, a fala, o discurso. Em especial a significação de verdade.”

Um exemplo do projeto desconstrutivista em desenvolvimento pode ser encontrado na análise que Derrida apresenta da “Torre de Babel” (1985)⁹. Segundo o autor, ela não representa simplesmente uma irreduzível multiplicidade de línguas. Ela exhibe uma incompletude, a impossibilidade de acabar, de totalizar, de saturar, de completar alguma coisa na ordem de uma edificação.

O projeto de Desconstrução traz uma série de implicações que vão muito além do campo acadêmico, fazendo com que o sujeito se desloque de suas posições, questionando suas próprias concepções de mundo. No dizer de Arrojo (1992:10):

ao sacudir os alicerces de nossas mais caras e arraigadas convicções, a desconstrução de qualquer texto atinge necessariamente múltiplas dimensões: teóricas e filosóficas, institucionais e pedagógicas, familiares e sexuais, políticas e jurídicas, teológicas e científicas.

Ao contrário do que ocorre na ciência moderna, o sujeito da pós-modernidade não é concebido como consciente, origem do seu dizer. Conforme afirma Foucault (1971/1996:8):

(...) em toda sociedade, a produção do discurso é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por objetivo configurar seus poderes e seus perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar seu peso, sua temível materialidade.

⁹ Neste mesmo texto, Derrida desenvolve seu raciocínio de modo a deixar clara a impossibilidade de uma tradução (interpretação) “original”, já que não é possível recuperar este sentido primeiro, original. O mito da Torre de Babel remete-nos à não correspondência de uma língua para outra.

O discurso é exteriormente constituído e, portanto, o sujeito não é dono de seu dizer. Três procedimentos de exclusão são abordados por Foucault (op.cit.:9-12): proibição, divisão e rejeição e separação entre o falso e o verdadeiro.

A proibição, o mais evidente procedimento de exclusão, se refere ao fato de que não se tem o direito de dizer tudo, ou seja, não se pode enunciar tudo em qualquer circunstância. A divisão e rejeição, segundo princípio de exclusão, reporta-nos para a relação do discurso com o desejo e o poder. Esse princípio constitui os sujeitos que podem falar e, portanto, são escutados (divisão) e aqueles que não podem falar e não são escutados (rejeição). Por fim, a divisão entre o falso e o verdadeiro traz-nos a noção de vontade de verdade, de saber e constitui institucionalmente a maneira pela qual o saber é posto em ação na sociedade, pela qual ele é valorizado, distribuído, repartido e, de alguma maneira, atribuído.

Além de ser constituído exteriormente, o discurso é constituído também internamente, isto é, o próprio discurso se controla através dos procedimentos internos do comentário, autor, disciplina e rarefação de sujeitos falantes (Foucault, 1971/1996:21-26) que remetem às dimensões do acontecimento e do acaso.

Para Foucault, não há a categoria dos discursos fundamentais ou criadores, por um lado, e, por outro, a categoria dos discursos que se repetem, glosam e comentam. Muitos textos maiores vão se apagando e desaparecem e comentários tomam, por vezes, o primeiro lugar. O comentário de que fala Foucault pode ser entendido como o desacordo entre o primeiro e o segundo texto. Ele produz discursos novos, conjurando o acaso do discurso: *o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de seu retorno.*

A noção de autor trazida por Foucault é a de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas manifestações, como sede de sua coerência. Enquanto o princípio do comentário limita o acaso do discurso pelo jogo de uma identidade que teria a forma da repetição e do mesmo, o do autor também limita esse mesmo acaso, mas o faz pelo jogo de uma identidade que tem a forma da individualidade e do eu. Assim, o indivíduo que se diz, investe-se dessa função de autor, procedendo a um jogo de diferenças, selecionando aquilo que vai ou não constituir o seu discurso.

Opondo-se ao princípio do comentário e do autor, o da disciplina fixa os limites do discurso pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma ritualização permanente das regras, formulando indefinidamente proposições novas. O último princípio, o da rarefação de sujeitos falantes, define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo um conjunto de sinais que devem acompanhar o discurso. Fixa, ainda, a eficácia suposta ou imposta das falas, seu efeito sobre aqueles a quem se dirigem e os limites de seu valor construtor. Ninguém entra na ordem do discurso se não satisfizer certas exigências ou se não estiver, desde o início, qualificado para fazê-lo.

Os princípios e os procedimentos de exclusão apresentados por Foucault levam-nos a *pôr em questão nossa vontade de verdade, restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; destruir, enfim, a soberania do significante* (Foucault, 1971/1996:14). Pôr em questão a vontade de verdade parece-nos ser o grande desafio a ser enfrentado por todos nós, sujeitos inseridos na cultura ocidental que calcam seu pensamento em termos dicotômicos, separando e polarizando continuamente o *certo e o errado, o verdadeiro e o falso*.

Na análise do ‘corpus’ de nossa trabalho, procuraremos mostrar como o discurso da LA firma-se na soberania do significante, nega o seu caráter de acontecimento, não questiona a sua vontade de verdade.

Duas outras noções são importantes para a compreensão do pensamento desconstrutivista: a da diferença¹⁰ e a do suplemento (Derrida, 1972:75), também relevantes para nosso trabalho. Toda a estrutura do conhecimento ocidental está baseada em uma série de dicotomias. As teorias¹¹, para se sustentarem, precisam defender o que é essencial e prioritário e excluir o que é marginal e secundário. Derrida desconstrói essas relações de oposição, demonstrando que o marginal é também parte do essencial: *o suplemento não é nem um mais nem um menos, nem um exterior, nem o complemento de um interior, nem um acidente, nem uma essência.*

Já a diferença, apresenta-se, assim, como uma cadeia aberta, em que se insere também o conceito de *disseminação*, desconstruindo também a dicotomia entre o monossêmico e o polissêmico. Nas palavras de Derrida (1972:16-17):

Em primeiro lugar, diferença remete para o movimento (activo/passivo) que consiste em diferir, por demora, delegação, prorrogação, atraso, reserva. Neste sentido, a diferença não é precedida pela unidade originária e indivisível de uma possibilidade presente que eu ponho de reserva, como uma despesa que se adia, por cálculo ou consciência económica. O que difere a presença é aquilo a partir do qual, pelo contrário, a presença é anunciada ou desejada no seu

¹⁰ Usamos a palavra *diferença* por estarmos trabalhando com a tradução portuguesa de *Posições*. Em francês, a palavra usada seria “différance”, conceito criado por Derrida.

¹¹ O estruturalismo de Saussure, segundo Culler (1983), é um bom exemplo de como as teorias se sustentam sob suas próprias contradições que, se levadas às últimas consequências, podem destruí-las. Ao postular a arbitrariedade do signo, Saussure também é obrigado a afirmá-lo para construir sua teoria. Se os Signos não possuem nenhuma relação com o que representam, e se definem apenas por oposições (diferenças) com outros signos, então, em momento algum, a coisa representada está presente. Trata-se, para Derrida, de um adiamento infinito da presença, onde um signo remeteria a outro, e este a um outro, num processo sem origem e sem fim.

representante, no seu signo, na sua marca (...). Em segundo lugar, o movimento da diferença, enquanto produz os diferentes, enquanto diferencia, é pois a raiz comum de todas as oposições de conceitos que escandem a nossa linguagem, tais como, para tomar apenas alguns exemplos: sensível/inteligível, intuição/significação, natureza/cultura, etc. Enquanto raiz comum, a diferença é também o elemento do mesmo (que se distingue do idêntico) em que estas oposições se anunciam. Em terceiro lugar, a diferença é também a produção, se ainda o podemos dizer, destas diferenças, destas diacriticidades que a lingüística a partir de Saussure e todas as ciências estruturais que a tomaram por modelo recordaram serem a condição de qualquer significação e de qualquer estrutura. Deste ponto de vista, o conceito de diferença não é nem estruturalista, nem simplesmente genetista, uma tal alternativa é em si própria um “efeito” de diferença.

Julgamos ser possível afirmar que, ao desconstruir as dicotomias, Derrida desconstrói a autoridade do sentido, como significado transcendental.

Uma vez que o ‘corpus’ desta pesquisa inclui o discurso escrito (textos de divulgação científica) da LA, iremos nos valer da problematização acerca da questão da escritura apresentada por Derrida (1991) em “A Farmácia de Platão”. A escritura, aí, é apresentada como ‘Phármakon’ que, em grego, significa remédio e veneno. Derrida trabalha, justamente, com a ambigüidade deste signo discutindo o caráter benéfico e maléfico da escritura.

A escrita, no diálogo de Fedro de Platão, apresenta-se como algo nocivo porque pode se colocar no lugar da fala, lugar esse que é do pai que fala, o pai do ‘logos’. Para Platão, a escrita levava à deterioração da memória humana e do conhecimento que se tornaria, com a escrita, fácil e falso. Em outras palavras, com a escrita, o conhecimento não

precisaria ser internalizado por alguém. Ao contrário, a escrita traria a possibilidade de uma crença no texto escrito como um suporte que se assemelharia a uma muleta.

Lembramos, ainda, que, no raciocínio de Platão, uma pessoa só conhecia alguma coisa se ela pudesse defender seu ponto de vista com outra, reflexivamente, num diálogo face a face. O texto escrito trazia, para Platão, a tentação de suas palavras (as do texto) serem tomadas como autoridades finais, dada a ilusão de parecer ser claro, completo, e auto-suficiente. O fragmento (275 d) abaixo parece-nos representativo do ‘status’ de que goza a escrita para Platão:

Sócrates - É que a escrita, Fedro, é muito perigosa e, nesse ponto, parecidíssima com a pintura, pois esta, em verdade, apresenta seus produtos como vivos; mas, se alguém lhe formula perguntas, cala-se cheia de dignidade. O mesmo passa com os escritos. És inclinado a pensar que conversas com seres inteligentes; mas se, com o teu desejo de aprender, os interpelares acerca do que eles mesmos dizem, só respondem de um único modo e sempre a mesma coisa. Uma vez definitivamente fixados na escrita, sem o menor discrição, tanto por entre os conhecedores da matéria como os que nada têm que ver com o assunto de que tratam, sem saberem a quem devam dirigir-se e a quem não. E no caso de serem agredidos ou menoscabados injustamente, nunca prescindirão da ajuda paterna, pois por si mesmos são tão incapazes de se defenderem como de socorrer alguém.

Ao problematizar a escritura, Derrida (1972:64) desmistifica-a, apresentando-a como um jogo que oculta sua lei, sua composição e sua regra. Derrida, ao discorrer acerca da exclusão da escrita do campo da Filosofia, ou do campo da racionalidade científica de forma a mitificá-la afirma que:

Foi esta operação que pus em questão em “La Pharmacie de Platon”, o que exigia novas vias e não podia proceder nem da mitologia, evidentemente, nem

do conceito filosófico de ciência. Trata-se em particular de desconstruir praticamente a oposição filosófica entre filosofia e mito, entre logos e mythos. Isto só se pode fazer, na prática, insisto, textualmente, segundo as vias de uma outra escrita, com os riscos que isso comporta.

A LA entra no jogo da escritura e, portanto, ao construir seu estatuto científico sobre o texto de divulgação científica, deve assumir os riscos desse jogo sem se iludir de que domina plenamente tal jogo, já que a escritura acaba por cair no domínio público, sendo escrita e reinscrita no discurso.

Uma leitura desconstrutivista do discurso da LA¹² abre, a nosso ver, a possibilidade de reflexões capazes de instaurar um outro olhar que considera também a diferença, o suplemento como possibilidades de verdade.

Consideramos, portanto, que a desconstrução permite olhar para questões de ensino/aprendizagem, formação de professores de língua materna e estrangeira, de modo a abrir espaços para outros olhares que não sejam as óticas positivistas e, muitas vezes, solucionistas e imediatistas que têm marcado a área da LA. As reflexões sobre Desconstrução que elucidamos, aqui, podem, por conseguinte, servir de suporte para a análise de nossos registros, sobretudo no que diz respeito à constituição da LA como ciência e seu papel na formação de professores de LE.

Resta-nos discutir a impossibilidade de se conceber a relação ente teoria e prática dicotomicamente. Nesta perspectiva, nossa posição coincide com a de Deleuze quando o autor recusa as concepções, facilmente apreendidas, que caracterizam uma

¹² Falamos em leitura desconstrutivista porque estamos conscientes de que não é possível falar em uma “metodologia” da desconstrução.

relação entre teoria e prática como “um processo de totalização em um sentido ou outro” (Deleuze em Foucault, 1979/1995:69).

Deleuze considera dois aspectos acerca da questão. O primeiro diz respeito ao fato de que uma teoria é sempre “local, relativa a um pequeno domínio”, não sendo de semelhança a relação de aplicação. O segundo aspecto chama a atenção para o fato de que “a teoria encontra obstáculos assim que entra em seu próprio domínio, o que faz surgir a necessidade de ser revezada por outro tipo de discurso que permite eventualmente passar a um outro domínio.” Sendo assim, prática passa a ser definida, por Deleuze (1979/1995: 69-70) como um “conjunto de revezamentos de uma teoria a outra” e teoria um “revezamento de uma prática a outra”. Essa maneira de nos apresentar a relação entre teoria e prática, além de evidenciar sua complexidade, demonstra o caráter conflitivo que envolve essa relação. Dito de outra forma, uma teoria, seja ela qual for, não adentra um domínio prático pacificamente. Há uma relação de conflito que, a nosso ver, é constitutiva da relação, dadas as diferenças de natureza de cada uma dessas instâncias.

O entendimento de Deleuze elimina aquelas concepções totalizadoras, assim como o caráter dicotômico e de automatização a que, tradicionalmente, se vincula a relação entre teoria e prática. Assim, a não congruência de uma teoria a uma prática passa a ser vista como constitutiva da relação e não como um problema a ser resolvido.

Abordaremos o nosso ‘corpus’ de pesquisa, portanto, na compreensão de que não se trata de apagar o conflito constitutivo da relação entre teoria e prática, mas de explicitá-lo, o que poderia contribuir, por exemplo, para que os professores entendessem esse conflito como algo produtivo, relativizando procedimentos teóricos, prescritivos, comumente recomendados a eles como eficazes para sua prática pedagógica.

CAPÍTULO II

ANÁLISE DO DISCURSO E LINGÜÍSTICA APLICADA

Nos trabalhos realizados em LA sobre formação de professores de LE¹³, é possível constatar, como vimos observando, que a idéia de conscientização, com vistas à transformação de uma realidade (a da sala de aula preferencialmente), apresenta-se como um pressuposto desses estudos. Aposta-se na crença de que a aquisição de conhecimentos teóricos sobre determinados conteúdos resultará em práticas pedagógicas diferenciadas, ou melhor dizendo, aperfeiçoadas.

Isso não poderia ser de outra forma, visto que corresponde ao modo de produção de conhecimento da LA que objetiva solucionar problemas de uso de linguagem. Esse modelo, por sua vez, está atrelado a uma concepção de ciência moderna, conforme apontamos no capítulo anterior, cuja noção de sujeito é a cartesiana, ou seja, um sujeito consciente, senhor absoluto de seus próprios pensamentos. Em outras palavras, um sujeito cognoscente.

Vemos, no entanto, que, sob a ótica dos estudos discursivos, essa noção de sujeito - que satisfaz o paradigma científico moderno, abrindo a possibilidade de um controle total e consciente de suas ações -, pode ser questionada, repensada, o que faz vir à tona, dentre outros aspectos, a complexidade do discurso pela subjetividade.

¹³ A título de ilustração, citamos os trabalhos de Richards, J.& Nunan (1990) e Wallace, M.J. (1980).

Feitas essas considerações iniciais, abordamos conceitos da Análise do Discurso de linha francesa relevantes para a análise do ‘corpus’ desta pesquisa. Situamos, inicialmente, esse campo do conhecimento, discutindo suas três fases¹⁴, conforme distingue Pêcheux (1969/1990), para, em seguida, valermos-nos dos conceitos mais pertinentes para nossa análise, notadamente aqueles que emergem a partir da terceira fase.

A análise do discurso¹⁵(AD), surgida na França nos anos 60, apresenta um percurso de constituição que pode ser identificado em três fases distintas (Pêcheux, *op.cit.*:311-318), conforme já mencionado.

Na primeira, a AD é entendida como exploração metodológica da noção de máquina discursiva estrutural. Nessa fase, duas são as posições teóricas marcantes. A primeira concebe a produção discursiva como uma máquina “autodeterminada e fechada sobre si mesma”, de tal maneira que um “sujeito-estrutura” determina os sujeitos como produtores de seus discursos. Os sujeitos acreditam-se “produtores de seus discursos, quando, na verdade, são apenas assujeitados”. A segunda propõe um conceito de língua natural como “a base invariante sobre a qual se desdobra uma multiplicidade heterogênea de processos discursivos justapostos”.

Nessa fase, a AD se caracteriza por assegurar procedimentos que se pretendem fixos, determinados. Nas palavras de Pêcheux (*op.cit.*:313):

¹⁴ Para maior aprofundamento dessa questão, sugerimos a leitura da recente tese de doutoramento de Grigoletto (1998).

¹⁵ Esclarecemos que, dado nosso interesse teórico nos estudos da escola francesa de Análise do Discurso, não trataremos de outros enfoques, como por exemplo, a análise do discurso anglo-saxônica, ou ainda, os estudos norte-americanos sobre discurso.

A AD-1 é um procedimento por etapa, ordem fixa, restrita teórica e metodologicamente a um começo e um fim predeterminados, e trabalhando num espaço em que as máquinas constituem unidades justapostas. A existência do outro está pois subordinada ao primado do mesmo: o outro da alteridade discursiva "empírica" é reduzido seja ao mesmo, seja ao resíduo, pois ele é o fundamento combinatório da identidade de um mesmo processo discursivo; o outro alteridade "estrutural" só é, de fato, uma diferença incomensurável entre "máquinas" (cada uma idêntica a si mesma e fechada sobre si mesma) quer dizer uma diferença entre os mesmos.

Pêcheux se contrapõe a uma concepção idealista de linguagem que entende o sujeito como fonte de seu sentido. Baseando-se no conceito althusseriano de interpelação ideológica (Althusser, 1987), Pêcheux rompe com uma noção de sujeito anterior à linguagem, aderindo à idéia de que ele é constituído no discurso. A concepção de sujeito nesta fase está marcada, então, pela noção de posição, o lugar de onde ele fala. Esse lugar é caracterizado como uma formação discursiva - que determina o que pode e deve ser dito pelo sujeito - que, por sua vez, é regulada por uma formação ideológica, o que resulta em sujeitos totalmente submetidos (assujeitados) às regras das formações discursiva e ideológica.

Na segunda fase da AD ocorre um deslocamento teórico: as relações entre as máquinas discursivas estruturais passam a ser o seu objeto. Tendo isso em vista, faz-se pertinente examinar o conceito de formação discursiva que, de acordo com Foucault (1969/1987:43-5),

é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma época dada, e para uma área social, econômica e geográfica ou lingüística dada, as condições de exercício da função enunciativa.

Várias são as implicações deste conceito. A primeira se refere ao fato de que “não se pode falar de qualquer coisa em qualquer lugar”. Foucault reconhece que o objeto está entrelaçado a um “feixe complexo de relações” que determinam igualmente uma complexidade para qualquer coisa que se queira sobre ele dizer. A segunda indica que as relações que se estabelecem dependem das instituições em que são produzidas, assim como de seus processos econômicos e sociais, suas formações de comportamentos, sistemas de normas, técnicas, e tipos de classificação (Foucault, 1969/1987:51). A última aponta para o caráter de exterioridade das relações discursivas. Elas “não ligam entre si os conceitos ou as palavras” (Foucault, op.cit.:52).

O conceito de formação discursiva, sob a influência dos estudos de Foucault faz com que a noção de máquina estrutural fechada seja repensada, já que, de acordo com Pêcheux (1969/1990:314), uma formação discursiva:

não é um espaço estrutural fechado pois é constitutivamente “invadida” por elementos que vêm de outro lugar (isto é de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhes suas evidências discursivas fundamentais (por exemplo sob a forma de “préconstruídos” e de “discursos transversos”).

Outra noção importante, nesta fase, que também faz repensar a idéia de máquina estrutural fechada, é a de interdiscurso. Esse conceito traz o “exterior específico” de uma formação discursiva, fazendo ver que, no interior mesmo de um discurso, há elementos outros advindos de lugares diferentes que irrompem nesta mesma formação discursiva. O reconhecimento da relação da formação discursiva com o seu “exterior” implica considerar “os pontos de confronto polêmico nas fronteiras internas da formação

discursiva, as zonas atravessadas por toda uma série de efeitos discursivos, tematizados como efeitos de ambigüidade ideológica, de divisão, de resposta pronta e de réplicas estratégicas” (Pêcheux, op. cit.:314).

Pêcheux reconhece, nesta fase, que o conceito de formação discursiva, enquanto dispositivo estrutural fechado, é conservado, ao mesmo tempo em que é “concebido como o resultado paradoxal da irrupção de um ‘além’ exterior e anterior”. Decorre disso que o sujeito do discurso continua sendo concebido como efeito de assujeitamento à formação discursiva com a qual ele se identifica. Aparecem, nesta fase, os dois tipos de esquecimentos com os quais o sujeito opera. De acordo com Pêcheux (1975/1995:173):

[o] “esquecimento” [número 2] pelo qual todo sujeito-falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina, isto é, ao sistema de enunciados, formas e seqüências que nela se encontram em relação de paráfrase - um enunciado, forma ou seqüência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada. Por outro lado, apelamos para a noção de “sistema inconsciente” para caracterizar um outro “esquecimento”, o esquecimento nº1, que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina. Nesse sentido, o esquecimento nº1 remetia, por uma analogia como recalque inconsciente, a esse exterior, na medida em que (...) esse exterior determina a formação discursiva em questão.

Os dois níveis com que o sujeito do discurso opera (esquecimentos n.º 1 e 2) marcam uma característica muito presente nesta fase da AD, qual seja, no dizer do autor, a “ilusão necessária”: o sujeito que se crê fonte do seu dizer, detentor de um sentido original, o que lhe garantiria a manutenção de sua identidade.

É na terceira fase que a noção de máquina discursiva estrutural é desconstruída por completo, em decorrência do primado da “alteridade sobre o mesmo” e também com o refinamento do conceito de interdiscurso. É uma fase marcada por um contato com a História, a Lingüística e a Psicanálise. As análises primam por considerar os “encadeamentos intradiscursivos, ‘interfrásticos’, que permitem à AD3 abordar o estudo da construção das estruturas e dos acontecimentos, e também dos ‘pontos de vista’ e ‘lugares’ enunciativos no fio intradiscursivo” (Pêcheux, 1969/1990:316). Nesta fase, Pêcheux reconhece uma heterogeneidade que é constitutiva do discurso, a partir das várias posições ocupadas pelo sujeito. A esse respeito Brandão (1998:42) afirma que:

Essa heterogeneidade, entretanto, é trabalhada pelo locutor de tal forma que, impulsionado por uma “vocalização totalizante, faz que o texto adquira, na forma de um concerto polifônico, uma unidade, uma coerência, quer harmonizando as diferentes vozes, quer “apagando” as vozes discordantes.

Portanto, a terceira fase é fortemente marcada por uma noção de sujeito clivado pelo seu inconsciente que remete à subjetividade constitutiva do discurso.

Outra contribuição importante para nosso estudo é a posição de Authier-Revuz (1998) quanto à subjetividade. Baseando-se em posicionamentos teóricos que destituem o sujeito do domínio de seu dizer, como a noção de interdiscurso desenvolvida por Pêcheux - lugar de constituição de um sentido que escapa à intencionalidade do sujeito - e levando em consideração a teoria lacaniana de um sujeito produzido pela linguagem como estruturalmente clivado pelo inconsciente, esta autora propõe-se a discutir a questão da auto-representação do dizer.

Para isso, Authier-Revuz (1998) distingue duas concepções de sujeito. A primeira seria aquela em que o sujeito tem uma origem. Trata-se do sujeito da Psicologia com suas variantes neuronais e/ou sociais. A segunda seria aquela que entende o sujeito como efeito, assujeitado por seu inconsciente. Trata-se do sujeito da Psicanálise ou ainda daquele das teorias do discurso que postulam a determinação histórica de um sentido não individual.

Se tomarmos a primeira concepção como referência, teremos um sujeito que é fonte intencional do sentido que expressa através de uma língua compreendida como instrumento de comunicação. Esse sujeito é considerado capaz de representar sua enunciação e o sentido que ela produz. Neste caso, é possível vislumbrar que as formas de representação que os enunciadores usam para representar seu próprio dizer são um reflexo dentro do real do processo enunciativo.

Já na segunda concepção, os exteriores teóricos tiram do sujeito a maestria do seu dizer. Desta forma, entende-se, aqui, a teoria do discurso como lugar de constituição de um sentido que escapa à sua intencionalidade; sujeito produzido pela linguagem como estruturalmente clivado pelo seu inconsciente. O dizer, neste caso, não é transparente ao enunciador.

Em nosso trabalho de pesquisa, adotamos a segunda concepção de sujeito que se insere dentro de uma perspectiva de subjetividade da Análise do Discurso não subjetiva. A Análise do Discurso reconhece, portanto, no sujeito, seu caráter contraditório que, marcado pela incompletude, anseia pela completude, pela vontade de querer ser inteiro. Esta visão nos faz voltar à nossa hipótese de trabalho, pois a LA, ao tratar das questões relativas à formação dos professores de LE, concebe o sujeito como postula a primeira

concepção discutida por Authier-Revuz. Isto lhe propicia sustentar que são válidas as soluções propostas para os problemas de uso de linguagem. Assim, essa primeira concepção de sujeito encaixa-se nos propósitos da LA que pode, então, assegurar que suas soluções, uma vez acolhidas por esse sujeito consciente, são eficazes, capazes de transformar a prática pedagógica, contribuindo para seu avanço.

Para abordar, então, a subjetividade desse sujeito não intencional, consideramos os dois níveis do discurso, quais sejam o intradiscursivo e o interdiscursivo, elaborados por Pêcheux (1975/1995:166). O nível intradiscursivo remete-nos à dimensão linear da linguagem. Nas palavras do próprio autor:

o que eu digo agora com relação ao que eu disse antes e ao que eu direi depois, portanto o conjunto dos fenômenos de "co-referência" que garantem aquilo que se pode chamar de "fio do discurso", enquanto discurso de um sujeito.

Pêcheux chama a atenção para o fato de que a articulação que se dá neste nível não se reduz ao consciente, ou seja, às relações de causa, de concessão, de ligação temporal, dentre outras. Segundo ele, a incidência de aposições ou incisivas pode representar a irrupção, no fio do discurso, de um processo inconsciente como Freud, segundo ele, já havia percebido. Essa observação do autor supracitado é importante na medida em que faz com que não percamos de vista o eixo do sentido produzido por uma formulação no nível intradiscursivo.

Ainda sobre o nível intradiscursivo, cabe considerar a reflexão de Serrani (1998:234):

(...) no intradiscurso, na cadeia, estuda-se a construção de representações de semelhanças e diferenças. Tendo como referência a teoria lacaniana da

subjetividade, pode-se dizer que essas representações correspondem predominantemente ao registro imaginário do eu (enquanto ego) do dizer. Ao tecido do representável que constitui a realidade para um sujeito, correspondem o domínio das relações de semelhanças e dessemelhanças, das propriedades atribuídas a objetos que são, dessa forma, organizados em classes, localizados em um espaço e um tempo. Esse âmbito dos registros em que os objetos se ligam é o imaginário.

De acordo com a autora, portanto, o intradiscurso está associado ao lugar de manifestação do imaginário tal como é entendido na vertente lacaniana da psicanálise.

O nível interdiscursivo compreende, por sua vez, a dimensão vertical, não linear do dizer em relação à rede de formações discursivas em que ele se insere. Duas noções articuladas são colocadas para se compreender o nível interdiscursivo, a saber, a de pré-construído e a articulação, assim enunciadas por Pêcheux (1975/1995:164):

(...) o "pré-construído" corresponde ao "sempre-já-ai" da interpelação ideológica que fornece-impõe a "realidade" e seu "sentido" sob a forma da universalidade (o "mundo das coisas"), ao passo que a "articulação" constitui o sujeito em sua relação com o sentido, de modo que ela representa, no interdiscurso, aquilo que determina a dominação da forma-sujeito.

Ainda sobre a noção de pré-construído e articulação, Pêcheux esclarece que a possibilidade de substituição entre elementos no interior de uma formação discursiva distingue duas formas fundamentais no nível da articulação: a da equivalência - possibilidade de substituição simétrica: dois elementos A e B possuem o mesmo sentido - e a da implicação - possibilidade de substituição orientada: a relação de substituição A - B não é a mesma que a relação B - A.

Essa identificação do sujeito consigo mesmo propiciada pelo interdiscurso e o intradiscurso no ‘corpus’ de nossa pesquisa aparece na forma do autocomentário pelo qual o discurso do sujeito se desenvolve e se sustenta sobre si mesmo (Pêcheux, op.cit.:168), operando pela sintagmatização de elementos substituíveis, isto é, reformulação, passando a constituir uma formação discursiva da LA na qual os sujeitos, por ela dominados, se reconhecem entre si como espelhos uns dos outros.

As noções de intradiscurso e interdiscurso são relevantes para nosso trabalho, na medida em que permitem analisar como o discurso da LA é constituído por outras vozes, discursos outros, advindos de formações discursivas também outras que nele se manifestam, configurando um discurso que prima, sobretudo, por afirmar a identidade particular da LA como área de conhecimento independente e, em consequência, a identidade própria do sujeito de seu discurso.

Uma das formas de manifestação da relação do discurso com seu Outro, e que é marcante no ‘corpus’ desta pesquisa, é a intertextualidade. Maingueneau (1993:86) afirma que:

*a partir do momento que se trata de formações discursivas, toda concepção retórica da citação é inadequada. O sujeito que enuncia a partir de um lugar definido não cita quem deseja, como deseja, em função de seus objetivos conscientes do público visado, etc. São as imposições ligadas a este lugar discursivo que regulam a citação. Esta noção de citação é, entretanto, ambígua, pois remete tanto às regras, às operações, quanto aos enunciados citados. Distinguir-se-á, pois, **intertexto** e **intertextualidade** (...). Por intertexto de uma formação discursiva, entender-se-á o conjunto dos fragmentos que ela efetivamente cita e, por intertextualidade, o tipo de citação que esta formação discursiva define como legítima através de sua própria prática.*

As considerações feitas acima ajustam-se ao acontecimento discursivo que caracteriza o 'corpus' de nossa pesquisa, tanto em termos de intertexto quanto de intertextualidade, tendo em vista que, nesse caso, correspondem às citações de textos teóricos, que almejam sustentar os posicionamentos sobre as questões relativas à formação dos futuros professores de LE que são, via de regra, consoantes com o ponto de vista do P. São as formações discursivas, portanto, que propiciam as condições de possibilidade dessas citações, variando de acordo com os tipos de discurso, as épocas, já que não podem ser feitas nem da mesma maneira nem de qualquer forma.

Como será possível perceber na análise do 'corpus' desta pesquisa, apesar de o discurso do P estar voltado para a produção de sentidos únicos - a crença de que se está dizendo o mesmo - que adviriam dos textos teóricos propostos em sala de aula, que homogeneizam a discussão sobre a formação de professores de LE, seu dizer não é coincidente. Para aprofundar esse aspecto, tomamos como pressuposto o conceito de modalização autonímica, configuração enunciativa da reflexividade metaenunciativa, de Authier-Revuz (1998:14), que considera que

em um ponto de seu desenrolar, o dizer representa-se como não falando por si, o signo, ao invés de preenchê-lo, transparente, no apagamento de si, de sua função mediadora, interpõe-se como real, presença, corpo, - objeto encontrado no trajeto do dizer e que se impõe a ele mesmo como objeto; a enunciação desse signo, em vez de se realizar "simplesmente", no esquecimento que acompanha as evidências inquestionáveis, desdobra-se como um comentário de si mesma.

Vemos, então, o discurso do P como um discurso que reflete sobre si mesmo, discurso atravessado por sua auto-representação opacificante. Um discurso que quanto mais

quer se fazer coincidente mais se mostra não-coincidente, fortemente heterogêneo, uma das características constitutivas de todo discurso.

A autora classifica as não-coincidências do dizer em quatro: (a) a não-coincidência interlocutiva, (b) a não-coincidência do discurso consigo mesmo, (c) a não-coincidência entre as palavras e as coisas e (d) a não-coincidência das palavras consigo mesmas. Cada uma dessas modalidades apóia-se em pressupostos teóricos diferentes.

A não-coincidência interlocutiva entre os dois co-enunciadores fundamenta-se numa concepção pós-freudiana do sujeito que não coincide consigo mesmo (Authier-Revuz, 1998:22). Essa não-coincidência do sujeito consigo mesmo advém da noção de inconsciente, que determina que dois sujeitos não são passíveis de serem simetrizáveis, fazendo com que a comunicação entre ambos seja concebida como produção do “UM”, ou seja, a produção de um sentido único, endossado pela concepção de um sujeito homogêneo, uno, fonte exclusiva de seu dizer.

A não-coincidência do discurso consigo mesmo é entendida pela autora como se remetendo teoricamente ao dialogismo de Bakhtin (1988), segundo o qual toda palavra, por se constituir no meio do já-dito de outros discursos, é habitada pelo discurso outro. Essa não-coincidência apóia-se também na noção de interdiscurso da AD que entende que aquilo que “eu falo” aqui e agora remete-se a “algo que fala em outro lugar, antes e independentemente” (Authier-Revuz, 1988:22)

A não-coincidência entre as palavras e as coisas é caracterizada por Authier-Revuz (op.cit.:23) como, de um lado, constitutiva “da oposição, reconhecida pela Linguística, entre o quadriculado de distinções da língua e o contínuo, as infinitas singularidades do real a nomear, que inscreve um jogo inevitável na nomeação”, e, de outra

parte, em termos lacanianos do real como radicalmente heterogêneo à ordem simbólica, ou seja, da falta de captura do objeto pela letra, desembocando sobre a perda inerente à linguagem, à qual responde, de maneiras opostas, a escritura - que habita essa falta - e a produção dos mitos consoladores - as diversas línguas “perfeitas” que a recusam.

A última, a não-coincidência das palavras consigo mesmas, é apresentada por Authier-Revuz (op.cit.:25) como contrária às abordagens “monossemizantes”. De acordo com a autora, essas abordagens “reduzem a dimensão do equívoco do dizer a fenômenos lúdicos ou acidentais, na perspectiva da recepção - como consubstancial ao jogo do que Lacan chama de ‘lalangue’, que devota, fundamentalmente, o sistema lingüístico de unidades distintas e os enunciados ao equívoco de uma homonímia generalizada, aquela onde se ancoram a poesia e a prática psicanalítica.”.

Além dessas manifestações da heterogeneidade discursiva dessas quatro modalidades de não-coincidências do dizer, outra manifestação da heterogeneidade mostrada e/ou representada é o discurso relatado em suas formas direta, indireta e indireta livre.

Decorrente da exposição sobre as não-coincidências do dizer e das outras formas de heterogeneidade apontadas até agora, acompanhemos uma outra reflexão de Authier-Revuz (1998:187):

Se, com efeito, para o sujeito estruturalmente dividido do inconsciente, o centro (o um, o domínio) é posto como relacionado à ilusão, é de um modo não menos estrutural que no sujeito é reconhecido o lugar vital de uma função de desconhecimento - de indiferença - assegurada por um ego ocupado em anular, no imaginário, a divisão, a falta, a perda, o descentramento que afetam o eu: “o sujeito é descentrado de sua posição de mestre [...]. Ele é ‘dividido’, relata

Freud, entretanto, ele não desaparece, ele fala e continua no fantasma sob a forma do Ego. A descoberta do inconsciente permite significar essa divisão inaugural mostrando que a ilusão do centro permanece e que ela é inerente à constituição do sujeito humano”.

A reflexão de Authier-Revuz é particularmente relevante para a compreensão do funcionamento discursivo que envolve o contexto de nossa pesquisa, qual seja, o discurso da LA e seus efeitos na formação dos professores de LE. Tendo em vista que o sujeito, como nos aponta a autora, mantém a ilusão do centro, do controle de seu dizer, vemos que ele fala, continua falando, para manter essa posição, aspecto condicionante de sua constituição como sujeito frente à sala de aula. Nesse sentido, ao falar, o sujeito mantém a ilusão do centramento, numa tentativa de fazer coincidir o seu dizer com o já-dito e com o a dizer, a partir de sua posição enunciativa.

Nesta pesquisa, isso pode ser percebido no uso de estratégias discursivas de que o professor formador faz uso nas aulas para legitimar seu dizer. Sendo assim, o dizer do professor está marcado por narrativizações, demonstrações, naturalizações, exemplificações e argumentos de autoridade, dentre outros, que cumprem a função de manter os “regimes de verdade” (Foucault, 1979/1995) da LA, ao mesmo tempo que, acabam por silenciar a voz dos alunos, seus interlocutores imediatos. Interessa-nos, pois, mostrar como funcionam essas estratégias discursivas utilizadas pelo professor, capazes de provocar esse efeito de silenciamento nos alunos, pois disso decorre, o desencadeamento de posições identitárias profissionais dos futuros professores de LE¹⁶.

¹⁶ A esse respeito, estaremos tecendo comentários mais detalhados na terceira parte desta tese (capítulos I, II e III).

Sobre o efeito de verdade que as referidas estratégias podem provocar, Kerbrat-Orecchioni (1977:176) nos alerta que

o efeito de verdade pode se originar na estrutura argumentativa do enunciado e/ou em certas propriedades do quadro enunciativo: ele pode se apoiar na realidade empírica, em uma demonstração científica, na existência de um consenso ideológico (o estoque de idéias recebidas e aceitas), na garantia de um sujeito individual "infalível" (...) Ele pode nascer da certeza de um saber ou de uma convicção, que podem ser apresentados como individuais ou coletivos, anônimos ou não, ou ainda, do simples desejo da parte do receptor da mensagem, de crer nesta verdade (...)

De nossa ótica, a manutenção dos regimes de verdade da LA, no contexto particular de formação de professores que nossa pesquisa abarca, pode ser entendida, a partir das considerações de Foucault (1979/1995) acerca das relações de poder-saber.

Em uma conferência proferida no Collège de France em 7 de janeiro de 1976, Foucault afirma que o poder é exercido através de mecanismos sutis. Para isso, no entanto, é preciso que se forme, se crie e se coloque em circulação um determinado saber. Para este autor, há uma relação recíproca entre saber e poder de tal sorte que “não há uma relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder” (1979/1995:21).

É assim que identificamos, na formação de professores de LE no cenário desta pesquisa, relações de poder que caminham em consonância com uma produção de conhecimentos, saberes que dão origem ao próprio campo de conhecimento da LA que, por delimitar seu objeto de estudo, constitui relações de poder. Em uma palavra, saberes e produção de saberes estão intimamente relacionados com exercícios de poder.

Entendemos que a constituição da LA como ciência, campo de conhecimento independente, propicia, assim, um efeito de “disciplinamento”. Em *Vigiar e Punir* (1975/1989), Foucault nos apresenta o conceito de disciplina como técnica que assegura o ordenamento das multiplicidades humanas.

Notemos que não é somente naquilo que diz respeito à formação de professores de LE que a LA procura ordenar, controlar e disciplinar a produção dos saberes. Isso se evidencia, por exemplo, na passagem do controle das teorias de ensino de línguas, que saem das mãos dos professores para as dos lingüistas e lingüistas aplicados, desautorizando os primeiros e, ao mesmo tempo, contribuindo para a afirmação da LA como ciência. Neste sentido, constitui preocupação desta pesquisa verificar como a LA constrói, ou melhor dizendo, exerce poder, enquanto discurso, sobre a formação de professores de LE e, por conseguinte, sobre outros domínios que a este estejam relacionados.

Ressaltamos, aqui, que a LA não é como uma disciplina que acumula gradualmente conhecimentos científicos sobre seus domínios de interesse. Ao contrário, a LA é uma disciplina que nasceu a partir de um discurso forte e coeso sobre seus domínios de interesse¹⁷. A esse respeito é pertinente o comentário de Pennycook (1994:127)

(...) without examining applied linguistics as a discourse one cannot possibly understand the enormously systematic discipline by which British and American culture has been able to manage - and even produce - English language teaching politically, sociologically, culturally, ideologically and scientifically since the end of the nineteenth century. Moreover, so authoritative a position has applied linguistics had that I believe that no one writing, thinking or acting on language teaching could do so without taking account of the limitations on thought and action imposed by applied linguistics.

¹⁷ Tecemos comentários mais detalhados a esse respeito no capítulo I da parte II desta tese.

Concordamos com as considerações de Pennycook a respeito de se entender a emergência da LA, enquanto disciplina, encerrando um discurso. Ainda é preciso dizer que as considerações do autor reagem contra uma postura inicial - e, em alguns círculos ainda atual -, da LA que a associava com práticas de standardização e divulgação da Língua Inglesa como língua de abrangência internacional.

Outro aspecto, que decorre do fato de se considerar a LA como um discurso, é o de também se levar em conta que estamos lidando com construtos e, como tais, passíveis de limitações. Neste sentido, também compartilhamos da opinião de Foucault (1979/1995:172) quando afirma que, em oposição aos vários projetos que objetivam inscrever os saberes em ordens hierárquicas de poder associadas à ciência, uma genealogia - entendida praticamente como uma anti-ciência - seria um empreendimento para libertar da sujeição os saberes históricos, isto é, torná-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, unitário, formal e científico.

Neste capítulo, discutimos os conceitos da análise do discurso (sujeito, linguagem, formação discursiva, intradiscurso, interdiscurso, heterogeneidade discursiva), a partir das reflexões de Pêcheux, Foucault e Authier-Revuz. Esses conceitos irão nos auxiliar a analisar como o discurso da LA, que a constitui como campo científico distinto, se manifesta em sua materialidade lingüística, e nos informará, sobremaneira, sobre o modo de produção de seus efeitos de sentido, o que poderá contribuir para a constituição de um outro regime de verdade da LA. Isso poderá nos levar a cumprir mais plenamente o nosso papel intelectual, conforme o entende Foucault (op.cit.:14):

o problema político essencial para o intelectual não é criticar os conteúdos ideológicos que estariam ligados à ciência ou fazer com que sua prática científica seja acompanhada por uma ideologia justa; mas saber se é possível constituir uma nova política da verdade. O problema não é mudar a “consciência” das pessoas, ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção de verdade.

PARTE II

AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Nesta parte da tese, procedemos à abordagem das condições de produção do discurso da LA. As condições de produção do discurso encerram, basicamente, o contexto sócio-histórico e ideológico e as circunstâncias imediatas da enunciação.

Sendo assim, no capítulo I desta parte, discorremos sobre a consolidação da LA como campo de conhecimento independente, ao longo das últimas décadas, tanto no exterior quanto no Brasil. Além disso, mostramos que, paralelamente a esse processo de consolidação da disciplina, configurou-se, também, e, em decorrência disso, uma política de formação de professores, sobretudo de Língua Inglesa, que tinha por princípio que a excelência de sua qualificação era imprescindível para o intuito de divulgar essa língua como internacional.

No capítulo II, apresentamos a trajetória que determina a inclusão da LA como disciplina nos cursos de graduação em Letras. Para isso, analisamos os documentos dos Cursos de Letras que compõem a fonte dos registros desta tese e que tratam das mudanças curriculares por que passou cada curso. Ademais, são examinados, também, ementas, objetivos, programas de curso da LA que permitem detectar quais as propostas principais da disciplina para a formação de professores de LE.

CAPÍTULO I

LINGÜÍSTICA APLICADA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Neste capítulo, argumentamos que a trajetória da LA, em seu intuito de legitimação como ciência, leva-a a priorizar a teoria, mantendo a dicotomia entre teoria e prática. Inserida nos Cursos de Letras que formam professores de LE, a LA toma para si a tarefa de articular teoria e prática, valendo-se da lacuna existente nos cursos de licenciatura que, normalmente, não problematizam suficientemente a complexa relação entre teoria e prática. Tenhamos em vista, assim, em que condições a LA se insere nos Cursos de Letras que formam professores de LE, assim como o seu percurso de consolidação tanto no Brasil quanto no exterior e os fatores que envolvem tal percurso.

A formação profissional dos futuros professores de LE nos cursos de licenciatura é composta, basicamente, por dois grupos de disciplinas: um primeiro, a que denominamos de *formação específica*, no qual os futuros professores entram em contato com o conhecimento lingüístico, metalingüístico, literário e metaliterário; um segundo, que pode ser denominado de *formação profissional*, que abarca as disciplinas que introduzem um conhecimento: o *pedagógico* - Psicologia da Educação, Didática Geral, Metodologia do Ensino de Línguas (Didática Especial de Ensino de Línguas - esta presente apenas em alguns cursos de licenciatura.), o *metapedagógico* - Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio e o *pedagógico aplicado* - Prática de Ensino de LE.

O quadro apresentado acima se altera, sobretudo no que diz respeito ao componente de formação didático-pedagógico, quando, ao trabalhar o conhecimento pedagógico aplicado, a disciplina Prática de Ensino, dadas as limitações impostas ao seu trabalho pelos currículos das licenciaturas¹ (via de regra a disciplina Prática de Ensino de Línguas é ministrada nos últimos semestres da graduação), assume um caráter muito mais pedagógico do que pedagógico-aplicado propriamente dito. Em outras palavras, assistimos a uma sobrecarga da disciplina Prática de Ensino que assume, nesse contexto, a tarefa de preparar os alunos, futuros professores, também do ponto de vista teórico, tarefa que estaria, em princípio, reservada às disciplinas que lidam com o conhecimento pedagógico. Isto porque há uma tal fragmentação da formação do professor que não lhe é proporcionada uma visão interdisciplinar que permitiria a articulação entre os conhecimentos próprios de cada uma das disciplinas de formação profissional.

Configura-se, assim, a impossibilidade de a Prática de Ensino corresponder às expectativas da formação de professores nos cursos de licenciatura na “prática”. Tal insucesso dá lugar a discursos reivindicatórios: os professores de Prática de Ensino reivindicam maior espaço, em termos de carga horária, argumentando que não se consegue, ao mesmo tempo, prover conteúdos teóricos capazes de nortear sua prática pedagógica e, ainda, proporcionar experiências práticas relevantes para os futuros professores.

¹ A pesquisa de Martins (1998) explora com detalhes os problemas que a disciplina “Prática de Ensino” sofre no contexto das graduações que formam professores de LE, enfatizando como um dos principais problemas o fato de que a Prática de Ensino, ao invés de ser um dos momentos privilegiados da formação do futuro professor, funciona atualmente como o único momento de formação. É na Prática de Ensino que praticamente todas as questões problemáticas, inclusive de relações entre teoria e prática, emergem, configurando-se um quadro de muita angústia e ansiedade para os graduandos e formadores, o que indica a necessidade de se repensar a estrutura curricular das licenciaturas. (grifos nossos)

É neste contexto que presenciamos a inserção da LA nos cursos de licenciatura. A ela vem a caber, através de uma perspectiva teórico-aplicada, a tarefa de mediar os conhecimentos teóricos e a prática pedagógica, uma vez que tal mediação não se viabilizava em currículos de graduação que privilegiavam a teoria em detrimento da prática². Inúmeros são os questionamentos sobre o papel das disciplinas pedagógicas e metapedagógicas, geralmente “importadas” dos Institutos ou Faculdades de Educação, entre os alunos e mesmo entre os professores formadores e, especialmente, no espaço circunscrito à Prática de Ensino.

Ocorre também, muitas vezes, uma total indiferença, por parte desses formadores, com relação àquilo que as disciplinas de formação profissional se impõem como tarefa na graduação de modo geral, o que serve, inevitavelmente, para acirrar a distância entre as várias áreas do conhecimento que contribuem para a formação dos futuros professores de LE.

A tarefa da LA na graduação³ seria, então, a de prover o conhecimento teórico-aplicado necessário para que a prática pedagógica, que se realizaria na Prática de Ensino, informada teoricamente, pudesse ser realmente atuante, levando a uma formação mais eficaz, eficiente, melhor portanto, do professor de LE. Para isso, a LA assume o papel de prover aos futuros professores teorias consideradas necessárias para a sua formação. Uma

² A escassez de prestígio de que gozam as disciplinas de formação profissional nos cursos de licenciatura é reflexo de sua excessiva teorização.

³ Esclarecemos que, ao falarmos da inserção da LA como disciplina nas licenciaturas que formam professores de LE e materna, devemos ter em vista que não é em todos os cursos que essa disciplina se faz presente. Ela não compõe o currículo mínimo dos Cursos de Letras estabelecido pelo MEC. Em geral, as reformulações curriculares por que passaram os cursos de licenciatura na década de 90 acabaram por introduzir LA na grade de seus currículos como é o caso, por exemplo, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, primeira instituição a fazê-lo. Outras instituições também incluíram LA na sua grade de disciplinas: UNESP-S. José do Rio Preto, UFU, UFSC, dentre outras. Essa inserção da LA nos currículos das graduações justifica-se, dentre outras coisas, devido ao fato de, ao longo das décadas de 80 e 90, a área ter se consolidado, especialmente a partir da formação, tanto no país como no exterior, de acadêmicos e pesquisadores que vieram a trabalhar como docentes nestes cursos de graduação.

vez que ganha espaço institucional nos Cursos de Letras, a LA passa a assumir uma posição tutelar. Em outras palavras, torna-se a disciplina que, tratando das questões que atingem diretamente a formação dos futuros professores e imbuída do poder que lhe é conferido exercer institucionalmente, vem a se constituir como referência, determinando o que deve ou não constar como válido para a agenda de formação do futuro professor. Assim, a LA passa a exercer um poder que, até então, vinha sendo exercido pela “Prática de Ensino”.

Para que aprofundemos o papel e/ou a influência dos estudos realizados no âmbito da LA que abordam a formação dos professores de línguas, tanto dentro como fora do contexto dos cursos de licenciatura, faz-se importante mostrar como a LA se constitui como área, tanto no exterior quanto no Brasil. Tal demonstração permite, a nosso ver, compreender como a formação de professores de línguas passa a fazer parte de sua agenda de interesses e, conseqüentemente, apreender qual(is) a(s) proposta(s) de formação de professores de línguas é(são) postuladas pela LA em sua trajetória de afirmação como campo de conhecimento distinto.

Iniciemos pela história do termo *Linguística Aplicada*, que é recente. No entanto, Bohn (1988:16-17) indica que, já em 1946, a LA compunha o conjunto de disciplinas da Universidade de Michigan. Segundo esse autor, o Instituto de Língua Inglesa (English Language Institute) da Universidade de Michigan, em Ann Harbor, sob a liderança dos professores C.C. Fries e Robert Lado, desempenhou um papel importante na definição do termo e na sua propagação. Foi também na Universidade de Michigan que o termo foi pela primeira vez utilizado como subtítulo de uma revista acadêmica, no periódico *Language Learning*, ainda hoje editado pela referida universidade. O autor ressalta, ainda,

que, devido ao prestígio de Fries e de Lado e ao fato de eles se interessarem pelo ensino de línguas, havia uma forte tendência em relacionar o termo ao ensino de línguas estrangeiras.

Já de acordo com Strevens (1991), o termo LA - uma invenção anglo-americana - está em uso desde 1956, com a Fundação da Escola de Lingüística Aplicada da Universidade de Edinburgo e com a criação do Centro de Lingüística Aplicada em Washington em 1957.

No caso da Escola de Lingüística Aplicada da Universidade de Edinburgo, Strevens (op.cit.) argumenta que foram duas as motivações subjacentes à criação desse novo departamento. A primeira foi a que o autor chama de “diplomacia cultural”. O Conselho Britânico objetivava promover cursos especializados para formadores de professores de inglês de alto nível, assim como para educadores, tanto dentro quanto fora da Grã-Bretanha, de modo que a prática de ensino de inglês nos países que formavam a Comunidade Britânica (Commonwealth) tivesse maior qualidade. A segunda motivação foi o fato de a Universidade de Edinburgo ter aceito que uma série de disciplinas relacionadas ao estudo acadêmico de línguas, além do inglês como LE ou mesmo segunda língua, viessem a compor o novo departamento.

A criação do Centro de Lingüística Aplicada de Washington, por outro lado, teve sua origem ligada à Fundação Ford, sobretudo por suas preocupações e interesses na resolução de problemas de educação lingüística encontrados nos países em desenvolvimento. Strevens (1991) relata que a referida fundação via a necessidade de coletar e analisar dados sobre o papel e uso da Língua Inglesa e de outras línguas, particularmente nos países que haviam obtido sua independência da França ou da Grã-Bretanha. A consequência imediata dessas pesquisas foi o desenvolvimento de projetos de

grande vulto que objetivavam produzir materiais didáticos e “treinar” professores para usá-los. É possível perceber que a questão da formação de professores, na LA, desde o seu surgimento, já se faz notar, enfocando-se predominantemente as questões metodológicas e a de conhecimento lingüístico e, portanto, naturaliza-se o entendimento de LA em exclusiva relação com o ensino de línguas.

Assim, a atuação dessas instituições, que, praticamente cunharam o termo *Lingüística Aplicada*, determinou a estreita relação entre seu surgimento e o ensino de LE, notadamente o ensino/divulgação da Língua Inglesa como LE e/ou segunda língua. A mobilização, tanto inglesa quanto americana, no sentido de promover o ensino e a aprendizagem do inglês para o desenvolvimento educacional de outros países atendia, assim, aos interesses políticos ingleses e americanos. Acompanhemos a fala de Strevens (1991:14) na qual o autor, ao exemplificar os interesses de pesquisa da LA, reafirma o aspecto central do ensino de línguas:

At Edinburgh, a principal task was to articulate for the first time, in new graduate-level courses, the intellectual bases of language learning and language teaching for the benefit of senior educators working in the developing world. In Washington, a principal task was to design and carry out multiple choices large-scale surveys of language use in Africa; these, in turn, would be a part of the design criteria for new programs of language teaching, including the preparation of new generations of teacher trainers. Applied Linguistics was thus produced simultaneously on both sides of the Atlantic, not as an apriori concept, but as the consequence of creative minds aware of the developments then current in the discipline of Linguistics, applying their talents to specific language-related tasks.

A fala de Strevens sugere que as várias pesquisas empreendidas para se compreender os fundamentos científicos do ensino e aprendizagem de línguas estavam isentas de propósitos políticos determinados. No entanto, é preciso ter em mente que o crescimento da LA nesse período, notadamente após a segunda guerra mundial, está associado com a busca de novas formas de controle político e social do mundo, o que uma formação de professores técnica e, supostamente, neutra tratou de camuflar, o que Strevens parece ter esquecido. Em outras palavras, é preciso lembrar que as pesquisas realizadas significaram/significam construção de conhecimento que, como nos alerta Foucault (1979/1995), não está dissociada do exercício de poder. Não é por acaso que as pesquisas de como ensinar línguas estrangeiras, sobretudo a Inglesa, desenvolveram-se e, porque não dizer, continuam se desenvolvendo, sustentadas, via de regra, por teorias endossadas pela LA. Essas pesquisas, com o intuito de aperfeiçoar procedimentos e técnicas de ensino, acabam por tornar as soluções apresentadas naturais, harmônicas, objetivas, desconsiderando, por vezes, seu caráter sócio-histórico. Há de se ter em vista que é sob estas condições que a LA passa a se fundamentar, o que nos faz concordar com Luke, McHoul e Mey (1990) quando afirmam:

many language planners embrace the discursive strategies of what Habermas (1972) has called "technicist rationality": the presupposition that the linear application of positivist social science could transform problematic, value-laden cultural questions into simple matters of technical efficiency.

Nessa trajetória inicial da LA, então, fica patente a sua identificação com o ensino de línguas e a formação de professores "competentes", cabendo enfatizar não ter sido a Língua Inglesa a única que recebeu atenção por parte dos linguistas aplicados. O

próprio Strevens (1991) nos lembra que houve uma demanda por outras línguas estrangeiras, regionais e mesmo nacionais, que se evidenciava pelo crescente número de programas que eram oferecidos pelos diversos órgãos governamentais estrangeiros, responsáveis pelo ensino de línguas tais como a francesa, a alemã, a italiana, a japonesa, a espanhola e a portuguesa, dentre outras. Dadas as demandas, mais lingüistas aplicados vão sendo formados em centros de LA que se multiplicam tanto na Europa quanto nos Estados Unidos

O trabalho dos lingüistas aplicados dedicado, então, ao ensino das línguas, vai adquirindo reconhecimento e a LA vai se estabilizando enquanto um novo campo que detém o conhecimento (teoria) sobre o ensino de línguas, fundamentando-se na realização de pesquisas sobre como ensinar e aprender as línguas estrangeiras, legitima-se e passa a constituir um saber institucionalizado. Isso confere à LA o estatuto de referência para os assuntos concernentes à aquisição, ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e, em decorrência, à formação de professores.

Além desses centros, outro aspecto que marcou a consolidação da LA nesse período foi a criação de diversas associações e periódicos. A título de ilustração, poderíamos destacar a AILA (Association Internationale de Linguistique Appliquée), de 1964, BAAL (British Association of Applied Linguistics), de 1966, e AAAL (American Association of Applied Linguistics), de 1977. Dentre os periódicos, ressaltamos *Applied Linguistics* (AL), *Annual Review of Applied Linguistics* (ARAL), *English Language Teaching Journal* (ELT), *International Journal of Applied Linguistics* (IRAL), *Tesol Quarterly* (TQ).

Apesar de o entendimento da LA como ensino de línguas estrangeiras poder ser considerado muito produtivo e relevante para marcar uma das identificações da área, a opinião de que o campo de atuação da LA ultrapassa o ensino de línguas é unânime, assim como a idéia de que a LA não se confunde com aplicação de teoria lingüística, entendimentos contra os quais os lingüistas aplicados estão freqüentemente se colocando e que servem para reforçar a LA como campo de conhecimento autônomo. Os lingüistas aplicados enfatizam que, se a LA almeja obter um lugar no meio das outras ciências, independente da Lingüística, ela deve assumir uma perspectiva ampla, abrangente.

Vários lingüistas aplicados compartilham desse pensamento, dentre os quais destacamos Kaplan (1980), Widdowson (1980a, b), Krashen (1982), Spolsky (1980). Esses autores combatem veementemente, por exemplo, a noção de Corder (1973:10):

a LA é uma 'atividade' em oposição a um 'estudo'. Ela faz uso de resultados de estudos teóricos. O lingüista aplicado é um consumidor, ou usuário, e não um produtor de teorias.

Esses autores se opõem ao pensamento de Corder, pois entendem que, se a LA for considerada como uma mera consumidora de teorias, dependente da Lingüística, ela não pode preencher os requisitos de uma ciência cujos pressupostos englobariam atributos tais como objetividade, clareza, inovação, criatividade, definição de objeto e metodologia de trabalho próprios, dentre outros aspectos pertinentes. Não atenderia, ademais, a uma imagem de ciência sólida (moderna), baseada em princípios de credibilidade e que busca a afirmação de uma verdade sobre seu objeto de estudo.

A esse respeito, Widdowson (1980a, b) afirma que quanto mais fizermos “aplicação de lingüística” ao invés de “lingüística aplicada”, menores serão as chances de

se produzir uma metodologia e um conjunto de princípios teóricos, passíveis de serem considerados científicos, fato que dificultaria o estabelecimento do campo como ciência, desejo, em geral, largamente apregoadado pelos lingüistas aplicados.

Já Strevens (1991:16-17), também engajado nessa perspectiva de que a LA deve se estabelecer como ciência, propõe uma definição do campo que deve levar em conta seis fatores fundamentais:

- 1- *Applied linguistics is based in intellectual inquiry, gives rise to and makes use of research, and is discipline-related;*
- 2- *Linguistics is essential to applied linguistics, but is not the only discipline that contributes to it;*
- 3- *The choice of which disciplines are involved in particular applied-linguistic circumstances, and which parts of those disciplines, is contingent: it depends on what the circumstances are;*
- 4- *the multidisciplinary nature of applied linguistics requires that its practical operations be realized in a number of different domains of human activity;*
- 5- *Applied linguistics is typically concerned with achieving an end, with improving existing language-related operations, and with solving language-related problems;*
- 6- *Linguists are not exempt from being socially accountable, from displaying a social conscience, and therefore, when possible, should use their knowledge and understanding in the service of humanity.*

Os seis fatores apresentados por Strevens coadunam-se com o pensamento dos lingüistas aplicados anteriormente citados e são repetidos pelos lingüistas aplicados brasileiros, reforçando, em última instância, que a LA traz, em seu bojo, uma abordagem

que prima por ser multidisciplinar⁴, não atrelada essencialmente à Lingüística (fatores 1, 2, 3 e 4), abordagem essa que se concentra na solução de problemas relacionados ao uso da linguagem (fatores 5 e 6).

Essa noção de LA possibilita determinados domínios de atuação. Kaplan (1987: vii-x) relata que, no Congresso da AILA de 1987, quatro tendências que determinam o trabalho dos lingüistas aplicados foram identificadas, quais sejam:

innovative language education, language-education policy, newer technologies and language teaching, and the expanding role of the linguist in non-traditional settings, notably in law, business, and the sciences.

Essas quatro tendências servem como princípios operacionalizadores dos seis aspectos mencionados por Strevens e usados para definir LA. Eles resumem, na verdade, o desejo de afirmação da LA como uma ciência que traz uma nova perspectiva para a política de educação lingüística, novas tecnologias para o ensino de línguas, assim como uma ciência que atribui ao lingüista aplicado um outro papel, qual seja, o de buscar cenários outros de pesquisa que envolvem os problemas mais diversos de uso da linguagem. Imbuída, então, desta perspectiva, a LA se afirma como uma ciência que rompe com uma lingüística estrutural, imanente, sua fonte teórica primeira, propondo soluções para problemas de uso de linguagem, pela busca de subsídios em outras áreas do conhecimento,

⁴ O autor (op.cit.:17), com base em sua experiência de lingüista aplicado, lista uma série de disciplinas relevantes para as pesquisas e estudos referentes aos problemas de uso da linguagem, não descartando a possibilidade de outras virem a compor este conjunto, dadas as demandas dos problemas que estiverem em pauta quando de sua realização. Essa lista de disciplinas revela a abrangência multidisciplinar da LA: Lingüística, Psicolingüística, Psicologia e as suas sub-áreas, Semântica e Semiótica, Lexicografia, Sociolingüística, Teoria Social e suas sub-áreas, Educação e suas sub-áreas, Matemática, Computação, Estatística, Lógica, Filosofia, Retórica, Análise do Discurso, Filosofia da Ciência, Neurologia, Anatomia, Fisiologia, Comunicação da Fala, Patologia da Linguagem, Literatura e Crítica Literária, Tradução e Interpretação, Toponímia, Inteligência Artificial, Transferência e Armazenamento de Informação, Jurisprudência e Administração Pública.

e justifica, assim, sua existência como uma ciência social engajada. Assume, portanto, um modelo de ciência moderna, já que, como se pode observar nos itens que descrevem as tendências que determinam o trabalho dos lingüistas aplicados, como estampado no congresso da AILA. Notadamente, ao constituir suas preocupações o fato de ser inovadora em sua política de educação lingüística e apresentar novas tecnologias para o ensino de línguas, a LA justifica sua existência como ciência, uma vez que há um produto por ela produzido (técnica): um dos requisitos da ciência moderna.

No Brasil, vemos que a trajetória da LA segue um percurso similar que também visa a confirmar o paradigma estabelecido no exterior. Vários são os trabalhos de lingüistas aplicados brasileiros que se dispuseram a definir e levar adiante uma concepção de LA estabelecida por seus colegas estrangeiros, ou seja, uma área vocacionada a buscar soluções para problemas de uso de linguagem, uma área independente da Lingüística, com objeto e metodologia de trabalho próprios.

Em decorrência, ao longo das últimas décadas, foi se configurando uma “identidade” para a LA, também no Brasil. Exemplo disso foi a fundação, em 1990, da ALAB (Associação de Lingüística Aplicada do Brasil), o que permitiu agrupar e congregar as discussões, nem sempre convergentes, de pesquisadores sobre a natureza epistemológica da área⁵, assim como possibilitar que os lingüistas aplicados tivessem voz nas decisões maiores da área através de sua participação formal na AILA.

⁵ Notemos, no entanto, que, mesmo com a criação da ALAB, a LA ainda é catalogada nas agências de fomento à pesquisa como uma sub-área, não recebendo o tratamento de área de conhecimento autônoma como almeja a comunidade de lingüistas aplicados, o que é altamente preocupante se levarmos em conta os vários fatores de natureza política que circunscrevem essa questão. Ademais, cabe salientar o fato de que a própria ALAB só foi criada após 20 anos de instauração do primeiro programa de pós-graduação em LA, o programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada aos Estudos de linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo que data de 1970.

Como afirma Celani (1992:16), hoje, no Brasil, já podemos dizer que há uma comunidade de lingüistas aplicados que se reconhece como tal e que contribui para a consolidação do campo. Nas palavras da própria autora:

O que conta, acima de tudo, no entanto, é o senso de identidade concedido pelo reconhecimento dos pares. (...). E, no Brasil, é motivo de satisfação verificar que, neste momento, há um grupo de lingüistas aplicados capazes de serem reconhecidos como tal por outros lingüistas aplicados. É sinal de maturidade, é indicação de desenvolvimento da área. Outro sinal de desenvolvimento, também, é o crescimento do número de programas de pós-graduação em Lingüística Aplicada.⁶

Parece-nos ponto pacífico, como nos relata Celani (op.cit.), o fato de a LA ter se estabelecido como uma área importante também no Brasil. Vemos, no entanto, que o dizer de Celani sugere uma evolução na área que supõe ter-se chegado a um ponto satisfatório em que estaríamos vivendo um momento em que o conceito de LA estivesse já delimitado e não precisasse mais ser foco de considerações. Não concordamos com a autora, já que, no Brasil, assim como no exterior, coexistem opiniões divergentes quanto à LA, a seus pressupostos epistemológicos e a seu 'locus' enquanto ciência. Sendo assim, também no Brasil, encontraremos opiniões que vão desde a consideração da LA como aplicação da Lingüística até aquelas que a desatrelam por completo de qualquer dependência de outras áreas, objetivando com isso buscar sua legitimação científica.

⁶ Além do já mencionado programa de pós-graduação da PUC-SP, o país conta também com os programas das seguintes universidades: UNICAMP, UNESP-RIO PRETO, UFRJ, UFSC, UFSM, UFRS, UFPE, UFRN.

Cumpre-nos, no entanto, lembrar, mesmo que rapidamente, alguns passos que vêm marcando o percurso da LA no país ao longo das últimas décadas. Numa primeira fase, até possivelmente meados da década de 70, a LA desenvolveu-se no interior da Lingüística. Kleiman (1992:26) afirma que esse desenvolvimento ocorreu “numa relação de dependência comum e natural entre uma ciência teórica em expansão e sua aplicação incipiente”. Neste sentido, o próprio nome *Lingüística Aplicada* era como que um reflexo da relação entre *Lingüística* e *Lingüística Aplicada*. O comentário de Kleiman (1992:26) a esse respeito é significativo:

A relação prevista entre ciência teórica e a aplicação reproduzia o modelo corrente americano, que sustentava uma fé profunda na pertinência dos achados lingüísticos para a resolução de problemas ligados ao ensino de línguas. Essa fé, reafirmada no auge e otimismo do distribucionalismo behaviorista das décadas de 40, 50 e 60 começava a ser abalada pelo ceticismo dos gerativistas, mas esse ceticismo tardaria a se fazer sentir no contexto brasileiro. Assim, a Lingüística Aplicada era concebida como uma orientação exclusiva para resolução de problemas práticos; a questão educacional era entendida como uma ‘tecnologia do ensino’ (Chomsky, 1966) para a qual a Lingüística poderia (na hipótese otimista) ou não (na hipótese pessimista) contribuir. A dependência da Lingüística Aplicada em relação à ciência ‘pura’ deve-se, então, tanto a razões epistemológicas, determinadas pela sua concepção do objeto de estudo, quanto a razões histórico- conjunturais.

O quadro deste período não veio a se alterar significativamente. Segundo a autora, a LA continuava “quase que exclusivamente” sob a orientação da Lingüística, o que equivale a dizer sob a ótica dos lingüistas que “ocupavam espaços importantes mediante a

oferta de cursos e de outras atividades de ensino de Língua Portuguesa e, em menor grau, de Língua Estrangeira” (Kleiman, 1992:26-27)⁷.

É a partir da segunda metade da década de 70 que podemos perceber que uma concepção de LA como lugar de aplicação lingüística vai cedendo espaço a uma outra que a concebe como mais independente, autônoma - sobretudo na área de ensino de LE -, já que a de língua materna, tradicionalmente, recebeu ênfase predominante dos lingüistas, mantendo, ainda, não raro, uma visão de aplicação lingüística.

A percepção dessas mudanças pode ser ilustrada, se levarmos em consideração, por exemplo, a produção de material didático do Centro de Lingüística Aplicada coordenado por Gomes de Mattos e, ainda, os resultados de pesquisa do programa de pós-graduação em Lingüística Aplicada aos Estudos de linguagem da PUC-SP que, segundo Kleiman (op.cit.:28), embora ainda se dedicasse à descrição lingüística de “aplicação potencial”, já incentivava a pesquisa de temas ligados ao ensino.

A autora aponta ainda outros fatos que vieram a contribuir para a autonomia da LA nesse período. Inicialmente, a diversificação de perspectivas teóricas foi possível graças à vinda, para o campo, de estudiosos também com formação diversificada. A autora traz como exemplo as linhas de pesquisa que predominavam nos primeiros momentos da LA (basicamente análise contrastiva: dois momentos de análise e descrição lingüística, ou seja, língua materna do aprendiz e língua alvo de ensino e posterior comparação entre ambas) e as outras que emergiram na década de 70 que focalizavam sua atenção nos processos de

⁷ Nos Anais de seminários do GEL, 1978, é possível encontrar temas que exemplificam a relação de aplicação lingüística que predominava nessa época: aplicação de gramática gerativa ao ensino, aplicação da Lingüística para o ensino da Literatura, ou ainda, aplicações da Lingüística para o ensino das línguas estrangeiras.

aprendizagem ou mesmo aquisição de uma segunda língua e/ou LE, como a análise de erros.

Outro ponto que deve ser considerado e que marca a delimitação do objeto de pesquisa em LA é o fato de que, nesse período, houve um crescente interesse pelas pesquisas em leitura, em decorrência de a realidade do ensino e da aprendizagem passarem a ser encaradas como elementos sobre os quais os lingüistas aplicados deveriam voltar a sua atenção. A esse respeito, Kleiman (1992:28) reflete que:

O novo interesse na realidade do ensino e no aprendiz propiciava a emergência de perguntas de pesquisa diferenciadas: a constatação, a partir da prática, de uma necessidade específica do aluno, de aprender o funcionamento parcial da língua estrangeira, incentivou enormemente a pesquisa sobre a leitura, objeto este cuja constituição dentro da Lingüística Aplicada também ajudou a transformar a concepção antiga, limitada à aplicação de teorias ou descrições lingüísticas.

A reflexão de Kleiman permite-nos a lembrança das várias pesquisas realizadas no programa de pós-graduação em Lingüística Aplicada da PUC-SP (LAEL), voltadas para a investigação da leitura para fins específicos, inicialmente, em LE e, somente após 1989, em língua materna. Essas pesquisas tiveram tamanha repercussão que até hoje são vários os cursos, em nível de graduação ou pós-graduação, que se utilizam das propostas delas decorrentes ou refletem sobre o seu alcance para o ensino da leitura em LE ou materna, o que levou à crença de se poder ensinar parcialmente uma LE, como é o caso dos cursos com enfoque em apenas uma das habilidades lingüístico-comunicativas.

Um último ponto a ser destacado, ainda segundo Kleiman, é o de que, através da mudança de objeto do estudo das línguas a serem ensinadas para os processos de ensino

e aprendizagem dessas línguas, o campo de pesquisa da LA foi consideravelmente expandido, sobretudo no que diz respeito às línguas estrangeiras⁸. Vale dizer que os estudos relativos ao ensino de português como LE também ganharam fôlego nos anos 80 e 90, constituindo uma sub-área de pesquisa dentro das pesquisas que focalizam o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Este fato contribuiu para a natureza inter/multi/transdisciplinar da LA⁹, aspecto amplamente discutido entre os lingüistas aplicados, a nosso ver, atualmente, tomado como ponto pacífico.

O que Kleiman argumenta pode ser percebido, por exemplo, na ênfase que foi dada ao movimento comunicativo de ensino de línguas que marcou, sobremaneira, as pesquisas feitas em LA ao longo de toda a década de 80, constituindo-se como um dos regimes de verdade (Foucault, 1979/1995) para os estudos realizados nesses anos a ponto de ser tomado como um pressuposto¹⁰, algo que, uma vez consolidado, não merecia reflexões críticas mais aprofundadas que pudesse colocar também em cheque a noção de linguagem como instrumento de comunicação. Sendo assim, o conceito de competência comunicativa ganhou uma importância cabal para o referido movimento, sendo, inclusive, objeto de pesquisas da época¹¹.

⁸ Enfatizamos as línguas estrangeiras porque, via de regra, o interesse dos lingüistas aplicados quando se trata de questões aplicadas, como referidas na área, concentram-se mais na LE.

⁹ O fato de utilizarmos os prefixos **inter**, **multi** ou **trans** justifica-se, tendo em vista a discussão que se faz na área entre os lingüistas aplicados sobre esse assunto que está longe de ser consensual.

¹⁰ Dentre os vários trabalhos de pesquisa sob o viés comunicativo, destacamos, por exemplo, o trabalho de Amadeu-Sabino (1994), intitulado *O dizer e o fazer de um professor de língua estrangeira em curso de licenciatura*, cujo objetivo básico é checar como a abordagem comunicativa é desenvolvida em um curso de licenciatura que forma professores de língua estrangeira, tomando-a como pressuposto.

¹¹ O trabalho de Patrocínio, E.M.F. (1993) merece destaque aqui. Trata-se de uma dissertação de mestrado, defendida no Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP (IEL), que reconsidera de forma mais ampla o conceito de competência comunicativa, especificamente, no "aquecimento" da aula de português como LE, adequando-o com mais propriedade ao ensino nesse contexto.

Almeida Filho (1993:09), por exemplo, um dos lingüistas aplicados precursores dos estudos sobre o movimento comunicativo no Brasil, redimensiona o conceito de comunicação restritivo e mecanicista, herdado das teorias da informação dos anos 70. Para esse autor, a competência comunicativa seria muito mais abrangente e englobaria várias outras competências: lingüística, sócio-cultural e estratégica que levariam em conta, então, conhecimentos lingüísticos, sócio-culturais e estéticos, metalingüísticos e meta- comunicativos, conhecimentos e mecanismos de sobrevivência na interação, dentre outros aspectos.

Na definição de competência comunicativa de Almeida Filho percebe-se a filiação teórica do autor a lingüistas aplicados ou não, dentre os quais destacamos Chomsky (1965), Hymes (1979), Canale & Swain (1980), Canale (1983), Tarone (1980), Widdowson (1983) e Breen & Candlin (1980), autores cujos questionamentos teóricos sobre língua e linguagem serviram de apoio para a sustentação do movimento comunicativo e do conceito de competência comunicativa defendido por Almeida Filho.

Nesses estudos que marcam a década de 80 e também os anos 90, presenciamos uma tendência de pesquisa cujo foco está no estudo do processo de ensino e aprendizagem de línguas, tendência que, segundo Moita Lopes (1996), encontra dois tipos básicos de pesquisa: a de diagnóstico que, centrada na investigação do processo de ensinar e aprender, verifica como essa prática é efetivamente realizada em sala de aula¹², e a pesquisa de

¹² De acordo com o autor (op.cit.:86), constituem exemplos deste tipo de pesquisa os trabalhos de Fernandes (1992) que investigam os tipos de perguntas colocadas pelos professores de LE, o trabalho de Freire (1992) em que se estuda a concepção do conceito de competência comunicativa por parte do professor de LE e o trabalho de Almeida Filho et alii (1991), em que se tenta estudar a representação dos processos de ensinar e aprender em sala de aula da rede pública pelo livro didático, o trabalho de Moraes (1990) em que se estuda a questão da relação entre saber e poder na aula de LE, dentre outros.

intervenção que, segundo Moita Lopes (1996), tem seu foco de investigação na possibilidade de se modificar a situação existente em sala de aula.¹³

Esses dois tipos de pesquisa convergem para uma abordagem qualitativa de natureza etnográfica, que passa a funcionar como uma referência metodológica forte de trabalho na área que está em oposição, por exemplo, a uma tradição de pesquisa intitulada interativista¹⁴.

Preponderante na pesquisa de sala de aula, tanto no Brasil quanto no exterior, é a investigação de natureza etnográfica¹⁵ que não se serve de categorias pré-estabelecidas, entrando, no entanto, no campo de investigação com uma pergunta de pesquisa que direciona seu estudo. Muitos dos estudos de sala de aula, de natureza etnográfica, apoiaram-se no trabalho de Erickson (1986) que, dentre outros aspectos metodológicos

¹³ Os exemplos deste tipo de pesquisa dados por Moita Lopes (op.cit.:87) são os seguintes: Magalhães (1992), pesquisa de natureza colaborativa no ensino de LM; Szenesi (1991) que investiga o uso da técnica do diário dialogado para ensinar redação em LE em escola secundária, Almeida Filho (1992) que investiga a possibilidade de ensinar LE a partir do conteúdo de outras disciplinas do currículo e seu próprio trabalho (Moita Lopes, 1992a, b), pesquisas que investigam programas de ensino de leitura tanto em LM quanto em LE elaborados para a escola pública.

¹⁴ Uma análise interativista da sala de aula caracteriza-se pela utilização de uma grade de categorias pré-estabelecidas que visa a apreender o comportamento dos professores e dos alunos em ação na sala de aula. Para maiores detalhes remetemos nosso leitor aos trabalhos de Flanders (1970) e Moskowitz (1976).

¹⁵ A influência da metodologia etnográfica nas pesquisas em LA é tão determinante nos trabalhos feitos na área que uma análise geral feita por Bolognini (1996:11-12) mostra que a produção de teses em LA, em nível de mestrado (LE), no programa de pós-graduação em LA do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP (IEL), prima por uma presença monolítica de pesquisas que se inserem na tradição qualitativo-etnográfica, enfatizando, de maneira geral, "a interação construída pelos participantes da sala de aula, a importância da formação do professor e da potencialização crítico e estratégico-cognitiva dos aprendizes". O referido autor reflete também que o "leque temático teórico vai de variáveis krashenianas (afeto, motivação, insumo, etc.) até questões de assimetria na interação verbal, do papel e análise do livro didático a estratégias discursivas em contextos de aprendizagem formal e informal. (...) Embora rica, a temática resumida tende a enfatizar o processo social da linguagem, onde o social é a teia formada pelos indivíduos interagentes." Apesar de não termos dados sobre os outros programas de pós-graduação em LA, vemos que os dados apreendidos nas dissertações referidas por Bolognini são representativos do tipo de influência abrangente que a tradição etnográfica impôs na metodologia de pesquisa da LA nos últimos tempos.

abordados, proveu os pesquisadores com um roteiro mínimo para que se fizesse etnografia na sala de aula: (1) o que está acontecendo neste contexto; (2) como os acontecimentos se organizam; (3) o que os acontecimentos significam para alunos e professores; (4) como essa maneira de organização dos acontecimentos pode ser comparada a outras em contextos diferentes.

Como se percebe, então, a pesquisa de sala de aula de natureza etnográfica prioriza a observação da natureza da interação na sala de aula como espaço de aprendizagem. Moita Lopes (1996:88) afirma a esse respeito que

Basicamente, tem havido um interesse pelo estudo dos processos sociointeracionais enquanto elementos geradores da construção do conhecimento, isto é, da cognição. Esse interesse pelo estudo da interação em contexto de aprendizagem ou no contexto de ação da sala de aula de línguas é parte de um interesse mais amplo em várias áreas de investigação (análise do discurso, estudos cognitivos, educacionais, etc.) pela questão da interação, baseando-se na premissa de que o significado, a compreensão e aprendizagem devem ser definidos em relação a contextos de ação (...) onde atores reais interagem na construção do significado, do conhecimento e da aprendizagem, ou seja, tanto a aprendizagem quanto o significado são definidos como formas de co-participação social.

Outra tendência que também está relacionada com a pesquisa etnográfica é a pesquisa em sala de aula de línguas ligada ao movimento do professor-pesquisador em que o professor assume o papel de pesquisador, refletindo sobre sua própria prática. Este tipo de pesquisa é denominado de pesquisa-ação. Moita Lopes (1996:89), com base em autores estrangeiros que seguem este tipo de pesquisa, destaca dois entendimentos sobre ela, quais sejam, (1) como uma maneira privilegiada de gerar o conhecimento sobre a sala de aula,

devido à percepção interna do processo que o professor tem e (2) como uma forma de avanço educacional, já que envolve o professor na reflexão crítica do seu trabalho.

Essa visão de professor-pesquisador apregoada por Moita Lopes, aliada a essa perspectiva de investigação etnográfica, preponderante como mostramos, é realizada e ganha espaço nos estudos da área, marcando os anos 90¹⁶ com um repensar da formação de professores de línguas. A intenção é a de combater uma visão dogmática da formação de professores de línguas que, até então, primava pelo treinamento e uso de técnicas de ensino, assim como pela utilização de métodos específicos de ensino sem a devida fundamentação teórica sobre a linguagem em uso na sala de aula, assim como os processos de ensinar e aprender línguas.

O exposto acima nos remete a um dos princípios mais fortes da LA, sobretudo nos anos 90, que considera que, uma vez informado teoricamente sobre a natureza da linguagem assim como sobre o conhecimento de como atuar na produção do conhecimento (através da pesquisa-ação¹⁷), o professor estará engajado em uma formação teórico-crítica (Moita Lopes, 1996:181) que lhe possibilitará uma atuação profissional mais consciente,

¹⁶ Fazemos referência aqui ao recente trabalho organizado por Bailey, K.M. & Nunan, D. (1996) intitulado *Voices From the Classroom*. Essa coletânea de artigos enfoca a sala de aula sob diversos pontos de vista que mantêm em comum a pesquisa qualitativa etnográfica como instrumento de formação do professor de segunda língua dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva de sua prática pedagógica. Trata-se de uma obra representativa, a nosso ver, do espírito de formação do professor de línguas nos anos 90 que, em última instância, postula um professor que, tornando-se consciente de sua prática pela reflexão crítica dos processos da sala de aula, transforma sua prática pedagógica positivamente.

¹⁷ Moita Lopes (op.cit.:187) fornece aos professores um roteiro mínimo para a pesquisa-ação que encerra oito itens que possibilitam a pesquisa que se pretende, alimentando a idéia de que, via pesquisa, embasada teoricamente, será possível “dominar” os processos da sala de aula: (1) familiarização com os princípios e instrumentos da pesquisa-ação; (2) Monitoração do processo de ensino/aprendizagem através de notas de campo e/ou gravação em áudio; (3) Negociação da questão a ser investigada; (4) Negociação dos instrumentos de pesquisa a serem utilizados; (5) Pesquisa-ação na prática: coleta de dados; (6) Análise e interpretação dos dados: acumulação de evidência para teorização; (7) Relatórios da pesquisa: apresentação em seminários/congressos; (8) Negociação de novas questões de pesquisa. O processo recomeça na terceira etapa quando novamente se passa à negociação da questão a ser investigada.

mais efetiva, capaz de compreender melhor a complexidade da sala de aula. É essa perspectiva que predomina nas pesquisas sobre a formação de professores na LA nos anos 90.

Sendo assim, os estudos sobre a formação do professor de línguas, como afirmamos anteriormente, têm enfatizado, de maneira bastante contundente, a necessidade de o professor adquirir em sua formação conhecimentos teóricos sobre sua área de atuação que servissem, dentre outros aspectos, para solidificar sua prática de atuação, embasando-a teoricamente. Ao se teorizar, parece-se acreditar na congruência automática entre teoria e prática. Além disso, a teoria parece também ser vista como um remédio capaz de solucionar os problemas detectados na formação dos profissionais do ensino de línguas, como se ela se opusesse à prática.

Dois artigos que enfocam a questão da relação entre teoria e prática, especificamente, na formação de professores de LE parecem ilustrativos de nossa argumentação. Richards (1990), em um artigo no qual introduz questões sobre formação de professores de segunda língua, argumenta haver uma relação entre o grau de profissionalismo do campo e a extensão dos métodos e procedimentos, baseados em um corpo teórico e de pesquisa, empregados pelos membros de uma determinada profissão.

Com relação aos programas de formação de professores de segunda língua, o referido autor afirma que eles incluem tipicamente um conhecimento de base, vindo da Lingüística e da teoria da aprendizagem de segunda língua, e um componente prático que se baseia na metodologia do ensino de línguas.

Sendo assim, em princípio, os conhecimentos e informações que norteiam os programas de formação de professores adviriam de disciplinas tais como a Lingüística, a

Psicolinguística, a Sociolinguística, configurando, assim, a base teórica que sustentaria os componentes práticos desses programas.

Richards pondera, ainda, que, nos últimos vinte anos, houve um crescimento dos estudos sobre ensino de LE, alterando, consideravelmente, a base teórica do campo. Os estudos tradicionalmente realizados em fonética e teoria gramatical cederam lugar para aqueles em gramática pedagógica, análise do discurso, aquisição de segunda língua, pesquisa em sala de aula, sintaxe e fonologia da interlíngua, currículos, programas e avaliação, dentre outros. Com isso, o ensino de línguas teria, segundo o autor em questão, atingido um senso de autonomia, com sua base de conhecimento próprio, paradigmas e temas distintos de pesquisa.

Apesar de reconhecer a expansão de conceitos teóricos no campo, temas de pesquisa e de conteúdos novos constituintes da área, Richards aponta para o fato de os pesquisadores, que contribuem para construir esse domínio, não estarem engajados, ou melhor, estarem pouco engajados em relacionar o conhecimento teórico produzido através de suas pesquisas diretamente com a formação de professores de línguas. Para Richards, isso se configura como uma escassez de pesquisas na área de ensino de segunda língua, o que caracteriza uma prática na formação de professores quase que exclusivamente marcada pela intuição e pelo senso comum. Isso se evidencia, por exemplo, nos poucos estudos sistemáticos dos processos de ensino de segunda língua e/ou LE que poderiam, segundo Richards, proporcionar uma base teórica que contribuisse para a formação de professores.

Dentro da lógica do autor, portanto, para se prepararem professores de línguas “efetivos”, é necessário ter também uma teoria “efetiva”, ou seja, um conjunto de princípios gerais que levem a um ensino “efetivo”. Essa teoria seria elaborada a partir do estudo do

próprio processo de ensino. Ela deveria formar a base para os princípios e conteúdos da formação do professor, o que dependeria da seguinte sequência de fatores: (a) descrição efetiva dos processos de ensino de línguas, (b) desenvolvimento da natureza do ensino efetivo de língua, (c) desenvolvimento de princípios de preparação de professores de línguas.

A perspectiva adotada por Richards com relação à formação de professores de segunda língua parece confirmar a argumentação que vimos defendendo desde o começo de nossa discussão. O autor se refere a uma teoria efetiva de ensino/aprendizagem, parecendo colocar nela uma forte responsabilidade pela formação e pelo sucesso do professor de segunda língua e/ou LE. Essa postura simplifica a questão, reduzindo-a, simplesmente, à confecção de uma teoria. Vemos que a questão do papel de uma teorização nessa formação deve ser objeto de reflexão, não podendo ser tomado como um pressuposto.

O trabalho de Clarke (1994), *The dysfunctions of the theory/practice discourse*, também discute questões relacionadas à teoria e prática na formação do professor de línguas. O autor se posiciona como alguém que quer contribuir para a formação do profissional de línguas. Seu artigo tem a intenção de mostrar que a LA trata os professores como implementadores daquilo que é produzido em termos teóricos, ao invés de considerá-los como agentes no processo de construção da teoria, do planejamento, do currículo etc.

É curioso notar que o argumento de Clarke reafirma a idéia de que, de fato, há um número crescente de artigos que focalizam o professor e seu “empowerment”, o que não quer dizer que isto tenha trazido impactos na vida dos professores de LE. Em outras palavras, Clarke quer dizer que a pesquisa tem muito pouco a contribuir com a prática. Ao

pensar assim, o autor coloca-se numa postura de quem reivindica uma determinada congruência entre teoria e prática.

Clarke deixa claro em seu texto que, ao se referir à teoria, ele o faz tendo em vista uma teoria formal, ou seja, a apresentação e representação de uma teoria formal, o esforço consciente para construir e disseminar métodos de ensino de línguas e modelos de uso geral na profissão. Usa, portanto, o termo teoria como métodos, abordagens, elementos elaborados sem a presença do professor de línguas. Ele não quer dizer, com isso, que os profissionais (professores) são a-teóricos no seu trabalho. Eles apenas não desenvolvem teorias formalmente como o fazem os vários teóricos da área. Resumidamente, podemos enumerar abaixo alguns itens capazes de sintetizar o pensamento de Clarke (1994:13) sobre essa questão:

- 1 - Os indivíduos envolvidos na elaboração de teorias e pesquisa, de modo geral, raramente são professores;*
- 2 - A distinção teoria/prática cria um grupo de experts, fazendo com que os professores sejam vistos como não experts ;*
- 3 - As discussões sobre teoria e prática, na área, são importadas de outras áreas;*
- 4 - O discurso sobre teoria e prática, na área, tende a ser geral, limitado em profundidade e detalhes.*

O trabalho de Clarke reivindica, portanto, a participação de professores, efetivamente engajados no ensino, na elaboração de teorias norteadoras de qualquer prática. A nosso ver, a argumentação de Clarke consubstancia a ilusão de que, uma vez participando da elaboração de teorias, os professores poderão ter maior êxito em sua prática profissional. Permanece, também, no artigo de Clarke, a noção da teoria como um elemento

chave na formação do professor. Trata-se de considerar que as práticas dos lingüistas aplicados são distintas das práticas dos professores de LE que estão em sala de aula, o que não quer dizer que devesse haver um privilégio dos lingüistas aplicados sobre os professores.

A questão é que, por não se compreender que se trata de práticas diferentes, ocorre um acirramento da dicotomia entre teoria e prática. Por um lado, os lingüistas aplicados ao apresentarem as teorias como eficazes para o funcionamento da sala de aula e, portanto, influenciarem a prática do professor de LE, têm suas sugestões rechaçadas. Isto porque os professores acreditam, por outro lado, que as teorias que lhe são apresentadas, e nem sempre digeridas, de nada lhes servem, já que são eles os conhecedores da realidade da sala de aula. E isso só faz reforçar a dicotomia entre teoria e prática, resultando na crença dos professores de que sua prática não é constituída também pelo componente teórico. Essa articulação entre teoria e prática constitui, a nosso ver, uma lacuna na formação do professor que os lingüistas aplicados parecem, ainda, não ter enfrentado de maneira suficientemente satisfatória.

Observemos que Clarke desloca a questão, simplificando a relação teoria/prática, relação essa que extrapola o mero fato de os professores participarem ou não da elaboração de teorias. Mesmo participando, os professores se mantêm igualmente tutorados pelos teóricos (lingüistas aplicados). Isso porque sua participação ocorreria no sentido de fornecer aos teóricos os elementos necessários para que as teorias não se constituíssem à revelia da prática.

A reivindicação de Clarke acaba por camuflar a questão, já que o autor, no final de seu artigo, reforça a idéia de que os professores fazem teoria com “t” e os teóricos com

“T”, o que não deixa de sugerir que a segunda tenha, de alguma forma, um estatuto superior à primeira. Clarke acaba, pois, por sugerir uma relação dicotômica entre teoria e prática.

Os cursos de formação de professores de LE estão muito marcados, então, por essa crença no componente teórico como um aspecto essencial da etapa de formação. E isso tanto para os futuros professores (alunos de licenciatura) quanto para aqueles que já são graduados e se encontram na sala de aula. Ocorre, no entanto, que, não raro, encontramos os professores formadores ou mesmo outros profissionais que se dedicam apenas a ministrar aulas esporadicamente nos chamados cursos de “reciclagem”, reclamando do fato de que os professores não são capazes de colocar em prática os vários conteúdos teóricos tratados nos cursos. Essa questão parece encerrar, portanto, uma contradição. Apesar de os professores terem acesso à teoria, eles não necessariamente a “aplicam”, de modo a transformar sua prática pedagógica e cumprir, assim, a expectativa de melhorá-la. Neste sentido, faz-se pertinente discutir a pesquisa de Vieira-Abrahão (1996), representativa, a nosso ver, do que vimos argumentando.

Esse estudo teve por objetivo analisar as reflexões, as ações e os procedimentos metodológicos de professores de inglês de escolas públicas de primeiro e segundo graus, envolvidos, durante dois anos e meio consecutivos, em um projeto de formação continuada, liderado por uma universidade pública. O projeto tinha por objetivo suprir a formação inadequada dos cursos de formação de professores, a carência de pesquisa na área e a ausência de projetos de formação continuada de professores de LE. Segundo Vieira-Abrahão (1996:47), o projeto visava a:

a) envolver professores de inglês de 1º e 2º graus em uma pesquisa-ação de modo a levá-los ao crescimento profissional através da crítica e reflexão de

suas próprias salas de aula. Contribuir não só para aumentar sua compreensão do processo ensino-aprendizagem no qual estavam envolvidos, mas também para sua atualização teórica.

b) criar um contexto de pesquisa para verificar como se configurava o processo de reflexão do professor frente ao seu próprio trabalho e a uma nova abordagem de ensino.

Estes objetivos descritos revelam, a nosso ver, a crença da pesquisadora no fato de que, se o professor assumir uma postura crítica e reflexiva de sua própria prática, ele terá um desempenho profissional mais satisfatório. Aliado a isso, a atualização teórica do professor contribuiria também para uma atuação profissional diferenciada.¹⁸ Basicamente, os dois elementos trazem a crença de que é possível para o sujeito (professor), através da reflexão sobre sua prática e de um embasamento teórico, mudar a sua prática, já que esses procedimentos poderiam lhe dar consciência de seu modo de atuação.

Essa crença é característica deste tipo de pesquisa que encerra a possibilidade de um sujeito consciente de suas ações sem, no entanto, problematizar até que ponto é possível esse sujeito ser consciente de alguma coisa dentro do processo no qual está inserido. Em outras palavras, toma-se como pressuposto que essa conscientização vai acontecer sem considerar que faz parte também desse processo levar em conta o fato de que ela pode não ocorrer¹⁹.

¹⁸ Chamamos a atenção, aqui, para o fato de que não são somente os estudos sobre formação de professores que estão marcados por essa noção de "conscientização". Poderíamos nos recordar, especificamente, no escopo dos trabalhos em LA, dos estudos sobre ensino instrumental de linguas, notadamente influenciados, sobretudo na década de 80, pela referida noção. A título de exemplo, poderíamos citar também os vários estudos sobre leitura que foram feitos nesta época, liderados, principalmente, pelo *Projeto Nacional de Inglês Instrumental*, sob a direção da PUC-SP, cujo princípio básico era fazer com que o aprendiz se conscientizasse do processo de leitura, utilizando-se de estratégias de leitura para que ele pudesse ler melhor e com maior eficiência, tornando-se um leitor autônomo.

¹⁹ Refletiremos com mais vagar sobre esta questão oportunamente.

O projeto foi desenvolvido em duas fases. Na primeira, participaram sete professores da rede pública estadual. Nesta fase, o grupo se reunia com a coordenadora (pesquisadora) para planejar ações que incluíam estudos em: ensino da produção oral, ensino da compreensão oral, ensino da compreensão escrita, ensino da produção escrita, ensino da gramática, avaliação e produção de material didático e avaliação.

Para o estudo destes tópicos, a coordenadora do projeto introduzia textos que serviam de subsídios para as discussões do grupo. Propostas práticas eram encaminhadas após as referidas discussões, o que envolvia desde a compilação de apostilas até a utilização de técnicas e procedimentos propostos pelo grupo de professores. Ao término desta primeira fase, a pesquisadora constatou que dois objetivos foram atingidos: levar o professor a refletir sobre o trabalho que vinha desenvolvendo à luz das teorias contemporâneas de ensino-aprendizagem e motivá-los a repensar o próprio trabalho.

Mesmo com os objetivos alcançados, julgou-se necessário investir em uma segunda fase do projeto, mais sistemática, em que cada um dos professores nela, agora, envolvidos selecionou uma de suas turmas com o objetivo específico de reflexão longitudinal, a partir do planejamento de ensino e de sua implementação. Cada professor era acompanhado por uma estagiária que, além de assistir a todas as aulas e fazer anotações de campo, gravava-as em áudio. De posse desse material colhido em suas aulas, o professor deveria refletir sobre sua prática e registrar, em diários, suas reflexões. Após as reflexões do professor, o grupo todo se encontrava para discutir as questões que delas emergiram. Nessas discussões, era dada ênfase à abordagem comunicativa do ensino de línguas como modelo a ser seguido pelos professores em suas aulas.

Julgamos importante comentar, aqui, o fato de que ao se referir a questões relacionadas à abordagem a ser tratada com os professores no projeto de formação continuada, a pesquisadora o faz para enfatizar a abordagem comunicativa²⁰ de ensino de LE. Isto quer dizer que a discussão teórica proposta já está dada, ou seja, circunscreve-se à referida abordagem sem problematizá-la. Vale dizer, ainda, que os critérios de sucesso ou não dos professores no projeto são definidos de acordo com o uso, considerado apropriado ou não pela pesquisadora, da abordagem comunicativa pelos professores, conforme podemos observar na discussão dos resultados da pesquisa. Há, indubitavelmente, uma prescrição teórica que a pesquisadora não considera problematizar no projeto.

É importante lembrarmos, ainda, que a pesquisadora tenta apresentar uma postura que chama de crítica com relação à abordagem adotada, fazendo um histórico das várias fases por que já passaram os estudos sobre a abordagem comunicativa. O que questionamos, no entanto, é que tal estudo deve centrar-se sobre os fundamentos da abordagem comunicativa e abranger o estatuto atual em que ela se encontra, o que não podemos observar no trabalho da pesquisadora. Várias pesquisas em LA procedem também deste mesmo modo, desconsiderando, com isso, a possibilidade essencial de uma pesquisa de ser um lugar privilegiado de discussões e deslocamentos teóricos pertinentes a cada objeto de estudo. Como isto não ocorre, a abordagem comunicativa é tomada como prescrição e, em decorrência, são proscritas todas as demais abordagens possíveis e mesmo todo e qualquer questionamento do modelo proposto.

²⁰ Quando a autora se refere à abordagem comunicativa, ela se baseia, principalmente, em Almeida Filho (1993). Temos observado que grande parte de pesquisas no campo específico de línguas estrangeiras tomam como pressuposto a abordagem comunicativa a partir de autores que adotam linha semelhante.

No caso específico da pesquisa de Vieira-Abrahão, não pudemos encontrar reflexão acerca do fato de que a tão almejada comunicação, apregoada pela abordagem comunicativa, consiste, dentre outras coisas, na não-comunicação.²¹ Para isso, far-se-ia vital não se tomar uma abordagem como o critério de avaliação da atuação dos professores.

Ao relatar os resultados da pesquisa, Vieira-Abrahão conclui que, nos dois primeiros anos do projeto, as reflexões dos professores sobre sua prática de sala de aula e sobre novas abordagens de ensino se constituíam de incertezas e tensões. Segundo a pesquisadora, parecia haver um conflito permanente entre o desejo dos professores de construir uma prática diferenciada e a força da abordagem que teria marcado sua formação e sua prática de sala de aula. Com isso, a pesquisadora entende a constituição sócio-histórica do professor como algo que deve ser apagado.

Divergimos completamente desta postura, uma vez que aquilo que é considerado problema para ela, é, para nós, ingrediente constitutivo do processo de formação de qualquer professor. O fato de o professor apresentar conflitos, tensões e incertezas constitui parte essencial da formação desse sujeito que não é e não pode ser totalmente consciente de suas ações em todos os momentos de sua prática pedagógica. Para a pesquisadora, formar é conformar, tornar conforme a um determinado modelo ideal. Não entende a pesquisadora que momentos de formação ocorrem justamente nos instantes em que surgem os conflitos, as tensões e as incertezas, sobretudo pelo caráter dinâmico da relação dialógica que constitui esses conflitos. De nosso ponto de vista, o conflito é

²¹ O trabalho de Franzoni (1992), ao rever os fundamentos de conceitos usados em LA, traz a idéia de que a comunicação implica também não comunicação, problematizando, assim, a maneira demasiadamente positivista com que o conceito foi/é usado em trabalhos da área.

essencial para que haja qualquer deslocamento, qualquer ruptura. Neste sentido, seria de se estranhar que, sendo os professores colocados em contato com uma abordagem diversa da sua, não apresentassem dúvidas ou mesmo incertezas.

Também a segunda fase do projeto merece reflexão de nossa parte. Nesta fase, a autora, no intuito de aprofundar sua pesquisa, realizou um estudo de caso com uma das professoras do grupo. Esse estudo buscava analisar, primeiramente, as ações e procedimentos metodológicos da “professora-sujeito”²². Em segundo lugar, passava à análise microetnográfica de uma interação típica construída em sala de aula, dando especial enfoque à análise dos estilos discursivos e estruturas de participação encontrados na aula²³. Finalmente, analisava o que a pesquisadora chamou de aspectos contextuais que pareciam se interrelacionar e construir a abordagem de ensinar da professora em questão.

A pesquisadora constatou que a professora, mesmo após ter passado por um projeto de formação continuada, continuava filiada a uma abordagem de ensino característica do método de gramática-tradução. Em suas palavras (1996:288):

a análise completa dos dados neste estudo de caso revelou que a construção de uma prática diferenciada por uma professora envolvida em um projeto de formação continuada é um processo bastante complexo. O confronto de uma nova abordagem e metodologia de ensino com a abordagem de formação e prática de muitos anos da professora refletiu-se em questionamentos presentes em seu discurso e em incoerências que caracterizaram sua prática, o que parece ter sido agravado pela presença dos aspectos contextuais (...) que, de uma forma ou de outra, mostraram-se inter-relacionar à sua abordagem de ensino.

²² Denominação da pesquisadora.

²³ Foi utilizado como arcabouço teórico para a análise os estudos de Erickson (1991) sobre etnografia e, basicamente, os de Gumperz (1982) sobre Sociolinguística Interacional.

Tentando mapear os limites destas inter-relações, fui conduzida pelos dados a atribuir maior força à abordagem de formação e prática da professora, seguida de sua competência aplicada, uma vez que, mesmo em contextos mais favoráveis, como a classe de primeiro grau do período diurno, acompanhada em 1993, ações e procedimentos tradicionais foram priorizados. Os dados apontaram para o fato de a professora ter comunicativizado sua prática em alguns aspectos, modificado em parte sua concepção de aprendizagem e de ensino, o que justifica a manutenção de posturas predominantemente tradicionais, pois a modificação de uma prática pedagógica requer repensar e incorporar novas concepções de linguagem, de aprender e de ensinar” (...)

O confronto de uma nova abordagem e metodologia de ensino com a abordagem de formação e prática de muitos anos da professora refletiu-se em questionamentos presentes em seu discurso e em incoerências que caracterizaram sua prática, o que parece ter sido agravado pela presença dos aspectos contextuais (...)

Quando a pesquisadora afirma que o confronto entre a abordagem da professora (tradicional) e uma nova abordagem (comunicativa) trouxe, ou melhor, refletiu-se em questionamentos e incoerências caracterizadores de sua prática, ela demonstra seu desejo de ver a professora-sujeito filiada a essa abordagem. Postula, dessa forma, o apagamento de toda a história da vida profissional dessa professora, assim como de suas experiências de aprender e ensinar uma LE. Ora, sabemos que é impossível apagar a historicidade do sujeito, sob pena de este não se constituir como tal.

Os próprios registros da pesquisadora apontam para o fato de que a professora-sujeito apresentou algum deslocamento em sua prática, apesar de não se configurar um total acordo com a perspectiva da abordagem apregoada. O deslocamento do qual estamos falando pode ser observado na fala da própria pesquisadora (1996:289):

Os dados apontaram para o fato de a professora ter comunicativizado sua prática em alguns aspectos, modificado em parte sua concepção de aprendizagem e de ensino, o que justifica a manutenção de posturas predominantemente tradicionais, pois a modificação de uma prática pedagógica requer repensar e incorporar novas concepções de linguagem, de aprender e de ensinar” (...)

O fato de a professora-sujeito ter “comunicativizado” sua prática em alguns aspectos deve ser entendido como um deslocamento vivenciado por ela em sua prática pedagógica. Queremos dizer, com isso, que não seria possível ter-se assistido, a nosso ver, a uma ruptura radical com a prática pedagógica anterior da “professora-sujeito”, já que para tal teria de se aceitar a existência de um sujeito a-histórico a quem pudesse ser negada de forma total a sua constituição prévia. De nossa ótica, tudo isso decorre do fato de que as pesquisas da LA que procedem desta maneira tomam um modelo teórico como uma abstração, como um limite e uma meta, posicionando-o fora do sujeito, mas, ao mesmo tempo, sobrepondo-o a ele.

Resta-nos, ainda, considerar a parte da pesquisa que trata do encaminhamento da questão na prática, aspecto característico e coerente da pesquisa, dada a maneira dicotômica e automática com que se problematiza a relação entre a aquisição de aspectos teóricos por parte do professor e sua implementação em sua prática pedagógica.

Vieira-Abrahão apresenta propostas para o encaminhamento da formação de professores pré-serviço e em serviço, enfatizando, basicamente, a necessidade de revisão dos estágios supervisionados nos Cursos de Letras. Vieira-Abrahão (1996:291-2) reivindica que:

- a) o estágio de observação não seja realizado nos moldes tradicionais, e sim na forma de uma pesquisa de campo, em que o professor pré-serviço tenha por objetivo analisar ações e procedimentos metodológicos característicos da prática dos professores observados e a abordagem que fundamenta tais procedimentos, propondo, inclusive, encaminhamentos para as questões levantadas à luz da teoria;*
- b) o estágio de regência seja desenvolvido na forma de minicursos completos, levando o futuro aprendiz a passar por todas as fases da operação global do ensino de línguas (Almeida Filho, 1993);*
- c) o estágio seja estimulado a gravar, transcrever e analisar todas as aulas observadas e dadas, registrando sua análise e reflexão em diários introspectivos;*
- d) as aulas de prática de Ensino, durante o período de realização de estágios, transforme-se em uma arena para a discussão de problemas, ansiedades, sucessos e insucessos e busca de soluções e encaminhamentos.*

Com relação às sugestões para professores em serviço, temos as seguintes observações da pesquisadora, baseadas na implementação de seu projeto de formação continuada. Sobre esses possíveis projetos, a pesquisadora sugere que (op.cit.: 1996, 293):

- a) sejam implementados sem limite de tempo, até que se atinjam os objetivos propostos, ou seja, até que outros professores obtenham um nível de competência lingüístico-comunicativa, aplicada, que lhes permita refletir em nível de abordagem e construir um ensino coerente e coeso;*
- b) integrem o aprimoramento das competências lingüístico-comunicativa e aplicada do professor, realizando as atividades na língua-alvo (atividades comunicativas, leituras, discussões, seminários, etc.);*
- c) envolvam também docentes universitários de língua estrangeira, que possam orientar o aprimoramento da competência lingüístico-comunicativa do professor;*

d) o professor coordenador do projeto encontre meios de fazer intervenções mais diretas à reflexão e prática dos professores, sem que isso crie um clima afetivo pouco propício para o desenvolvimento dos trabalhos.

A pesquisadora sugere, ainda, que os órgãos competentes, tais como as Secretarias de Educação dos Estados, propiciem mais espaços de reflexão assim como condições mais adequadas para que o professor da rede pública de ensino possa desenvolver um trabalho mais satisfatório.

As propostas apresentadas para a formação de professores em serviço e em pré-serviço estão, de nossa ótica, coerentes com os pressupostos desta linha de pesquisa adotada pela LA, ou melhor dizendo, com o modo de produção de conhecimento da LA. Neste sentido, podemos dizer que a pesquisa cumpre com seus objetivos em relação às questões levantadas sobre a problemática de formação de professores de LE. A nosso ver, o problema está no fato de que, uma vez munidos das competências teórico-metodológicas e lingüístico-comunicativas, os professores poderão “transformar” sua prática pedagógica completamente. Trata-se de um projeto totalizante, fundado no sujeito consciente que desconsidera que o sujeito é cindido e que, portanto, a contradição lhe é constitutiva. Ademais, este projeto totalizante não permite abordar criticamente as relações de poder. Tais relações não se quer transformar. As reivindicações e sugestões apresentadas garantem a permanência de uma relação de poder entre docentes, universitários, coordenadores, de um lado, e professores em serviço ou pré-serviço do outro.

A pesquisa, ademais, desconsidera fatores essenciais que se referem a questões que influenciam a sala de aula sem, no entanto, se fazerem notar diretamente. Neste sentido, uma questão fundamental seria: o que determina que os professores de LE

CAPÍTULO III

O DISCURSO PEDAGÓGICO DA LINGÜÍSTICA APLICADA

Neste capítulo, como anunciado anteriormente, estaremos nos detendo na análise daquele recorte do ‘corpus’ que abrange as aulas em que são trabalhados itens do programa de curso da disciplina LA. Como vimos percebendo, tanto no discurso da LA quanto no da disciplina LA, é freqüente a afirmação de que a LA dispõe de um corpo de conhecimentos teóricos que a norteia, o que é reforçado pelo argumento de que a LA constitui uma área de investigação científica autônoma com objeto e metodologia de pesquisa próprios, o que constitui, por sua vez, o seu regime de verdade. Cabe, assim, à disciplina LA transmitir os conhecimentos que a compõem como uma área distinta do saber, conhecimentos esses que servirão, no contexto específico desta pesquisa, para orientar a formação de professores de LE em cursos de licenciatura. Essa análise permitirá perceber, também, a relação dicotômica que se impõe entre teoria e prática, conforme vimos argumentando ao longo de nosso estudo.

Tal transmissão de conhecimentos viabiliza-se pelo discurso pedagógico, ou seja, se integra à ordem desse discurso que, segundo Bernstein (1996:259):

é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas. O discurso pedagógico é, pois, um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e recoloca aquele discurso de acordo com seu princípio de focalização e reordenamento seletivos. (...) trata-se de um princípio recontextualizador que, seletivamente apropria, reloca, refocaliza e relaciona

outros discursos para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos.

No caso específico do discurso da sala de aula de LA que analisamos, vemos que o discurso pedagógico constrói a sua ordem, tendo em vista fornecer a garantia de que se trata de um discurso especializado, capaz de prover aos sujeitos (futuros professores) os conhecimentos necessários à sua formação profissional. Para isso, o referido discurso recontextualiza as teorias que julga pertinentes à formação do professor, apresentando-as no contexto específico da LA, o que equivale dizer sob o seu viés, mantendo, com isso, o regime de verdade que a sustenta. Nesse processo, sob a alegação de estar respondendo a uma necessidade de prover condições para uma prática pedagógica mais adequada, esse discurso prioriza a teoria, asseverando, mais uma vez, a dicotomia entre teoria e prática, mas enunciando-se, no entanto, como um discurso especializado que responde aos problemas da prática pedagógica do futuro professor de LE. Sendo assim, neste capítulo, ao analisarmos os dizeres de professores e alunos na sala de aula de LE, pretendemos refletir sobre como um regime de verdade constitui o discurso e é por ele constituído.

O discurso do professor da sala de aula de LA caracteriza-se pelo uso de estratégias de legitimação para assegurar credibilidade a seu dizer. Ao transmitir os conhecimentos teóricos da LA, isto é, ao resignificar os textos científicos, reconfigurando-os para construírem o discurso da sala de aula, os professores colocam em funcionamento relações de poder-saber que mantêm o regime de verdade da LA. Seu discurso, como iremos observar, tem na afirmação do estatuto científico o seu eixo condutor. Nesse jogo discursivo, é freqüente a recorrência a explicações teóricas, tomadas necessariamente como

científicas, nos enunciados do professor. Assim o P se posiciona no discurso de sala de aula como porta-voz autorizado da LA, tomando a si a incumbência de divulgar os conhecimentos produzidos na área e, nesta mesma operação, constitui o discurso de seus alunos, futuros professores, com os enunciados próprios à LA.

Focalizemos, inicialmente, o processo de narrativização, recorrente no discurso de sala de aula de LA. Etimologicamente, narrar deriva de “gnarus” que quer dizer “o que sabe”, “o que viu” e que, portanto, “arrasta” para frente tal conhecimento. A partir dessa definição etimológica, Larrosa (1994:68) afirma que “o que viu” é também o significado da expressão grega “istor” de onde vem a palavra “história” e “historiador”. Esse autor reflete, então, que há uma associação entre “o que viu” (o ver) e “o que sabe” (o saber). Em suas próprias palavras (op.cit.:68-69):

O que narra é o que leva para frente, apresentando-o de novo, o que viu e do qual conserva um rastro em sua memória. O narrador é que expressa, no sentido de exteriorizar, o rastro que aquilo que viu deixou em sua memória. Por outro lado, “contar” vem de “computare”, literalmente “calcular” e derivado de “putare” que tem o duplo sentido de “enumerar”, literalmente “ordenar numericamente”, e de “conferir uma conta”. Contar uma história é enumerar, ordenar os rastros que conservam o que se viu. É essa ordenação a que constitui o tempo da história. Mas essa ordenação se concebe basicamente como cálculo, como prestar contas. Como “conferir as contas” daquilo que ocorreu.

Nas aulas de LA, o P cumpre a função de um narrador que dá testemunho daquilo que viu, ou seja, de sua experiência como alguém que conhece a área (LA) e que, por isso mesmo, pode trazer aquilo que ficou em sua memória, testemunhando-o. Ao contar suas histórias, o P, na verdade, traz à tona, inevitavelmente, o que o constitui como sujeito,

ordenando essa experiência temporalmente, narrativizando-a, pois. Tomemos o excerto abaixo:

Excerto 1

P: Vocês sabem qual é a visão estruturalista da linguagem?/ Como um conjunto de hábitos lingüísticos, dentro do ensino de linguas estrangeiras/ qual é a visão estruturalista?/ Ela busca o que na psicologia se chamava de behaviorismo. Behaviorismo é baseado nas teorias de Skinner/ a idéia de estímulo, resposta e reforço, né?/ É o condicionamento/ então com essas questões da psicologia, montou-se a visão estruturalista da língua que a linguagem, na linguagem se aprende estruturas através da memorização/ vocês nunca tiveram isso quando vocês eram menores, agora que tá cada vez mais difícil, já começaram a aprender linguas estrangeiras numa outra era, mas quando eu comecei a aprender a gente repetia muito/ repetez, s'il vos plaît, em francês. Please, repeat/, Listen and repeat/ E aí a estrutura lingüística/ que tinha que aprender através da memorização, era um condicionamento.

(CL 3 - aula 4)

Observemos que o P inicia seu dizer com uma pergunta retórica (*Vocês sabem qual é a visão estruturalista da linguagem?*) para apresentar o conceito de estruturalismo em Lingüística, a que procede logo em seguida. À primeira pergunta retórica segue-se outra para chegar à questão do estruturalismo em relação ao ensino de linguas estrangeiras (*dentro do ensino de linguas estrangeiras, qual é a visão estruturalista?*).

Procede-se, então, ao expurgo da experiência dos alunos, via adverbialização e adjetivação, já que o P centra-se em sua experiência própria: *mas quando eu comecei a aprender a gente repetia muito repetez, s'il vous plaît, em francês. Please, repeat/ Listen and repeat. E aí a estrutura lingüística que tinha que aprender através da memorização, era um condicionamento.* Detenhamo-nos na conjunção adversativa *mas* que introduz a voz

do P, apontando a diferença entre a sua experiência e a dos alunos, o que vem acompanhado do pronome *eu* (afirmação categórica de sua posição enunciativa) e do verbo *começar* no passado (*comecei*), elementos da materialidade lingüística que configuram o P com estatuto suficiente para afirmar o que julga ser verdadeiro, já que foi testemunha do que disse, viveu a experiência de ter passado como aluno por uma metodologia de ensino de línguas estruturalista, fato que lhe confere autoridade para não só falar sobre essa metodologia, mas também para recomendá-la ou não. Neste caso específico, trata-se de rechaçar a possibilidade de utilização dessa metodologia, reduzida à repetição e à memorização, elementos indesejáveis pelo P, já que levavam ao *condicionamento*.

Observemos que, ao se referir aos alunos como aqueles cuja experiência da metodologia estruturalista era inexistente, o P o faz, contextualizando-os em um outro momento histórico, o atual, o que pode ser visto em *vocês já começaram em uma outra era*, sobretudo no advérbio *já* que sugere tempo decorrido que não volta mais, além da expressão *uma outra era* que demarca um tempo novo, outro, em que se faz cada vez mais remota a chance de se encontrar uma metodologia estruturalista em uso.

Neste mesmo excerto, o P ilustra seu dizer com expressões em francês (*Repetez, s'il vos plaît*) e em Inglês (*Repeat, please!*) que corroboram não só sua visão como alguém que testemunhou, pela própria experiência, o que diz, mas também para confirmá-la como autoridade: o P conhece duas línguas estrangeiras. São elementos da materialidade lingüística que indicam que o P pode, inclusive, dar exemplos concretos de como a metodologia estruturalista, no caso, funcionava. Assume, assim, a postura de um conhecedor de causa.

No jogo discursivo que tem lugar nesta sala de aula, há uma recusa ao dizer dos alunos fundada no argumento da experiência/inexperiência e da tradição construída na linha do tempo (*vocês nunca tiveram isso quando vocês eram menores, agora que tá cada vez mais difícil, já começaram a aprender linguas estrangeiras numa outra era*). Observe-se que a presença do advérbio *nunca*, aliado ao tempo verbal passado, tem valor de interdito, já justificado na inexperiência (*vocês nunca tiveram isso*). Intensifica-se essa inexperiência através do uso da oração temporal (*quando vocês eram menores*) que, ao se referir à estatura (*eram menores*), constrói, na metonímia do tamanho, a hipérbole da falta de conhecimento que se prolonga do passado para abarcar o presente (*agora que tá cada vez mais difícil*). Procede o P, portanto, por comparação, contrastando a si próprio com seus alunos. É no contraste materializado na alteridade (*outra era*) e na adversatividade (*mas*) que o P constrói o narrar e o narrar-se. A conjugação da narração do outro (seus alunos) e de autonarração constitui, a um só tempo, a sua subjetividade e a de seus alunos.

Os processos narrativos assumem, no discurso do P, o papel de articuladores de teoria e prática. Promovem, inicialmente, por meio da ilustração, o vínculo entre elas e, finalmente, através do recurso à expressão *e aí* cria-se o efeito de consecução.

Ao longo do 'corpus' é possível identificar vários outros momentos em que o uso da narrativização é construído, mesmo que diferentemente. No excerto que acabamos de analisar, o P narra sua experiência e, através dos elementos dessa narrativa, constitui sua própria autoridade - é o seu próprio testemunho que autoriza seu dizer. Já em outros excertos, a constituição dessa autoridade também é freqüente, mas, através do uso abundante de exemplificações. Observe-se o excerto abaixo:

Excerto 2

P: (...) Antigamente, no início da LA se fazia muito análise contrastiva/ que era análise de erros, né?/ Error analysis, então se achava que as pessoas faziam um erro x por que por exemplo não havia/ por exemplo/ Dr. Jivago, russo, esse som /G/ não existia em inglês americano ((XXX))/ então não é por que não existe numa língua x, foi por isso que se deixou há muitos anos/ agora parece que tá voltando outra vez a questão da análise de erros, mas ela foi refutada justamente por isso/ não é necessariamente por que uma pessoa fala uma língua x que ela vai cometer esses erros y/ se viu que falantes de línguas diferentes cometia o mesmo erro, então foi abandonado, mas os erros na verdade a gente também pode ver de que tipos são, né?/

(CL 2 - aula 6)

Como no excerto anterior, o P utiliza-se da adverbialização, acompanhada de verbos no passado (imperfeito/narrativo) para trazer ao presente aquilo que pretende desautorizar como verdade. Neste caso específico, observe-se que os comentários do P referem-se à análise contrastiva. Retomemos, então, o início do dizer do P neste excerto: *Antigamente no início da LA se fazia muito análise contrastiva, que era análise de erros, né?* O uso do advérbio *antigamente*, marcando tempo passado, acompanhado da expressão *no início da LA* indica o rompimento dessa abordagem com o momento presente, atual. Essas adverbializações modalizam a ação verbal (*se fazia muito análise contrastiva, que era análise de erros, né?*), restringindo-a ao passado, o que permite que o P passe a exemplificar como se fazia análise contrastiva como uma justificativa para não aceitá-la como compatível com o estado da arte atual da LA. Observemos a utilização pelo P do verbo opinativo *achar* (pretérito imperfeito) cujo efeito de sentido (*então se achava que as pessoas faziam um erro x*) é de expurgo, desta feita de um modo de produção, anteriormente adotado na LA, e, conseqüentemente, do próprio passado da disciplina. É

preciso ter em conta que, ao associar análise contrastiva com análise de erros, tomando uma abordagem pela outra, o P acaba por reduzir extremamente o escopo desses dois tipos de olhar analítico.

Ocorre que, se observarmos a conclusão a que o P chega após a exemplificação, notaremos em seu dizer a presença de uma incisa que parece indicar que o P também entende que a análise contrastiva tem algum lugar no momento atual, o que vem marcado por *agora*, advérbio de tempo que indicaria essa volta à análise de erros, e pela modalização do dizer do P. Notemos que *agora* vem acompanhado do verbo *parecer*, que denota uma incerteza, ou melhor dizendo, permite que o P amenize a carga asseverativa de seu dizer (*então não é porque não existe numa língua x, foi por isso que deixou há muitos anos, agora parece que está voltando outra vez a questão da análise de erros*). (grifos nossos)

É para comprovar a possibilidade de se averiguarem os tipos de erros cometidos pelos alunos (*mas na verdade os erros a gente também pode ver de que tipo*), via análise contrastiva, que o P volta a narrar sua experiência profissional:

Excerto 3

P: quando eu trabalhava no Iázigi/ por exemplo/ era uma frase que os alunos tinham que dizer/ it looks like it is going to rain e todo mundo dizia/ it's look like it is going to rain por que essa passagem de fonema para fonema nós não temos em português então o que que faz aí a pessoa diz/ por exemplo/ it's depend, né?/ Que é errado porque é it depends/ it looks like, mas isso é uma questão da língua, mas isso não quer dizer que só o falante de português vai fazer esse erro, mas de qualquer maneira é um aspecto que se analisa.

(CL 2 - aula 6)

Neste excerto, podemos verificar que a experiência profissional trazida do passado se faz pelo uso marcado do nome da instituição, o que funciona como um argumento de autoridade que introduz o endosso da voz institucional como suporte de credibilidade do dizer do P. Isto porque, o centro de Linguística Aplicada do Instituto de Idiomas Yázigi, dirigido pelo professor Dr. Francisco Gomes de Mattos, foi umas das instituições pioneiras no Brasil. Em outras palavras, o P, ao afirmar *quando eu trabalhava no Yázigi*, também está dizendo que é conhecedor daquilo que afirma, já que se encontrava em uma instituição cuja idoneidade na área pode ser facilmente atestada, devido à tradição na pesquisa de questões relativas ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras. Como se sabe, o Yázigi é um dos Institutos de ensino de Línguas que mantém, há algumas décadas, um centro de pesquisa em Linguística Aplicada. Nesse sentido, referir-se a uma instituição desse calibre, como o P faz, e dar um exemplo legitimam seu dizer como alguém, atualizado, que sempre esteve presente nas discussões da área, o que lhe permite, mais uma vez, aceitar ou refutar qualquer outro aspecto teórico. Neste caso específico, apesar de aparentemente demonstrar suas restrições à análise de erros, o P acaba, via exemplificação, mostrando também sua utilidade.

A observação do excerto seguinte autoriza-nos a entender como o P contrapõe, ao narrar sua experiência profissional, o passado ao presente. Sendo assim, a demarcação do que ocorrera no passado serve de contraponto para trazer à tona o que se impõe como aspecto teórico vigente. Voltemos, então, ao dizer do P:

Excerto 4

P: Agora/ hoje se a gente pegar o conceito de Interlingua/interlíngua é um termo técnico foi usado pela primeira vez por Selinker em 72 e hoje já é um termo técnico em questões de ensino de línguas/ significa o nível de

aprendizagem ou de conhecimento da língua estrangeira que você está/ o estágio que você se encontra, né?/ Todos nós que não somos falantes nativos temos uma interlíngua, certo?/ Ela pode ser mais próxima ou menos do falante nativo, mas ela não deixa de ser uma interlíngua/ então é o estágio em que você está na língua estrangeira.

(CL 2 - aula 6)

Inicialmente, tomemos o uso dos advérbios *agora* e *hoje* que conferem ao dizer do P um caráter de atualidade. É importante lembrar que o termo *Interlíngua* faz parte de um jargão especializado do discurso da LA, mais especificamente das considerações sobre aquisição de segundas línguas¹¹. Esse termo é definido e referências específicas lhe são conferidas.

Reparemos que o P apresenta o autor e a data em que *interlíngua* teria sido usado pela primeira vez (*foi usado pela primeira vez por Selinker em 72*). O efeito de sentido que a apresentação de tais detalhes gera é a validação do termo *interlíngua* como um conceito que, dados seus antecedentes e sua tradição na área, justifica-se como atual. Reparemos no dizer do P que a recorrência dos advérbios de tempo *hoje* e *já* (*e hoje já é um termo técnico em questões de ensino de línguas*) corroboram esse aspecto de atualidade do termo *interlíngua*, que tem associado a ele, diferentemente do que aconteceu no passado, a característica de ser *técnico*. E é justamente o critério de tecnicidade, operacionalidade que marca a definição do conceito de *interlíngua*, já que *significa o nível de aprendizagem ou de conhecimento da língua estrangeira que você está/o estágio que você se encontra*.

¹¹ Além do autor citado por P, vários outros autores, no âmbito da LA, têm como foco de suas preocupações as questões relacionadas ao conceito de interlíngua. A título de ilustração, poderíamos citar os trabalhos de Lado (1957), Oller & Richards (1973), Richards (1974), Celce-Murcia & Hawkins (1985), Hatch (1987), James (1990), dentre outros, o que confirma a importância dada ao tema pela área ao longo das últimas décadas.

Vale a pena lembrar que o conceito de *interlíngua* é também associado à idéia de falante nativo, noção que também goza de uma tradição na área de LA¹², tendo servido, inclusive, como meta ideal a ser atingida no processo de aquisição de uma LE e/ou segunda língua (*Todos nós que não somos falantes nativos temos uma interlíngua, certo?*), o que aponta para a impossibilidade de um aprendiz de línguas estrangeiras atingir o nível de proficiência de um falante nativo.

A narrativização funciona, então, como um mecanismo discursivo que faz emergir experiências do passado que servem para confirmar ou refutar, neste caso específico, a prática pedagógica da sala de aula de LE. Consegue-se, com isso, uma imagem da LA como uma disciplina que evolui, e que, por isso mesmo, é atual, podendo oferecer respostas aos desafios impostos pela prática pedagógica, já que seus fundamentos contariam com o suporte científico, garantido pelo estatuto conferido à teoria, conforme podemos perceber no excerto abaixo:

Excerto 5

P: Alguma dúvida sobre isso, não?/ E o trabalho de vocês/ vocês estão tentando, não?/

A: Eu pensei em um mas ainda não deu em nada/

P: Olha/ é um trabalho curto que eu quero que vocês façam, mas se vocês quiserem há várias possibilidades, por exemplo, selecionar um texto na língua que vocês trabalham/

A: Certo, eu trabalho com língua francesa/

P: Certo, então selecionar um texto que vocês trabalham e ver como por exemplo poderiam ser dadas questões desse texto atividades e aí basear ter

¹² A esse respeito, recomendamos a leitura do artigo de Rajagopalan (1997), que desconstrói a noção de mito do falante nativo.

embasamentos teóricos em relação aos princípios da LA que a gente tem visto/

A: *Ah, tá/*

(CL 1 - aula 5)

Reparemos que a orientação do P aos alunos remete-nos a um entendimento de que a prática pretendida é aquela orientada pela teoria, representada pelos princípios da LA (*ter embasamentos teóricos em relação aos princípios da LA que a gente tem visto*). O P passa, então, a explicitar, na continuação deste mesmo excerto, em que moldes de teoria e prática são entendidas no contexto da sala de aula de LA:

Excerto 6

P: *É uma coisa prática, uma coisa que vocês podem usar depois/ aquele texto eu tenho muitos textos que eu usei antes/ até para matérias que eu tinha dado atividades/ e eu uso com alunos e funciona bem até porque a gente dedica um tempo maior para fazer aquele trabalho.*

A: *Seria pegar o texto e ver como que ele seria aplicado em sala de aula?*

P: *É/ aí depois é que eu quero ver o embasamento teórico porque se não fica no impressionismo e não é o científico/ o dado científico da atividade/ tem que ser um trabalho específico de LA, de aquisição de línguas, de leitura, né?/*

(CL 1 - aula 5)

Ao se referir à tarefa dos alunos como algo que deva ser prático, o P o faz, narrando sua experiência profissional. Reparemos: à narrativização vem juntar-se o efeito do uso do pronome pessoal *eu*, como uma voz que autoriza a expressão categórica do *ego*, acompanhado do verbo *ter* no presente do indicativo (*tenho*). O P busca, assim, assegurar o resultado da orientação (*é uma coisa prática*). Isto porque as atividades produzidas por P já foram, inclusive, usadas em aulas dadas anteriormente em contextos distintos de sua experiência profissional (*eu usei antes*). Notemos a recorrência do advérbio de tempo *antes*,

localizando a experiência do professor no passado, ao mesmo tempo que a presentifica. Isso fortalece o dizer do P, validando aquilo que se propõe seja feito como algo que deva ser realmente prático, que possa ser aproveitado na realidade particular de cada aluno, já que o foi no passado. Configura-se, assim, o caráter prático como referência da disciplina LA que é marcado pela noção de aplicação teórica, no sentido, aqui, de uma prática informada pela teoria.

Retomemos o excerto precedente, detendo-nos, agora, na resposta dada pelo P à pergunta do A. Inicialmente, observamos a confirmação do P de que se trata de aplicar um texto na sala de aula. Ocorre que o critério de avaliação do sucesso da tarefa concentra-se no embasamento teórico que os alunos devem utilizar. A materialidade lingüística do dizer do P está calcada em uma relação de causa e efeito como podemos observar no uso que se faz do conectivo *porque*, seguido de *se não*. A relação de causa e efeito tem seu valor argumentativo intensificado pela nominalização contrastiva (*porque se não fica no impressionismo e não é o científico o dado científico da atividade*) que cria efeitos de indesejabilidade/desejabilidade. Desta forma, constrói-se no jogo discursivo a LA como ciência.

Observemos que o P afirma deonticamente (*tem que ser um trabalho específico de LA*) a especificidade de um trabalho em LA, ou seja, ele só é um trabalho específico em LA se fizer uso de fundamentos científicos, teóricos. Isto leva a lembrar aos alunos referências bibliográficas disponíveis, outro elemento que reafirma o seu estatuto como ciência como podemos observar no excerto abaixo:

Excerto 7

P: (...) se vocês derem uma olhada/ por exemplo/ nesse livro, esse aqui 'Dimensões Comunicativas'/ eu já tinha falado, aqui, 'O Jogo Discursivo na Aula de Leitura' da Coracini, baseado inclusive naqueles textos que a gente viu semana passada/ então pegar alguns conceitos que vocês vão ter que ler/ mas ao invés de eu impor um tópico eu gostaria de deixar livre para vocês justamente ver a área de interesse de cada um/ então se vocês tão trabalhando com outra matéria que também tem a ver vocês podem (...)

(CL 1 - aula 5)

Outra evidência do 'status' que a teoria assume no discurso da sala de aula de LA são, por conseguinte, as referências que encontramos no 'corpus' que creditam uma importância significativa à pesquisa como forma de apreender o conhecimento. O excerto que transcrevemos abaixo parece-nos ilustrativo disso:

Excerto 8

P: É/ vejam que é mais o tipo de pesquisa que é mais que é publicada no 'Studies of Second Language Acquisition' é exatamente são pesquisas realizadas que envolvem estatísticas porque a aquisição de segunda língua/ é um/ nós já vimos isso, né?/ É um processo muito complexo/ então se você não tiver uma quantificação exata como é que você vai dizer que tal coisa acontece por causa disso ou daquilo, então isso é uma coisa muito importante (...)

(CL 1 - aula 6)

O P procede por argumentação de autoridade ao remeter a um periódico estrangeiro de renome que publica resultados de pesquisa em aquisição de segundas línguas. Notemos também que é estabelecida uma relação de causa e efeito através do uso da conjunção *porque* que nos leva a um encadeamento de idéias tal que nos permite atrelar a complexidade do processo de aquisição de segundas línguas como causa de as pesquisas

serem estatísticas (*são pesquisas realizadas que envolvem estatísticas*). É, ainda, por ser um *processo muito complexo* que a quantificação é tomada como condição ‘sine qua non’ para aquilo que se afirma sobre ele. Reparemos o efeito consecutivo do vocábulo *então*, que, aliado à oração condicional, introduzida pela conjunção *se*, aponta para uma mitificação do procedimento quantitativo de pesquisa como único dispositivo capaz de prover conhecimentos sobre o processo de aquisição de segundas línguas.

Como vimos observando, a lógica discursiva que se configura no discurso da sala de aula de LA impõe ao dizer do P, professor formador, a função de (in)formar, via conhecimentos teóricos, a prática do futuro professor de línguas, enquanto que a sua constituição enquanto membro do grupo doutrinal da LA impõe-lhe a função de angariar outros adeptos à “doutrina” da LA.

O discurso da sala de aula de LA, conforme vimos discutindo, é predominantemente um discurso que prima pela prescrição, característica constitutiva deste discurso, que passamos a enfocar. Identifiquemos, nos excertos que se seguem, a estrutura enunciativa que sustenta o dizer do P para chegarmos à prescrição, ou seja, ao processo discursivo que tem como efeito de sentido o primado da informação teórica da prática pedagógica.

Excerto 9

P: Bom/ então o que eu vou começar a falar hoje é sobre o processo de leitura. Bom/ o que se tem estudado sobre leitura é que leitura é uma atividade intelectual complexa, né?/ A idéia que se tinha principalmente quando se estudava nos métodos audiolinguais, né?/ O que que era a leitura no método audiolingual?/ A leitura era esquecida nos métodos, por exemplo, quando eu comecei a trabalhar eu comecei a trabalhar no Yázigi os textos e estava de acordo com as questões da época, né?/ Dentro daquela metodologia, então

se aprendia com aquela metodologia e o texto que era de leitura, de leitura entre aspas era justamente uma carta desses personagens do Yázigí falando sobre coisas que eles andavam fazendo então era basicamente servia como um reforço então leitura não havia essa preocupação de se tentar fazer com que o aluno crescesse em termos de leitura/ então depois do método audiolingual houve um avanço muito grande em pesquisa sobre leitura, nos Estados Unidos há vários centros de leitura, né?/ E se começou a se pesquisar/tem alguns grandes nomes Goodman esses são os mais antigos eu estou dando um pouco da história para situar um pouquinho Goodman, Smith, por exemplo. O Goodman/ a grande/ o grande statement dele a grande afirmação dele é que a leitura é um jogo psicolingüístico de adivinhação só que depois houve reformulação e ele disse que não é só isso existe outras questões, mas o que se viu é que a leitura é um jogo psicolingüístico de adivinhação foi o que ele apregoava (...)/

(CL 2 - aula 7)

O P inicia suas considerações sobre leitura, fazendo uso de uma definição geral, até mesmo vaga, mas que nos permite identificar a dimensão mítica que se atribui ao processo da leitura, já que a ela são conferidos dois atributos: intelectual e complexo (*a leitura é uma atividade intelectual complexa, né?*), o que imprime um tom de mistério a seu dizer, sugerindo, ainda, a idéia de sua inacessibilidade. Essa possível inacessibilidade pode, no entanto, funcionar como garantia para que o P exerça seu papel, enquanto professor formador, de alguém que vai digerir essa teoria, visto que sua apregoada complexidade impediria o acesso aos alunos que não a dominam, não a conhecem. Tais imagens são construídas pelo seu dizer, através do recurso recorrente ao retorno à sua experiência, narrando-se, ou seja, valendo-se, novamente, de suas experiências profissionais passadas, neste caso específico, para demonstrar como o tratamento dispensado à leitura era insatisfatório no passado.

Observemos que o P se remete ao passado, restringindo-se à leitura nos métodos audiolinguais, lançando, para isso, uma pergunta de cunho meramente retórico: *O que que era a leitura no método audiolingual?* A resposta a essa pergunta abre um espaço na enunciação do P para que se acentue o caráter limitado do que se chamava de leitura nos métodos audiolinguais. Atentemos para o fato de que o P usa o adjetivo *esquecida* (*a leitura era esquecida*) para apontar a ausência de uma ênfase maior da leitura nos métodos audiolinguais, o que vem, por sua vez, acompanhado de uma exemplificação daquilo que se fazia em termos de leitura em seu ambiente de trabalho. Todo o dizer do P, via exemplificação, nega aquela concepção de leitura como válida. Nesse sentido, o texto (carta de personagens) usado pela metodologia não é reconhecido como legítimo. Observemos a carga semântica negativa que o dizer do P coloca sobre o ensino de leitura no método audiolingual. O P o coloca sob suspeita: *leitura entre aspas*, denunciando, através da explicitação da não-coincidência do dizer, a noção de leitura na metodologia audiolingual como um arremedo (*servia como um reforço*).

Todo o dizer do P, como vimos, direciona-se no sentido de não validar a experiência de leitura do método audiolingual, o que permite entender, no expurgo que se efetiva em seu dizer, a inclusão de uma perspectiva de reivindicação de uma outra postura em relação à leitura que não fosse arremedo, *reforço* de aprendizagem. Esta postura teria como base a pesquisa científica, o que, no dizer do P, só ocorre depois do método audiolingual (*então depois do método audiolingual*). A argumentação do P nos leva a considerar que, de modo a persuadir seus interlocutores, o P silencia toda a possibilidade de pesquisa em leitura anterior ou contemporânea ao audiolingualismo. Isto nos permite hipotetizar, de um lado, que o P localiza o surgimento da LA em momento posterior ao uso

disseminado do método audiolingual no Brasil e, de outro lado, que o P configura a leitura como uma questão própria da LA, porque o seu modo de produção de conhecimento em leitura é científico.

Nossas considerações derivam do fato de o P continuar narrando sua história como que preconizando uma possível evolução por que teria passado o campo da leitura. É curioso perceber como se atrela o término de uma metodologia (a audiolingual, por exemplo) à possibilidade de surgimento de pesquisas significativas sobre leitura (*então depois do método audiolingual houve um avanço muito grande em pesquisa sobre leitura*), efeito de sentido sugerido no dizer do P quando faz uso do *então* conclusivo, acompanhado de *depois*, advérbio de tempo que, neste caso, remete-nos a uma narração linear e encadeada dos fatos como marcante da enunciação do P. A utilização destes recursos possibilita, ao mesmo tempo, que seu dizer se volte para a apresentação de teorias de leitura, fruto de pesquisas. À narrativização vem se juntar a argumentação por autoridade, consubstanciada nas referências feitas a centros de pesquisa de leitura nos Estados Unidos (*nos Estados Unidos há vários centros de leitura, né?*), e a nomes de autores (*Goodman, Smith*), cuja tradição na pesquisa sobre leitura, pelo menos sob o viés psicolinguístico (*a leitura é um jogo psicolinguístico de adivinhação*), constitui um processo de metonimização, em que *pesquisa* passa a responder por um dos seus possíveis produtos – a teoria. Por contraste, em decorrência, é construída uma imagem de que a leitura no método audiolingual recebia um tratamento intuitivo. E é, portanto, o estatuto teórico construído no e pelo discurso do P que se configura como condição de produção para os enunciados seguintes em que o P legitima relações entre a teoria de leitura apresentada e a sala de aula de LE. Detenhamo-nos no excerto abaixo:

Excerto 10

P: (...) então/ o que que quer dizer isso?/ O que que quer dizer isso em relação à língua estrangeira/esse é nosso objetivo maior/ eu posso pedir para o aluno se eu dou o título de um texto eu posso pedir para um aluno prever algumas idéias algumas palavras que possam estar no texto então isso é um tipo de adivinhação é nesse sentido o jogo psicolinguístico de adivinhação eu posso/ prever alguma questão que está no texto e eu faço isto como leitor se eu vou pegar um texto da Revista Amiga ou da Revista Exame antes de ler qualquer texto daquela revista eu já tenho pressuposições/ eu já tenho valores eu já tenho informações implícitas sobre o que eu vou ler então essa é a contribuição dele/ [referindo-se a Goodman].

(CL 2 - aula 7)

Neste excerto, encontramos evidência de que a importância atribuída pelo P à teoria está em função de sua aplicabilidade à prática. Notemos que o P, após iniciar seu dizer com perguntas retóricas, enuncia a frase *esse é nosso objetivo maior*. Entendemos que o P, pelo uso do pronome *nosso*, inclui seus alunos, convocando-os a aderirem à teoria, explicitando-se, portanto, o grupo doutrinal, pois toma como certo que todos compartilham do mesmo objetivo, qual seja, implementar uma prática informada por uma teoria que se creê pertinente, isto é, aquela capaz de dar conta de explicar a prática.

Reparemos, também, na recorrência da utilização recorrente do pronome pessoal *eu*, acompanhado de asserções no presente do indicativo (*eu posso, eu dou, eu faço, eu tenho*). O P apresenta-se ao aluno como modelo prescritivo e proscritivo, tanto no que se refere à opção teórica que já não se configura como possível para o aluno, pois é dada a priori pelo P, quanto no que se refere aos procedimentos a adotar, que são pré-estabelecidos. Ora, o compartilhamento de *nosso objetivo maior* só pode impor limites que vão além dele. Se o *objetivo maior*, o primeiro, o essencial, reside justamente no fato de

que se estuda um conceito teórico com vista à sua aplicabilidade na prática pedagógica de sala de aula, todas as estratégias, procedimentos, técnicas serão, por esse modo de construção do conhecimento, constrangidos, menores que são por do maior derivarem.

No discurso do P, não encontramos nenhuma problematização do conceito teórico que está em questão, que é tomado como ponto pacífico. A recorrência da conceituação do processo de leitura como um jogo psicolinguístico configura um processo de naturalização, que, calcando-se no uso do jargão científico a ele vem sobrepor o vocábulo *adivinhação*, sem perceber a contradição inerente entre este enunciado e os anteriores em que se aponta o seu caráter científico. O conceito é, então, naturalizado e como tal está disponível para ser transmitido como conhecimento já adquirido e incorporado pela LA. Neste caso específico, ao optar pelo conceito psicolinguístico de leitura, o P apaga toda uma gama de possibilidades de várias outras abordagens sobre o assunto virem à tona. Essa postura se mantém ao longo do ‘corpus’, sendo que é possível observar que a teoria é tomada como um instrumento que propicia a “solução” para “problemas” da prática de sala de aula, o que se coaduna com os objetivos propostos para a pesquisa em LA nos textos primeiros.

Examinemos outros excertos em que o discurso do P constitui relações de poder-saber que objetificam tanto o conhecimento quanto os sujeitos educacionais, devido ao seu caráter prescritivo/proscritivo. No contexto da sala de aula de LA só há espaço, no dizer do P para uma leitura sob o ponto de vista psicolinguístico, o que irá, por sua vez, constranger a prática pedagógica dos futuros professores nas salas de aula de LE. Cria-se um sentido de permanência, de imutabilidade, já que a prática pedagógica na sala de aula de LE referenda a teoria enfocada na sala de aula de LA, estabelecendo-se um processo

circular, cujos limites só poderão ser ultrapassados caso haja a reconfiguração teórica dos sujeitos e, em decorrência, a reconfiguração de sua prática. Tomemos o excerto seguinte:

Excerto 11

P: Se eu ficar só no top down não vai me acrescentar nada aquele texto, né?/ Se eu não fizer os ajustes aqui o que que vai acontecer?/ se eu não ligar as palavras ao meu processo mental o que que vai acontecer?/ eu não vou entender certo?/ Vocês vêem isso em relação à língua estrangeira como é importante porque se eu der para os alunos só a frase e pedir para eles traduzirem sem fazerem essa ligação com o geral o que que vai acontecer?/ Eles não vão ler porque eles vão entender as palavras eles vão codificar sinais, mas eles não vão chegar à compreensão da mensagem, né?/ Então eu vou ler/ vocês entenderam hoje em dia a leitura é um processo interativo é um processo interativo compensatório/quer dizer ele vai ter tanto o processo ascendente quanto o descendente é os dois processos que estão sempre trabalhando quando eu tenho maior dificuldade nos conceitos gerais eu vou me fixar mais nas palavras para tentar chegar no significado e o contrário também então um tipo de processo compensa pelo outro essa que é a ideia do interativo compensatório (...)/

(CL 2 - aula 8)

Neste excerto, o que está em jogo é o argumento de que a leitura é um processo interativo compensatório. O ponto de partida para se chegar a esse entendimento, no entanto, é a inclusão e a refutação, ao mesmo tempo, do processo *top down* na concepção interativa compensatória de leitura. Notemos o uso da partícula condicionadora *se*, que, combinada ao advérbio *só*, denotam a insuficiência de se ater unicamente ao processo *top down* para se entender um texto, o que resultaria no fracasso de sua leitura (*não vai me acrescentar nada aquele texto, né?*). O entendimento de um texto está relacionado, por sua vez, ao atendimento de condições, como podemos observar no dizer do P pelo uso,

novamente, da partícula *se*, associada, desta vez, à negação (*se eu não fizer, se eu não ligar*), condições sem as quais um texto não poderia ser entendido (*eu não vou entender, certo?*), o que é transposto para uma situação de leitura em LE. Observemos que o P utiliza o mesmo mecanismo para fazer uma analogia com o que ocorreria com o aluno na LE, ou seja, estabelece-se outra vez uma relação de causa e efeito, intensificada pela combinação da conjunção condicional *se* com a partícula expletiva *só*, acompanhada da negação (*se eu der para os alunos só a frase (...) eles não vão ler (...) eles não vão chegar à compreensão da mensagem*).

Este processo de implicatura encontra sua sequência em um processo de justificação, construído com base na combinação de causalidade e adversatividade (*Eles não vão ler porque eles vão entender as palavras, [porque] eles vão codificar os sinais, mas eles não vão chegar à compreensão da mensagem, né?*). Estas estratégias argumentativas naturalizam as proposições teóricas defendidas pelo P. É importante notar, ainda, que o P, ao trazer esse conceito, o marca como atual, novo, desejável, portanto. Reparemos o uso da asseveração no tempo verbal presente combinada com o recurso à expressão adverbial *hoje em dia* (*Então eu vou ler/ vocês entenderam hoje em dia a leitura é um processo interativo/é um processo interativo compensatório*), que confere a essa concepção de leitura esse caráter de atualidade e, concomitantemente, de novidade, construída na negação implícita do passado. Podemos afirmar que novidade e atualidade são valores que a própria LA se atribui, como já apontamos na análise dos textos primeiros. Assim, o discurso da sala de aula da LA vai ao encontro do que o discurso de divulgação científica da LA apregoa como componentes de sua ontologia: uma ciência nova, diferente, atualizada que propõe soluções concretas, teoricamente fundamentadas, para a prática.

A prescrição de como fazer, de como proceder na sala de aula, fundamentada teoricamente, pode ser vista também, até de forma mais explícita, na apresentação de técnicas compatíveis com o aspecto teórico estudado. Tomemos o excerto que se segue:

Excerto 12

P: (...) então o reconhecimento da escrita de uma língua é uma das micro-habilidades que ele coloca [referindo-se a Munby], dedução do significado e uso de itens lexicais desconhecidos através da formação de palavras/ então a questão da importância de prefixação e sufixação porque se eu tenho uma palavra que tem muito prefixo e muito sufixo, né?/

(CL 1 - aula 6)

A estrutura enunciativa do dizer do P, como vimos apontando, prioriza o aspecto teórico para, posteriormente, apresentar e referendar uma possível aplicação. A materialidade lingüística deste excerto leva-nos a identificar os elementos que compõem a enunciação do P, comprometido com a teoria que apregoa. Vejamos, por exemplo, que se trabalha com a idéia de estratégias, habilidades. Para legitimar seu dizer, o P recorre à argumentação por autoridade, ecoando o dizer de um autor que trabalha com as chamadas habilidades de leitura. Portanto, a heterogeneidade mostrada - manifestada, neste caso, pelas vozes de outros autores -, é freqüente no discurso da sala de aula de LA, conferindo ao dizer do P uma legitimidade que é construída genealogicamente.

É importante perceber que, ao trazer o aspecto teórico-científico, passível de ser catalogado, como vimos, o P traz também a crença do controle do processo de leitura, via apreensão de habilidades e/ou estratégias. Observemos que a importância dada à sufixação e à prefixação é relacionada, no dizer do P, à capacidade de reconhecimento da escrita de uma língua. Por um processo de similitude, ao enunciar que o *reconhecimento da escrita de*

uma língua é uma das micro-habilidades, o P está, ao mesmo tempo, dizendo que esse reconhecimento é igual, ou se equivale, à *dedução do significado e uso de itens lexicais desconhecidos através da formação de palavras*. Dessa forma, a reconfiguração do discurso que o P ecoa permite a apresentação detalhada de uma técnica mais concreta de como se fazer, ou melhor, de como chegar ao significado via sufixação e prefixação, como podemos observar no excerto abaixo:

Excerto 13

P: Aí eu sempre dou a idéia por exemplo é/ eu vou te dar essa palavra em inglês, mas eu vou te dar informações, veja doubt em inglês é dívida, tá?/ Un é prefixo/ ly é o sufixo mente para formar advérbio e o ed é quando você tem um substantivo para formar um adjetivo ou pra formar o particípio passado, então o que que você acha que pode ser essa palavra undoubtedly?/ Por exemplo doubt é dívida, então vê lá o que que vocês acham que é? Então/, vejam que as pistas/a formação de palavras podem ajudar o aluno/ vocês sabem que ele não vai encontrar por exemplo no dicionário essa palavra great-grand-father, num é?/ Ele pode achar grandfather, né? Agora great-grand-father ele não vai achar/ (...)/

(CL2- aula 8)

Tanto o discurso da sala de aula de LA quanto o discurso da sala de aula de LE que os enunciados do P tornam presentes através da narrativização e da exemplificação, devido ao seu caráter prescritivo, procedem por dedução. O exemplo apresentado pelo P presentifica um procedimento dedutivo muito freqüente em aulas de línguas que seguem a abordagem instrumental cuja concepção de leitura é de base psicolinguística. Como podemos observar no excerto sob análise, o P transmuta a aula de LA em aula de LE, reconstituindo a relação entre LA e ensino de línguas. É o que ocorre quando o P busca demonstrar, através da exemplificação detalhada, como o significado das partes que

compõem a palavra é buscado (*veja doubt em inglês é dívida/ tá?/ Un é prefixo/ ly é o sufixo mente para formar advérbio e o ed é quando você tem um substantivo para formar um adjetivo ou para formar o participio passado*), para, então, demonstrar a técnica de andaime (*então o que que você acha que pode ser essa palavra 'undoubtedly'? Por exemplo doubt é dívida, então vê lá o que que vocês acham que é?*), para propiciar que, através da dedução, o aluno possa chegar ao significado da palavra *undoubtedly*.¹³

Cumpre-nos chamar a atenção, ainda, para o fato de que, após a exemplificação de como se recorrer à sufixação e à prefixação para se chegar a inferir o significado das palavras, o P, ao iniciar a conclusão de seu dizer, reforça a eficácia da teoria ao reconhecer as benesses das pistas contextuais (*Então, vejam que as pistas/a formação de palavras podem ajudar o aluno*), apresentando, para isso, outro exemplo (*vocês sabem que ele não vai encontrar por exemplo no dicionário essa palavra great-grand-father, num é?*), o que tem como efeito de sentido o seu potencial de generalização, ou seja, de posse dessa estratégia de apreensão do significado (via processo de formação de palavras), o aluno poderá inferir o significado de qualquer outra palavra, bastando para isso “ativar”, lançar mão da referida estratégia. Essa recomendação, que o discurso do P naturaliza, pode ser, no mínimo, frustrante para o aluno que, certamente, irá se deparar com realidades diversas em que ela pode não funcionar da maneira apregoada pelo P.

¹³ Observe-se ocorrência semelhante no discurso de um A no CL3, o que confirma nossas considerações acerca da naturalização de procedimentos pedagógicos: *Hoje meus alunos queriam saber o que era weekend. Eu falei assim. Você sabe o que que é week. É// junção de palavras é muito importante também// Porque eu falei vocês sabem o que que é week, quando vocês assistem desenhos o que que aparece no fim? The end que é// Eles falaram o fim. Então tira o the e junta as duas palavras. Daí vai ficar fim de semana. Não faz sentido?*

No discurso da sala de aula de LA, vai se configurando, assim, o predomínio da teoria sobre a prática, já que a apresentação de qualquer conceito teórico não implica necessariamente a sua discussão, mas, ao contrário, é tomado como algo sacralizado, não passível de questionamentos e modalizações. Em nosso entender, estes seriam necessários para que se provocassem deslocamentos e, assim, se possibilitassem modos outros de se encarar a aquisição/produção de conhecimento na sala de aula. Em outras palavras, configura-se a ausência de problematização sobre a teoria e sobre a proposta de articulação entre teoria e prática na qual a teoria é sempre apresentada como solucionadora para os problemas da prática.

Examinemos, ainda, outro excerto em que o P responde ao discurso de resistência de um A, materializado no uso da adversativa:

Excerto 14

A: Eu faço isso [referindo-se à aplicação de estratégias de leitura]/ mas os alunos têm muita dificuldade/

P: É, mas aos poucos eles podem ir se acostumando/ leitura é/ então vamos fazer o seguinte vocês vão sublinhar as palavras parecidas com o português, tá bom? Porque o que que eles fazem, eles sublinham as palavras desconhecidas, tudo que eles não sabem, aí o texto fica todo cheio aí fica pior. Agora tá bom. Vocês não entenderam nada. Então vocês vão sublinhar as palavras conhecidas parecidas com o português, que vocês acham que vocês entendem. Aí começa-se a fazer um trabalho, mas não é na primeira vez que eu vou tentar fazer com que eles deduzam pelas pistas contextuais, às vezes pode levar três quatro meses para isso, mas é que ele tem é exatamente a idéia/

(CL 1 - aula 8)

A resposta ao argumento apresentado pelo A, que sinaliza dificuldades de aplicação de estratégias de leitura, é a prescrição de uma outra técnica dedutiva, o recurso aos cognatos, também fundamentada na mesma teoria psicolinguística de leitura. Para evitar qualquer outro discurso de resistência do A, o P procede pelo estabelecimento de causalidade, que justifica e legitima a técnica recomendada, a partir da “falha” dos alunos (*Porque o que que eles fazem, eles sublinham as palavras desconhecidas, tudo que eles não sabem, aí o texto fica todo cheio aí fica pior*). Outro recurso utilizado pelo P para legitimar a sua argumentação é inserir um simulacro da aula de LE na sala de aula da LA, pontuado com um chamamento de atenção (*Agora tá bom/*), a que se segue a presentificação do aluno de LE na sala de aula de LA (*Vocês não entenderam nada/ Então vocês vão sublinhar as palavras conhecidas parecidas com o português*).

A contra-argumentação ao discurso de resistência do A se constrói, ainda, no enunciado do processo gradual necessário ao completo domínio da técnica proposta. Observemos que, mesmo propondo outra técnica - sublinhar as palavras conhecidas e não o contrário -, o P resguarda a teoria ao trazer, via conjunção adversativa, a ressalva (*mas não é na primeira vez que eu vou tentar fazer com que eles deduzam pelas pistas contextuais, às vezes pode levar três quatro meses para isso*), que ecoa um seu enunciado anterior *Ê, mas aos poucos eles podem ir se acostumando* e que irá novamente ecoar em *mas é que ele tem é exatamente a idéia*. Ao trazer para o discurso da sala de aula da LA, a questão processual da aquisição de línguas estrangeiras¹⁴, através da adverbialização temporal ordenada (*na*

¹⁴ Este aspecto processual também é enunciado no discurso do P em CL3: *Mas teve uma época em que a gente dizia//a minha geração dizia vai pela sombra/ vai com calma não é? Vai devagar/ fica frio. Não se fala mais isso em português/ mas em inglês se fala muito (...) Bom/ a coisa é a seguinte. Você tem várias possibilidades. Eu sempre digo para os meus alunos que aprender línguas no começo é sofrido/ mas também não não precisa sofrer mais do que o necessário. Escolha um/ o que você mais gosta/ se sente mais à vontade para a sua produção.* [referindo-se a um tema para discussão]

primeira vez), do aspecto progressivo do gerúndio e da adverbialização modal (*acostumando, aos poucos*), bem como da adjetivação quantificativa (*três quatro meses*), o P reconfigura textos primeiros da LA, especialmente os da Teoria de Aquisição/Aprendizagem de Krashen (1982), para quem essa questão constitui um dos princípios teóricos fundamentais.

A argumentação do P confirma que, para toda questão da sala de aula entendida como problema, a disciplina LA teria uma solução que se concretizaria em técnicas (práticas), fundamentadas por teorias. Lembramos que vimos defendendo a tese de que o discurso da LA se funda em um escopo de saber, de conhecimento que abarca teoria e prática e, de modo a constituir sua especificidade como ciência, em sua articulação. Vemos que essa confiança na teoria como “solucionadora” das questões da prática, ou melhor dizendo, essa crença de que a teoria possa ser aplicada à prática para transformá-la é sustentada de forma monolítica e homogeneizadora nos e pelos seus vários discursos de referência, sendo que é no acaso de seus acontecimentos que desse modo se (re)constróem os mesmos efeitos de sentido, as mesmas imagens, evitando-se a problematização de questões ontológicas e epistemológicas que lhe subjazem. Na proliferação do discurso da LA, o discurso pedagógico da disciplina funciona na perspectiva de facilitar o acesso dos alunos às teorias e, para tal, trata de digeri-las, reconfigurá-las em formas mais simples. Entretanto, tal simplificação dilui a teoria, centrando-se na prescrição de procedimentos e técnicas a que são relacionadas de modo periférico apenas alguns de seus conceitos.

Lembremo-nos, por exemplo, das técnicas de leitura apresentadas pelo P nos vários excertos até agora analisados neste capítulo. São técnicas fundamentadas numa abordagem instrumental de línguas, cujo viés teórico se concentra numa visão

psicolinguística de leitura. Não cabe, aqui, julgar essa ou aquela concepção de leitura. Ocorre, no entanto, que esse exemplo confirma nossa argumentação de que tal discurso se caracteriza por uma postura monolítica, que não considera a diferença, uma vez que não leva em consideração a literatura sobre o assunto que aponta que uma visão psicolinguística de leitura não poderia suprir todos os problemas de leitura que o próprio curso de sala de aula nos imporia em seus mais diversos contextos. Toma-se, então, a prática como aplicação e validação da teoria, como uma consequência da mesma, caracterizando uma relação entre teoria e prática como “um processo de totalização em um sentido ou outro” (Deleuze, 1995:69-70).

Essa maneira de nos apresentar a relação entre teoria e prática, além de evidenciar sua complexidade, demonstra o caráter conflitivo que envolve essa relação. Dito de outra forma, uma teoria, seja ela qual for, não adentra um domínio prático pacificamente. Há uma relação de conflito que, a nosso ver, é constitutiva da relação, dadas as diferenças de natureza de cada uma das instâncias - teórica e prática.

Entendemos, portanto, que não se trata de apagar o conflito, impondo uma determinada concepção teórica a uma prática pedagógica como constitutiva da relação entre teoria e prática, mas de explicitá-lo. De nosso ponto de vista, tal explicitação poderia contribuir, por exemplo, para que os professores entendessem esse conflito como algo produtivo, problematizando os conceitos teóricos e os procedimentos práticos que lhe são comumente recomendados como prescrições eficazes para sua prática pedagógica.

Vemos que essa maneira de articular teoria e prática marca os cursos de LA, ministrados nas licenciaturas por um “pedagogismo”, em que o saber fazer e o mostrar como fazer constituem axiomas que devem fundar a formação dos futuros professores, no

sentido de que cabe sempre propor uma resposta para toda e qualquer situação de sala de aula. Discutindo com os alunos questões relacionadas à proficiência linguística, o P enuncia o seguinte:

Excerto 15

P: (...) quanto maior proficiência eu tiver eu vou poder lidar com questões da língua mais facilmente/ mas não quer dizer que eu vou ser melhor professor porque proficiência não quer dizer automaticamente que é melhor professor/ tem que ser didático aí que o Curso de Letras vai exatamente melhorar nesse sentido.

(CL 2 - aula 9)

Inicialmente, o P toma a questão da perspectiva de sua especificidade linguística, estabelecendo uma relação consecutiva com base em quantidade entre proficiência e trato de questões da língua (*quanto maior (...) mais facilmente*). Ocorre, no entanto, que, uma vez que a questão central da LA no discurso do P é o ensino de línguas, ou mais pontualmente, questões de ensino de línguas, o jogo discursivo se processa na desvinculação da proficiência como um critério para que alguém seja um bom professor de línguas. Atentemos para o uso da conjunção adversativa *mas* em *mas não quer dizer que eu vou ser melhor professor*. A partir disso, a construção deôntica *têm que ser didático* aponta para uma questão essencial no discurso da sala de aula da LA. Atribui-se ao saber fazer, saber como fazer uma importância tal a ponto de isso ser considerado como uma condição para o Curso de Letras ser bom (*aí que o curso de letras vai exatamente melhorar nesse sentido*). A expressão *nesse sentido* remete justamente ao que vimos argumentando em nossa análise, ou seja, no sentido daquilo que a LA acredita estar fazendo: a articulação entre teoria e prática de maneira que a ela cabe preencher a lacuna entre o conteúdo

específico (lingüístico, metalingüístico) e o conteúdo pedagógico (didático e metadidático) nos Cursos de Letras.

É importante perceber que a ênfase dada ao saber fazer, ao *ser didático* acaba por desconsiderar e/ou por se sobrepôr a uma outra relação igualmente importante, a nosso ver, que se refere à relação do futuro professor com a língua que será objeto de seu trabalho. Não se discute, assim, que essa relação com a LE seja um fator que constitui o futuro professor e, em muitos casos, possa ser até mesmo um fator decisivo de sua escolha profissional. A ênfase do *ser didático* desloca o olhar do futuro professor, de tal forma que sua relação com a LE já é tida como efetivada. Em outras palavras, saber a LE que vai ensinar parece não assumir um papel preponderante para seu processo de formação. Ao contrário, vemos um risco expressivo de se priorizarem técnicas, normalmente aplicações de teorias que levam simplesmente à ilusão de que podem abarcar a complexidade do processo pedagógico, o que reduz e simplifica o processo de constituição subjetiva que se inscreve em cada futuro professor, quando se depara com uma LE e se propõe a “ensiná-la”. O que parece ser priorizado, neste caso, é o pedagogismo que serve tão somente para dar respostas (ilusórias) institucionais a problemas dos Cursos de Letras que, como já dissemos, são estruturados dicotomicamente. Além disso, serve também para respaldar o esforço de legitimação da LA como ciência nos Cursos de Letras. Em outras palavras, essa é uma forma de a LA garantir seu espaço institucional nas licenciaturas em Letras, espaço este tomado à Prática de Ensino, fato que se configura como condição de produção para o “pedagogismo” do discurso da sala de aula da LA.

De nossa ótica, vemos que há perguntas que a LA poderia fazer ao pensar as questões relativas à formação dos futuros professores de LE, dentre as quais incluiríamos a

discussão de até que ponto seria possível ensinar uma LE. Há estudos que problematizam essa questão, fazendo ver que há aprendizes de LE que jamais farão os deslocamentos subjetivos necessários à “aquisição” e/ou “aprendizagem” de uma LE e/ou uma segunda língua (por exemplo, Revuz, 1998). Isso é importante para a reflexão da LA na medida em que pode fazer questionar e mostrar os limites de um discurso que prima pelo caráter prescritivo/proscritivo de como fazer, em detrimento de um discurso que prime pela reflexão acerca da valorização do professor que, conhecendo a língua, é dito por ela, inscreve-se nela. Milner (1984) alerta-nos para o perigo de uma passagem de um saber do mestre, em que a aprendizagem não estaria vinculada às técnicas pedagógicas, para um pedagogismo que tudo pode explicar racionalmente. Apostar na eficácia do “pedagogismo” é entender a possibilidade de um sujeito que, consciente, tudo pode conhecer, enquanto que entender esse mesmo sujeito como inconsciente é reconhecer o “in” da palavra inconsciente não como negativa, mas indicativa da impossibilidade de tudo conhecer, o que, por sua vez, implica enfrentar os limites de conhecimento do próprio objeto de estudo e de ensino.

As estratégias discursivas que legitimam o dizer do P, como aponta esta análise, ao configurarem a LA como uma disciplina com estatuto suficiente para abarcar e iluminar teoricamente os problemas da prática pedagógica, acabam por silenciar a voz dos alunos e dos professores formadores, dado que a ambos não são permitidos discursos de resistência, pois são submetidos por efeitos de sentido de historicidade, equivalência, causalidade e implicatura. Sendo assim, o componente teórico desses cursos, ao invés de funcionar como estimulador de um processo de desterritorialização (Deleuze, 1995) de crenças teóricas, assim como de crenças arraigadas sobre procedimentos pedagógicos dos futuros professores de LE, aspecto de capital importância para o estágio desses alunos, dá lugar

exatamente ao inverso, ou seja, os alunos são levados à crença de que o desejável seria o processo de territorialização (Deleuze, 1995), o que, neste contexto, poderia ser entendido como a possibilidade de se considerar monoliticamente a teoria.

A análise mostra, ainda, que o fato de o P enfatizar teorias, de modo geral aquelas que explicam os processos de ensino e aprendizagem de LE como fundamentais para uma formação profissional “melhor”, mais “adequada”, ele o faz para também justificar a eficácia da LA como uma ciência que faz a mediação entre a teoria e a prática. Não se leva em consideração que o jogo discursivo que se estabelece configura a constituição de um discurso monolítico em que a teoria é vista como completa, desejável, capaz de suprir os desafios de toda e qualquer prática pedagógica, já que se pretende universal, válida para todos os domínios que adentra.

Entendemos, a partir dessas considerações, que o discurso da sala de aula de LA se impõe como um discurso que promete a completude, via domínio de uma teoria que tudo soluciona. E é neste sentido que esse discurso pode ser entendido como monolíngüe, (Derrida, 1996:13)¹⁵, aquele que, instaurando a falta, constitui-se como o que, ao olharmos no outro, não reconhecemos em nós, mas que, ao mesmo tempo, nos move em direção a um desejo. No caso do discurso da LA, que nossa análise permitiu entender como um discurso que, propondo-se completo, faz emergir a falta (teórica) no sujeito, verifica-se um

¹⁵ Trabalhando com uma contradição aparente, qual seja, *Je n'ai qu'une langue, ce n'est pas la mienne*, Derrida aborda vários conflitos identitários por que passa o sujeito sobre quem é imposto um monolíngüismo que é do outro, tratando, especificamente, do contexto histórico da França do pós-guerra e suas relações com a Argélia, então colônia.). Nesse contexto, a língua francesa, ao ser apresentada (imposta) como a língua da completude, que tudo provê ao sujeito, faz emergir a falta.

movimento em direção a um desejo por ser teórico, de modo a permitir a articulação pretendida entre tal teoria e a prática pedagógica.

Se o sujeito em Derrida é constituído na linguagem e na falta que lhe é inerente e, conseqüentemente, pelo campo de tensão aí gerado, no discurso da LA o futuro professor é constituído na teoria e na falta da teoria que lhe é inerente. Neste 'corpus', é fator recorrente o fato de o P enfatizar as teorias, de modo geral aquelas que explicam os processos de ensino e aprendizagem de LE como fundamentais para uma formação profissional que se quer aperfeiçoada, adequada, eficiente, dentre várias outras designações pertinentes a uma postura que nos remete à completude. É esse discurso que instaura, a um só tempo, a falta e o desejo por ser completo. Falta e desejo que são constitutivos do futuro professor, pois constituídos são no e pelo discurso da sala de aula de LA. Em outras palavras, o futuro professor não detém a teoria, mas a deseja, apesar de não ter livre acesso a ela. Sua voz não ecoa na sala de aula ou, quando é convocada, é para referendar a eficácia de uma teoria. A formação desse professor, neste contexto, está, portanto, marcada pela tensão entre esses dois pólos: uma teoria que tudo promete e a falta que essa mesma teoria faz emergir. Vejamos o excerto abaixo:

Excerto 16

A: O professor tem que ter todo esse jogo de cintura, ter o conhecimento teórico, né?/ Aluno de graduação ele já pode publicar?/

P: De certa maneira se a gente enfatizar quer dizer nós temos que criar mecanismos/ isso não é possível ainda, mas nós já tivemos a xxx publicou, né?/ E outros alunos também publicaram sabe têm um incentivo a mais digamos assim, né?/ Mas isso pode ser feito eu acho que com certeza isso pode ser feito.

(CL 2 - aula 9)

A argumentação do A pode ser considerada como recorrente e representativa da constituição de seu discurso pelo discurso do P, já que, através de um processo de equivalência, *ter jogo de cintura* significa ter o conhecimento teórico. Dito de outro modo, é a teoria (conhecimento adquirido via LA) que possibilitaria ao futuro professor se desvencilhar dos eventuais problemas da sala de aula de línguas, seu ‘locus’ de trabalho. A pergunta do A (*aluno de graduação ele já pode publicar?*) denota o desejo da teoria, já que para publicar subentende-se que é preciso fundamentação teórica e adesão ao discurso acadêmico. A resposta do P é curiosa no sentido de que, constituída por hesitações, ela deixa flagrar o desejo da teoria e a dificuldade de acesso a ela. Reparemos que o P inicia sua resposta com uma expressão que modaliza seu dizer - *de certa maneira* - que vem acompanhada de uma condição que não chega a se enunciar como tal uma vez que é reconfigurada na não coincidência de seu dizer (*se a gente enfatizar quer dizer nós temos que criar mecanismos*), como dever de ação, através do verbo deôntico (*temos que criar mecanismos*).

É curioso perceber que tal dever de ação é imposto a nós, sendo, no entanto, que restam dúvidas sobre se ele é inclusivo ou não, abarcando os futuros professores. Reparemos que, num primeiro momento, a condição que se constrói com o verbo *enfatizar* tem *a gente* como sujeito, que, no enunciado deôntico que reinscreve essa mesma condição (modificada no discurso) é substituído por *nós*. De outra parte, verificamos que o recurso à postergação (*isso não é possível ainda*) à ressalva expressa na adversatividade (*mas nós já tivemos a xxx que publicou, né?(...) Mas isso pode ser feito*), à inclusão expressa na aditiva introduzida por *e* e intensificada por *também* (*E outros alunos também publicaram sabe*

têm um incentivo a mais digamos assim, né?). Vale observar, no entanto, que ao P, frente ao quadro que se apresenta, em que o “não ser possível” e o “ser fato” se confrontam, só resta explicitar mais uma vez tal confronto e enunciar a incerteza/certeza de seu dizer (*eu acho que com certeza isso pode ser feito*). As diferentes vozes que dizem e se dizem no discurso do P nos permitem inferir que o pronome *a gente* ou mesmo o pronome *nós* se referem a academia, à instituição universitária cuja autoridade poderia permitir ou não que alunos de graduação viessem a publicar. A nosso ver, essa resposta do P, marcada por um dizer disperso que, ao mesmo tempo hesita e não hesita, permite-nos dizer que o P, que vem pautando seu curso pela ênfase na teoria como fundamental para a formação de um bom professor, por um lado, reforça o caráter de mistério e inacessibilidade da teoria, já que publicar, lidar com o teórico não é algo que possa ser feito por todos e, por outro lado, seculariza a teoria e, assim, enuncia a sua acessibilidade, ao afirmar a sua possibilidade.

Vemos, ainda, que a formação do futuro professor de LE está diretamente relacionada à manutenção do discurso do mestre (Lacan, Seminários 17-20)¹⁶. Expliquemo-nos. Conforme Lacan, o significante mestre (S1) deve ser obedecido. Nas palavras de Fink (1998:161): “não porque nos beneficiaremos com isso ou por alguma outra razão deste tipo, mas porque ele assim o diz. Não há razão para que ele tenha poder: ele simplesmente tem.” Já aquele a quem S1 se dirige (S2) se submete a S1. Sendo assim, S2 ao trabalhar para S1 ou estar em sua função, aprende algo, produz um saber em consonância com S1. De alguma

¹⁶ Extraído de Fink, B. (1998:160-2). Esse autor apresenta a teoria lacaniana do discurso que distingue, na verdade, quatro modalidades: o discurso do mestre, o universitário, o da histeria e o do analista. Para efeito de nossas considerações, limitamo-nos aos comentários pertinentes ao discurso do mestre que traz, é bom dizer, a matriz fundamental para a compreensão dos demais.

forma, nesse processo, S1 propicia a S2 algum tipo de prazer. Nas palavras de Fink (1998:161):

O mestre não pode mostrar nenhuma fraqueza e, conseqüentemente, oculta com cuidado o fato de que ele, como qualquer um é um ser da linguagem que sucumbiu à castração simbólica: a divisão entre o consciente e o inconsciente (\$) acarretada pelo significante é velada no discurso do mestre e aparece na posição de verdade, a verdade dissimulada.

Tendo em vista o conceito de discurso do mestre e a análise que empreendemos, a teoria como “transmitida” na sala de aula pelo discurso da LA, ocuparia o lugar do mestre. Tanto o P, quanto os alunos, futuros professores de LE, ocupariam a função de S2, ou seja, estariam submetidos à teoria como garantia de uma formação segura e eficaz, produzindo com isso um saber pedagógico, próprio da sala de aula. Este saber pedagógico estaria de acordo com a perspectiva da teoria estudada, ou seja, de acordo com o mestre que oculta o fato de ser falho, também clivado pela linguagem. Em outras palavras, os futuros professores e os professores formadores constituiriam um processo identitário com o mestre (teoria), cuja implicação primária seria a reprodução dos signos. Essa identificação com o mestre pode ser entendida, então, como falaciosa, já que não permite que as vozes dos alunos e do P emergjam, denunciando, a falha do discurso do mestre. Não permite tampouco que, ao tomar a palavra, os sujeitos se constituam singularmente.

O discurso da LA, que prima pela busca incansável de sua legitimação científica, nos moldes da ciência moderna, está, assim, fortemente constituído pelo discurso político, o que lhe permite silenciar e adiar discussões fundamentais como a dicotomia

entre teoria e prática na formação de professores, como nos leva a observar a análise do ‘corpus’. A nosso ver, este é um preço bastante alto para a obtenção do estatuto científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese, assumimos como hipótese direcionadora de trabalho o fato de que a LA, ao se impor como tarefa articular teoria e prática com vista a legitimar-se como ciência com objeto de estudo e modo de produção de conhecimento próprios, apaga os conflitos e contradições advindos dessa relação. Essa tentativa de amenização da relação conflitiva e contraditória entre teoria e prática traz, por sua vez, como um de seus efeitos, o acirramento da dicotomização de tal relação.

No intuito de compreender alguns dos modos de funcionamento do discurso da LA, procedemos à análise do ‘corpus’, sendo que nossa reflexão, delimitada a três Cursos de Letras localizados em duas universidades públicas e uma privada, foi orientada por três questões:

- 1 - Como o sujeito é constituído no e pelo discurso da LA?
- 2 - Que concepção de linguagem constitui o discurso da LA?
- 3 - Quais as estratégias discursivas utilizadas pela LA para apagar os conflitos inerentes entre teoria e prática?

Inicialmente, analisamos as condições de produção desse discurso, abarcando o contexto sócio-histórico e ideológico, bem como os acontecimentos discursivos que o configuram. Essa análise permitiu verificar as condições que permitiram que a LA buscasse consolidar-se como campo de conhecimento independente nas últimas décadas. Nesse processo de consolidação, constatamos que a questão da formação dos professores de

línguas constituiu-se ponto importante de sua agenda de interesses, em decorrência do momento sócio-histórico - marcado pelo pós-guerra, em que os interesses de domínio, sobretudo norte-americano, se faziam notar -, configurando-se uma política de formação de professores que visava a divulgar, primordialmente, a língua inglesa, como língua internacional.

Para compreender o processo que possibilitou a inclusão da LA nos Cursos de Letras, foram analisados também os documentos que tratavam das mudanças curriculares por que passaram os Cursos de Letras, em que realizamos nossa pesquisa, bem como ementas, objetivos e programas de disciplinas da LA. Verificamos que esses documentos referendavam os fundamentos teóricos propostos pela LA, considerando-os fundamentais à formação dos professores de LE, sem levar em conta a sua natureza monolítica. Em função disso, configurou-se um quadro em que a LA é confirmada como campo independente pela via institucional, garantindo, assim, seu espaço nas licenciaturas em letras.

Procedemos então à análise do discurso da LA propriamente dita. Distinguimos, então, três manifestações desse discurso em nosso contexto de pesquisa. Primeiramente enfocamos textos acadêmicos que buscam estabelecer o estatuto da área, enquanto campo de conhecimento independente da Lingüística - a saber, os textos de Cavalcanti (1986), Almeida Filho (1991) e Moita Lopes (1996). A análise nos permitiu identificar detalhadamente o paradigma de trabalho adotado, de maneira praticamente consensual, pela maioria dos lingüistas aplicados, tanto no Brasil quanto no exterior. Observamos que esse paradigma, por nós denominado *investigativo-circular*, prima por um axioma máximo, qual seja, a LA é uma ciência social que se ocupa da resolução de problemas de uso de linguagem

em contextos não restritos à escola. Constatamos, também, que, esses textos, ao mesmo tempo em que cumprem a função de constituir o discurso da LA enquanto campo de conhecimento com um modo de produção entendido como próprio, também deixam flagrar seu compromisso com um modelo de ciência moderna, cujos axiomas básicos circunscrevem-se em torno da objetividade e da completude.

A segunda manifestação do discurso da LA que abordamos foi a recontextualização destes textos primeiros nas aulas da disciplina LA em que se discutiam os seus princípios epistemológicos. Apontamos como a interdiscursividade se manifesta neste contexto, utilizando a noção de comentário de Foucault (1971/1996), bem como as contribuições de Maingueneau (1984) a respeito de intertextualidade e intratextualidade. Apontamos, a partir dessa análise, a impossibilidade de se determinar a gênese discursiva ou seja, a inexistência de discursos que autofundam, já que notamos que a trama enunciativa da sala de aula de LA se filia àquela dos textos primeiros, e estes, por sua vez, filiam-se a outros.

Outra manifestação do discurso da LA por nós analisada foi o funcionamento desse discurso na sala de aula de LA, sobretudo no que dizia respeito à abordagem dos conteúdos do programa que não se referiam aos princípios epistemológicos da área. Notamos que, neste ambiente, o P, porta-voz desse discurso, o faz circular, via uso de estratégias discursivas (narrativização, demonstração, etc.), cujo efeito de sentido primordial é o de legitimação do discurso da LA. Essas estratégias discursivas permitem a confirmação dos regimes de verdade do discurso da LA, manifestando-se na maneira de o P argumentar acerca dos conteúdos a serem abordados. Essa argumentação prima, via de regra, pela

prescrição de soluções para os problemas da prática pedagógica informada por teorias, entendidas como eficazes, capazes de abarcar a complexidade das questões relativas ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. O tratamento dado às teorias, como pôde ser percebido na análise, aponta para seu caráter universalizante, o que se apresenta coerente dentro da lógica igualmente universalizante do P, que endossa o discurso da LA que, indubitavelmente, o constitui.

A análise do discurso da LA, em suas diversas manifestações, revelou que, numa tentativa exaustiva, o P recontextualiza os textos de divulgação científica, a que chamamos de textos primeiros, buscando ser fiel a seus sentidos, o que não permite indagações significativas que possam abrir espaços para problematizações e questionamentos a respeito do assunto tratado. Esses textos são naturalizados, o que contribui para a constituição dos regimes de verdade impostos pela LA.

De outra parte, o resultado da análise desses momentos de recontextualização dos textos primeiros indicou que o discurso da disciplina LA é constituído pelo discurso dos textos científicos apreciados na sala de aula. Esses textos, por sua vez, são também constituídos por outros discursos, dentre os quais, pelo de divulgação científica e pelo político, o que nos levou à interdiscursividade constitutiva de todo discurso, possibilitando o entendimento da constituição do discurso como inevitavelmente ligado a um já-dito que se constitui, assim, no seu Outro. O discurso da disciplina LA é, portanto, fortemente constituído pelo discurso da LA, no que se refere a sua asseveração enquanto campo de conhecimento específico e pode ser entendido como uma de suas manifestações, já que cumpre a função de sustentar as verdades que o discurso da LA estabelece.

Foi possível ainda, que observássemos que a LA, enquanto campo de conhecimento independente, propõe um tipo de formação de professores de LE que leva em conta, sobretudo, a informação teórica como ponto condicionante para o exercício profissional. Há uma crença no componente teórico como garantia de que o professor, uma vez de “posse” dele, pode atuar não só de forma diferente, mas necessariamente melhor. Nesse discurso, a linguagem é entendida como transparente, e o sujeito tem a ilusão de poder fazer coincidir seu dizer, sendo, portanto, concebido como sujeito consciente, capaz de controlar seu processo de aprendizagem. Dentre as implicações dessa concepção de sujeito, destacamos o fato de que se mantém a ilusão de que se pode, pelo conhecimento teórico-aplicado, dirigir os futuros professores de LE para que se tornem autônomos, auto-suficientes.

Observamos que, nesse sentido, a LA atende às exigências de uma ciência moderna. Acredita produzir um conhecimento que pode apresentar como produto - um professor que se julga pronto para enfrentar as questões pertinentes à sala de aula de LE. Justifica-se, também, a LA como uma ciência social, já que, voltada para a ‘praxis’, busca devolver à sociedade o investimento a ela concedido.

No entanto, adotando-se uma visão que não considera a linguagem simplesmente como instrumento de comunicação - um instrumento que, posicionando-se fora do sujeito, seria capaz de conscientizá-lo para fins de transformação social -, várias são as questões que os resultados dessa pesquisa elucidam.

Atentemos, inicialmente, para o fato de que a transmissão de conhecimentos (teorias) não se restringe a um processo de comunicação. Essa transmissão implica

necessariamente uma relação com o saber que não está dissociada, como nos lembra Foucault (1979/1995), do poder. Implica a construção de um saber. Os futuros professores de LE, ao se defrontarem com esse saber, passam a vivenciar conflitos que levam a processos identitários que podem resultar na adesão a um determinado conhecimento proposto ou, ao contrário, que remetem à busca de outros conhecimentos que melhor se ajustem ao seu imaginário. Daí não ser possível, se assim concebemos o processo de transmissão de conhecimento trabalhar com teorias totalizantes, que a tudo respondem e tudo resolvem, não deixando espaço para o exercício da singularidade dos sujeitos que, inevitavelmente, estarão enfrentando as mais diversas situações em seu contexto de atuação profissional. Em outras palavras, o futuro professor de LE não pode ser considerado como um receptáculo de teorias prescritivas que tudo prometem e que lhe são impingidas. A sala de aula, por sua própria constituição intersubjetiva, não permite esse controle.

A nosso ver, as teorias de nada valem se não houver o envolvimento identitário dos futuros professores que nelas se reconheceriam e com elas se constituiriam dialogicamente. Como o 'phármakon' derridiano, as teorias são, ao mesmo tempo, remédio e veneno. Tanto alimentam a ilusão de que são completas, verdadeiras fontes onde é possível buscar o conhecimento, quanto fazem emergir a falta, provocando o desconforto de se lidar com teorias que tudo prometem, mas às quais os futuros profissionais de ensino de línguas não têm garantia de acesso total, uma vez que nelas não se constituíram e por elas não foram constituídas. As teorias não podem prover tudo ao sujeito. São promessas que, se entendidas como totais, só fazem perpetuar o discurso do mestre, reproduzindo-o incansavelmente, sem provocar nenhum deslocamento subjetivo relevante. Dito de outra

maneira, não é apenas o contato com a teoria que vai promover a constituição do sujeito por ela e a transformação de sua prática pedagógica. A mudança do 'habitus' pedagógico vai além desse contato, envolvendo condições de produção outras que são complexas e não necessariamente passíveis de controle. Remetem-nos à singularidade própria do sujeito e do contexto de enunciação.

A implicação de um processo assim conduzido é o de acirrar a dicotomia entre teoria e prática. Recordemo-nos, por exemplo, dos cursos de formação de professores em geral, dirigidos a profissionais que atuam no primeiro e segundo graus, sobretudo na rede pública de ensino. Nesse contexto, de um lado, encontramos os professores universitários que devem, supostamente, “transmitir” um conhecimento teórico que se supõe “novo” e que cumpririam a função de “reciclar” esses profissionais. Essa “reciclagem”, é preciso dizer, encerra a prescrição, dentre outras coisas, de técnicas a serem usadas na sala de aula. Temos observado que muitos desses profissionais têm a idéia de que sua função é mesmo a de “reciclar” professores que, por não terem acesso aos resultados de pesquisas realizadas no âmbito acadêmico-universitário, estariam defasados. Justificam, assim, a transmissão desses conhecimentos. Nesse processo, os professores são tomados como objetos, ou seja, o discurso da LA objetifica os sujeitos, o que permite a crença de que é possível transformar a prática através do contato com a teoria.

De outro lado, encontramos os professores a quem são impostos esses novos conhecimentos e a quem se diz, em nome de um ensino que se quer mais produtivo, que os seus estão defasados, carentes de renovação. Materializa-se, muitas vezes, um discurso de resistência por parte dos professores cuja a argumentação é a de que os docentes

universitários e os lingüistas aplicados são teóricos e desconhecem a realidade da sala de aula, o que não lhes conferiria autoridade para lhes impor teorias novas como verdadeiras para a transformação da sala de aula.

Há, visivelmente, um descompasso entre ambos os grupos de profissionais. Os professores da rede pública acabam por resistir à implementação das teorias provenientes do meio universitário ou de órgãos competentes. Nota-se que fazem, muitas vezes, um jogo em que se prestam a ouvir as propostas “novas”, mas, no momento da prática pedagógica, o que presenciamos é a repetição dos mesmos procedimentos que lhes são próprios ou a adaptação de alguns fragmentos da teoria apresentada à realidade da sala de aula. Isto aponta para a complexidade das relações entre o ensino superior e o ensino fundamental e médio ao mesmo tempo em que implica a complexidade das relações entre teoria e prática, indicando que ambas devem ser discutidas.

Chamamos a atenção para o fato de que os professores universitários - formadores, lingüistas aplicados -, e os professores que trabalham na sala de aula de línguas ocupam posições distintas, ou seja, falam de lugares diferentes. Este fato, embora óbvio, não tem, a nosso ver, recebido a devida consideração. Deve ser levado em conta, sobretudo, porque nos auxilia no entendimento de que se trata de sujeitos que, por ocuparem posições enunciativas distintas, executam práticas também distintas e, se assim consideramos, podemos entender que teoria e prática não constituem componentes estanques no processo pedagógico. Ao contrário, estão intimamente ligadas, na medida em que a teoria é sempre local, diz respeito a um pequeno domínio, não se relaciona com a prática em bases de aplicação automática (Deleuze, em Foucault, 1979/1995). Ao adentrar em seu próprio

domínio, a teoria encontra dificuldades, obstáculos que fazem emergir a necessidade de ser revezada. Esse revezamento implica um outro tipo de discurso que contribui para a passagem de um domínio a outro.

Cabe, aqui, então, a noção de prática como um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a noção de teoria como um revezamento de uma prática a outra. É possível que o que leve à relação conflitante entre professores universitários e professores do ensino fundamental e médio seja o fato de que, em nosso imaginário social, a universidade é concebida como o lugar onde as dúvidas e incertezas são prontamente sanadas. Um lugar em que há soluções para todo e qualquer problema sócio-político-educacional, o que sustenta a visão mítica da instituição que, por vezes, para garantir ao conhecimento que produz estatuto de superioridade em relação ao conhecimento de senso comum, produz um jogo discursivo que mantém tal imagem. Por esse motivo, a Universidade não deixa claro que a perspectiva científica não pode dizer a última palavra sobre todo e qualquer problema. Em outras palavras, não deixa claro que seus métodos e teorias são construtos humanos, sujeitos aos limites que lhes são inerentes.

É preciso enfatizar que não há uma relação de exclusão entre teoria e prática. Elas se “rearranjam”, não sendo possível, sob pena de se endossar uma posição marcadamente dicotômica, se pensar uma sem se estabelecer uma relação com a outra. Nenhuma teoria adentra um outro domínio (prático) de forma pacífica. Há uma relação de conflito que, a nosso ver, é constitutiva da relação, dadas as diferenças de natureza tanto da teoria quanto da prática. Entendemos, portanto, que não se trata de apagar o conflito, constitutivo da relação entre teoria e prática, mas sim de explicitá-lo, o que poderia

contribuir, por exemplo, para que os professores entendessem esse conflito como algo produtivo, problematizando procedimentos teóricos prescritivos que lhes são recomendados como eficazes para sua prática pedagógica.

O formador de professores e o lingüista aplicado, ao proporem cursos que prescrevem teorias totalizantes, tentariam abarcar todas as situações possíveis de uso, de forma a resolver o que comumente se toma como problema na sala de aula de línguas, estão, na verdade, trabalhando com uma noção de sujeito universal, entendendo que há um saber único que funciona igualmente para todos. Esses cursos trabalham com imagens idealizadas dos alunos, futuros professores de LE. Este é o eixo norteador da formação dos futuros professores de LE, proposto por uma LA cuja visão de linguagem a coloca fora da história, do sujeito, e a constitui, política e ideologicamente, como ciência moderna. Uma LA que divide claramente sujeito e objeto, enfatizando uma noção de objetividade do pensamento como sendo anterior à linguagem. Uma perspectiva de LA que pretende desenvolver modelos e métodos em consonância com os princípios científicos modernos. Uma LA que acredita no progresso cumulativo como um resultado de acréscimo gradual de conhecimento novo, na aplicabilidade universal do princípio da racionalidade e da verdade e nas teorias que esse modelo de pensar produz.

Julgamos relevante para o campo problematizar esse modelo cientificista que caracteriza o modo de produção da LA. Pennycook, por exemplo, entendendo que a LA - ao adotar um paradigma positivista, sobretudo em suas considerações sobre ensino e aprendizagem de línguas -, desconsidera fatores culturais, sociais e políticos no ensino de línguas, dedica-se a desenvolver o que intitula de LA crítica. Em suas palavras (1998:09):

critical applied linguistics is not about developing a set of skills that will make the doing of applied linguistics more rigorous, more objective, but about making applied linguistics more politically accountable (...)

Como se pode observar, na concepção do autor, a noção de LA crítica está diretamente atrelada à noção de política, ou seja, trata-se de uma LA que se volta à consideração das lutas sociais e culturais que reivindicam, dentre outros, o direito à diferença. A LA deveria ter, assim, um papel atuante frente aos problemas enfrentados pelo mundo contemporâneo. Explicitando um pouco mais o conceito de LA crítica e o que estaria aí implicado, o autor (1998:11) apresenta uma outra dimensão do conceito:

(...) critical applied linguistics is an approach to various language-related domains (language learning, language teaching, language planning, language use in professional settings, translation, language therapy) that attempts always to make connections between contexts of language use and wider social, cultural, economic, and political concerns. Yet this remains a rather unsatisfactory formulation because I think critical applied linguistics needs to be seen not only as the application of critical view of the world to applied linguistics but also as a challenge to the ideas, ideologies and practices of applied linguistics itself.

Pennycook aborda um aspecto crucial para qualquer campo de conhecimento, ou seja, ao dizer que a LA deve ser crítica também com relação aos seus métodos de trabalho e suas crenças teóricas, o autor não a isenta de passar por um crivo crítico, propondo a avaliação contínua de seus próprios postulados. Sendo assim, o autor pondera, por exemplo, que a visão de linguagem da LA não pode ser aquela autônoma, transparente que não faz conexões entre a linguagem e as preocupações políticas mais amplas. Além

disso, esse foco nas questões políticas deveria levar em consideração, ainda, aspectos éticos que colocassem a desigualdade e a opressão em xeque.

De nossa óptica, é inegável que a reflexão de Pennycook tem a contribuir para a revisão do paradigma *investigativo-circular* adotado pela LA, conforme apontamos em nossa análise. No Brasil, este paradigma, já o mencionamos, é predominante, apesar de haver pesquisadores que, a partir de uma visão discursiva da linguagem, problematizam o campo da LA diferentemente. E neste pormenor, coincidem com o que postula o autor em termos de uma LA crítica.

Ocorre, no entanto, que Pennycook, ao postular uma LA crítica, sugere que todo o trabalho dessa área esteja voltado para considerações que levem em conta, como dissemos anteriormente, os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais que englobam os problemas vividos atualmente e que perpassam a linguagem. Vemos que, mesmo nessa perspectiva crítica, assim como no paradigma *investigativo-circular*, há um desejo de que a área, embora não adotando uma abordagem positivista, abarque todos aqueles aspectos, basicamente sociais, problemáticos, relativos ao uso da linguagem. À LA, caberia, assim, um trabalho amplo que, ancorado numa visão de linguagem como prática social, pudesse transformar as desigualdades e as opressões constituídas ou reforçadas pelo uso da linguagem no contexto social. De uma certa forma, sujeito e linguagem estão, também, nesta perspectiva, separados.

O mesmo ocorre, a nosso ver, com a perspectiva de análise do discurso intitulada *Critical Discourse Analysis*, cujo trabalho pode ser identificado a um grupo de pesquisadores da Universidade de Lancaster. Nesta perspectiva, a linguagem é também

tomada como prática social e a noção de transformação e de conscientização via linguagem constitui seu axioma fundamental. Tal postura, como não poderia deixar de ser, requer uma noção de sujeito consciente, desconsiderando que sua constituição é afetada pelo inconsciente que impede que o sujeito domine e tudo conheça sobre seu dizer e sobre os sentidos que produz.

Essas perspectivas totalizantes trabalham com a noção de que, levando-se em conta os fatores sociais, culturais e políticos nas reflexões que norteiam os estudos sobre o ensino e aprendizagem de línguas, bem como na formação dos professores, será possível responder aos desafios que tais questões apresentam. Mantêm, assim, o mesmo desejo da totalidade, já que reconhecem aí a possibilidade da legitimação de seus campos de conhecimento.

Divergimos deste posicionamento. Nossa reflexão vai no sentido de considerar que a LA, independente do paradigma que adote, tenha em vista que suas teorizações devam levar em conta que nem tudo pode ser dito sobre o seu objeto de estudo. Suas teorias não estão isentas de ideologias, ao contrário são ideologicamente constituídas e, em decorrência, apresentam implicações, já que são frutos dos interesses da área no seu processo de produção de conhecimento. Assim como os futuros professores de LE, também a LA - enquanto campo de conhecimento que se quer independente e autônomo -, é constituída pela sua incompletude e pela sua contingência. Neste sentido, é preciso que a LA enfrente o fato de que, entre o seu desejo de completude e aquilo que efetivamente está na ordem da realização possível no âmbito de seu campo, há um real que determina implacavelmente seus limites. A esse respeito, Riolfi (1999:57) afirma:

Para toda empreitada relativa ao conhecimento humano, há um ponto de impossível, um Real, que não cessando de se inscrever, não passa jamais para o âmbito do que pode ser conhecido por consciência.

A existência dessa ordem do real pode servir de referência para que a LA reveja seus postulados, trabalhando, em última instância, com a sua própria contingência, ou seja, aceitando o fato de que, não sendo possível abarcar integralmente a complexidade de seu objeto de estudo, qualquer opção que faça, tanto teórica quanto metodológica, será uma opção que apaga a possibilidade de uma outra. Porque o discurso da LA não vai poder prescindir de seu caráter teórico e de seu modo de produção baseado em pesquisa - pilares de sua constituição como área de conhecimento independente -, é que a LA está sempre entre o desejo da teoria e a contingência da prática. E, assim, resta o desejo ...

SUMMARY

The object of study of this thesis is the discourse of Applied Linguistics in the foreign language teaching training context of two public universities and a private one. Our hypothesis is that aiming at constituting itself as an independent scientific field Applied Linguistics takes the responsibility of articulating theory and practice. The result of such articulation indicates a dichotomic relation in which theory has primacy over practice.

Discourse analysis and Deconstruction concepts guide the analysis of theoretical texts, discussed in the classroom, about Applied Linguistics epistemology and the classroom discourse of students and teacher trainers. Data analysis shows that theoretical texts constitute Applied Linguistics whose basic concern is the proposition of solutions of language use problems, which makes Applied Linguistics close to the modern science paradigm. It is also shown that Applied linguistics is constituted by other discourses, especially the political, the pedagogical and the educational. Discursive Strategies are identified as legitimating Applied Linguistics discourse, which enabled us to understand how the field exercises its power in the teacher training context of foreign language teachers.

Results have shown that Applied linguistics has its discourse constituted by modern science discourse, which determines the Applied Linguistics policy through foreign language teacher training. A notion of a conscious subject is pointed out as a condition which allows Applied Linguistics to achieve success to what concerns the solutions proposed for language use problems.

KEY-WORDS: 1. Discourse Analysis. 2. Applied Linguistics. 3. Foreign Language. 4. Language. 5. Teacher Training.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (1991). Maneiras De Compreender Linguística Aplicada. *Letras* 2, Julho/Dezembro, UFSC, pp.7-14.
- _____. (1992). *Ensino de LE com Base no Conteúdo de outras Disciplinas*. Trabalho apresentado na mesa-redonda sobre Aprender e Ensinar Línguas: Iniciativas de Pesquisa no Brasil e no Exterior, III Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, UNICAMP.
- _____. (1993). *Dimensões Comunicativas No Ensino de Línguas*. Campinas, Pontes Editores.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. et alii. (1991). A Representação do Processo de Aprender no Livro Didático Nacional de Língua Estrangeira Moderna no 1º grau. *TLA* 17, pp. 67-97.
- ALTHSSUER, L. (1987). *Aparelhos ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro, Graal.
- AMADEU SABINO, M. (1994). *O Dizer e o Fazer de um Professor de Língua Estrangeira em Curso de Licenciatura: foco na abordagem declarada comunicativa*. Dissertação de mestrado, Campinas, UNICAMP.
- AMARANTE, M. F. (1998). *Ideologia Neoliberal no Discurso da Avaliação: A Excelência e o Averso da Excelência*. Tese de doutoramento, Campinas, UNICAMP.
- ARROJO, R. (org.) (1992). *O Signo Desconstruído*. Campinas, Pontes Editores.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1998). *Palavras Incertas - As não-coincidências do dizer*. Trad. de C. R. C. Pfeiffer et alii. Campinas, Editora da UNICAMP.
- BAILEY, K. M. & NUNAN, D. (ED.) (1996). *Voices From the Language Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.

- BAKHTIN, M. (1988). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo, Hucitec.
- BERSTEIN, B. (1996). *A Estruturação do Discurso Pedagógico - Classe, Códigos e Controle*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis, Vozes.
- BERTOLDO, E.S. (1995). *Professores de Língua Estrangeira em Formação: seu discurso em um evento de letramento em curso de licenciatura*. Dissertação de mestrado, Campinas, UNICAMP.
- BLOOMFIELD, L. (1970). Why a linguistic society. *Language* 1.1 (1) pp.1-5. Reimpresso in C. F. Hockett *A Leonard Bloomfield Anthology*. Bloomington: Indiana University Press, pp. 109-112.
- BOHN, H. (1988). *Linguística Aplicada*. Em BOHN, H. & VANDRESEN, P. (orgs.) *Tópicos de Linguística Aplicada - o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis, Editora da UFSC, pp. 11-39.
- BOLOGNINI JR., N. (1996). *Discurso, Duplicidade da Língua e Desdobramento do Sujeito*. Projeto de doutoramento, Campinas, UNICAMP.
- BOURDIEU, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge, Polity Press.
- BRANDÃO, H. H. N. (1991). *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas, Editora da UNICAMP.
- _____. (1998). *Subjetividade, Argumentação, Polifonia - A Propaganda da Petrobrás*. São Paulo, Fundação Editora da UNESP.
- BREEN, M. & CANDLIN, C. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics* 1(2), pp. 89-112.
- BROWN, H. D. (1993). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey, Prentice Hall Regents.

- BROWN, P. & LEVINSON, S. (1978). Universals in Language Usage: Politeness Phenomena. In Goody, E. N. (org.). *Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CÂMARA JR., J. M. (1970). *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis, Vozes.
- CANALE, M. & SWAIN, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1(2), pp. 1-43.
- CANALE, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J. & Schmidt, R. (orgs.). *Language and communication*. New York, Longman.
- CAVALCANTI, M. C. (1986). A Propósito de Lingüística Aplicada. *TLA* 7, Campinas, SP, editora da UNICAMP, pp. 5-12.
- CELANI, M. A. A (1992). Afinal, O Que É Lingüística Aplicada? Em PASCHOAL, M. S. Z. & CELANI, M. A. A. (orgs.) *Lingüística Aplicada - da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*. São Paulo, Educ, pp. 15-22.
- CELCE-MURCIA, M. & HAWKINS, B. (1985). Contrastive analysis, error analysis, and interlanguage analysis. In CELCE-MURCIA, M. (Ed.) *Beyond Basics: Issues and Research in TESOL*. Rowley, MA, Newbury House Publishers.
- CHAUÍ, M. (1997). *Convite À Filosofia*. São Paulo, Editora Ática.
- CHISERI-STRATER, E. (1991). *Academic Literacies - the public and private discourse of university students*. Portsmouth, Heinemann.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- CLARKE, M.A. (1994). The Dysfunctions of the Theory/Practice Discourse. *Tesol Quarterly* 28 (1), pp. 9-26.
- CORACINI, M.J.R.F. (1991a). *Um Fazer Persuasivo - O Discurso Subjetivo da Ciência*. São Paulo: Educ; Campinas, SP, Pontes Editores.

- _____. (1991b). Análise do Discurso: Em Busca de uma Metodologia. *Delta* 7 (1). São Paulo, SCT/PR, CNPq, FINEP, pp. 333-355.
- _____. (1998). A teoria e a Prática: a questão da diferença nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula. *Delta* 14:1, pp. 33-58.
- CORACINI, M. J. R. F.(org.) (1995). *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura - Língua Materna e Língua Estrangeira*. Campinas, SP, Pontes Editores.
- CORDER, P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth, Penguin Books.
- COURTINE, J. J. & MARANDIN, J. M. (1981) Quel objet pour l'analyse du discours? In *Matérialités discursives*. Lille, Presses Universitaires de Lille, pp. 21-33.
- CULLER, J. (1983) Em defesa da Superinterpretação. Em ECO, H. *Interpretação e Superinterpretação*. Trad. Martins Fontes. São Paulo, Martins Fontes, pp. 129-146.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. (1995). *Mil Platôs - Capitalismo e Esquizofrenia*. Trad. De Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro, Editora 34.
- DELEUZE, G. (1979/1995). Os intelectuais e o poder. Em FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, Graal, pp. 69-78.
- DERRIDA, J. (1972). *Posições*. Trad. de Maria Margarida C. C. Barahona. Lisboa, Plátano.
- _____. (1973). *Gramatologia*. Trad. de Miriam Schnaiderman e Renato Janini Ribeiro. São Paulo, Editora Perspectiva.
- _____. (1985) Des Tours de Babel. Trad. de Joseph F.Graham. In GRAHAM, J. F. (Ed.) *Difference in Translation*. Ithaca and London, Cornell University Press.
- _____. (1991). *A Farmácia de Platão*. Trad. de Rogério da Costa. São Paulo, Iluminuras.
- _____. (1996). *Le monolinguisme de l'autre*. Paris, Galilée.
- ERICKSON, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. In WITTROCK, M. (org.). *Handbook of Research on Teaching*. New York, MacMillan, pp. 119-161.

- EVENSEN, L.S. (1998). A Linguística Aplicada a partir de um arcabouço com princípios caracterizadores de disciplinas e transdisciplinas. Trad. de Maria da Glória Moraes. Em SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. (orgs.) *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas, Mercado de Letras, pp. 81-98.
- FAIRCLOUGH, N. (1985). Critical and descriptive goals in discourse analysis. *Journal of Pragmatics* 9, pp. 739-763.
- _____. (1989). *Language And Power*. London, Longman.
- FERNANDES, A. L. M. (1992). *Estudo sobre a Interação Professor e Aluno em Sala de Aula: as Perguntas do Professor*. Dissertação de Mestrado, PUC-SP.
- FEYERABEND, P. (1993). *Contra o Método*. Trad. de Miguel Serras Pereira. Lisboa, Relógio D'Água.
- FINK, B. (1998). *O Sujeito Lacaniano - entre a linguagem e o gozo*. Trad. de Maria de Lourdes Sette Câmara. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- FLANDERS, N. A. (1970). *Analysing Teaching Behavior*. Reading, Mass., Addison-Wesley.
- FOUCAULT, M. (1969/1987). *A Arqueologia do Saber*. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro, Forense-Universitária.
- _____. (1971/1996). *A Ordem do Discurso*. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo, Edições Loyola.
- _____. (1975/1989). *Vigiar e Punir - História da Violência nas Prisões*. Trad. de Lígia M. Pondé Vassalo. Petrópolis, Vozes.
- _____. (1979/1995). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, Edições Graal.
- FRANZONI, P. H. (1992) *Nos Bastidores da Comunicação Autêntica - uma reflexão em Linguística Aplicada*. Campinas, editora da UNICAMP.

- FREIRE, A.M. F. (1992). O Ensino da Gramática como parte do Ensino de Língua: a Palavra e a Prática do Professor de Língua Estrangeira. Comunicação apresentada no *III congresso de Lingüística Aplicada*, UNICAMP.
- GAUTHIER, C. & TARDIF, M (1997). Elementos para uma Análise Crítica dos Modos de Fundação do Pensamento e da Prática Educativa. *Contexto* 48, Ijuí, editora Unijuí, pp. 37-49.
- GIBBONS, M. et alii. (1994). *The New Production of knowledge - The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London, SAGE Publications.
- GRIGOLETTO, M. (1998). *A Resistência das Palavras: Um Estudo do Discurso Político sobre a Índia (1942-1947)*. Tese de doutoramento, Campinas, UNICAMP.
- GUMPERZ, J. (1982) *Discourse Strategies*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HATCH, E. (1987). *Discourse analysis and second language acquisition*. In Hatch, E. *Second Language Acquisition*. Rowley, Newbury House Publishers.
- HYMES, D. (1979). On Communicative Competence. In BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. (orgs.). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- JAMES, C. (1990). Learner Language. *Language Teaching* 23, pp. 205-213.
- KAPLAN, R. B. (1980). Introduction. In *On the Scope of Applied Linguistics*. Rowley, Mass., Newbury House.
- _____ (1987). *Langugae in professions 7*. Annual Review of Applied Linguistics. New York, Cambridge University Press, pp. vii - x.
- KERBAT-ORECCHIONI, C. (1977). Déambulation en Territoire Alétique. *Stratégies Discursives - Actes du Centre de Recherches Linguistiques et Sémiologiques de Lyon*, pp. 53-90. Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- KLEIMAN, A. B. (1992). O Ensino de Línguas no Brasil. Em PASCHOAL, M. S. Z. & CELANI, M. A. A. (orgs.) *Lingüística Aplicada - da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*. São Paulo, Educ, pp. 25-36.

- KRASHEN, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon Press.
- KUHN, T. S. (1989). *A Estrutura das Revoluções Científicas*. Trad. de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo. Editora perspectiva.
- LADO, R. (1957). *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor, MI, University of Michigan Press.
- LALANDE, A. (1996). *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia*. Trad. de Fátima Sá Correia. São Paulo, Martins Fontes.
- LARA T. A. (1996). *A Escola Que Não Tive ... O Professor Que Não Fui*. São Paulo, Cortez Editora/Edufu.
- LARROSA, J. (1994). *Tecnologias do Eu e Educação*. In SILVA, T. T. *O Sujeito da Educação - Estudos Foucaultianos*. Petrópolis, Vozes, pp. 35-86.
- LEVY, P. (1998). *O Que é o Virtual*. Trad. de Paulo Neves. São Paulo, Editora 34.
- LUKE, A, McHOUL, A, Mey, J L (1990). On the Limits of Language Planning: class, state and power. Em BAUDAULF, R B Jr, LUKE, A (eds), *Language Planning and Education in Australasia and the South Pacific*, Cleveland, Multilingual Matters, pp. 25-44.
- MAGALHÃES, M. C. (1992). Interações Dialógicas entre Professores e Pesquisador: Aprendendo e Criando Oportunidades de Aprendizagem. Comunicação apresentada no III Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, UNICAMP.
- MAINGUENEAU, D. (1984). *Genèses du discours*. Bruxelles, Mardaga.
- _____. (1993). *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Trad. de Freda Indursky. Campinas, Editora da UNICAMP.
- MARTINS, L. C. P. (1998). *Conflitos e Contradições na Formação de Professores: Um Estudo das Práticas Discursivas da Disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa*. Dissertação de mestrado, Campinas, UNICAMP.

- MILNER, J. C. (1984). *De L'Ecole*. Paris, Éditions Du Seuil.
- MOITA LOPES, L. P. (1989). Ensino de Leitura em Inglês em Escolas Públicas de Primeiro Grau. Análise de alguns dados etnográficos. *Anais da IV ANPOLL*, PUC-SP, pp. 603-610.
- _____. (1992 a). Teacher's Perception of an Innovative Syllabus for the Teaching of Reading. Comunicação apresentada no *13th Annual Ethnography in Education Research Forum*, Universidade da Pennsylvania.
- _____. (1992 b). Interação em LE e LM na Escola Pública: a construção do conhecimento. Trabalho apresentado na mesa-redonda sobre Pesquisa na Sala de Aula, na *Reunião da SBPC*, USP, São Paulo.
- _____. (1996). *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas, Mercado de Letras.
- MORAES, M. G. (1990). *O Saber e o Poder do Professor de Línguas: Algumas Implicações para uma Formação Crítica*. Dissertação de mestrado, Campinas, UNICAMP.
- MOSKOWITZ, G. (1976). The Classroom Interaction of Outstanding Foreign Language Teachers. *Foreign Language Annals* 9, pp. 135-143, 146-157.
- NÓVOA, A. (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa, Dom Quixote.
- OLLER, J. & RICHARDS, J. (Editors). (1973). *Focus on the Learner: Pragmatic Perspectives for the Language Teacher*. Rowley, MA, Newbury House Publishers.
- ORLANDI, E. P. (1986). Análise de Discurso: Algumas Observações. *Delta* 2 (1). São Paulo, SCT/PR, CNPq, FINEP, pp. 105-126.
- PATROCÍNIO, E. M. F. (1993). *Repensando o Conceito de Competência Comunicativa no "Aquecimento" da Aula de Português-Língua Estrangeira: Uma Perspectiva Estratégica*. Dissertação de mestrado, Campinas, UNICAMP.
- PARKER, B. & DEACON, R. (1994). Educação como Sujeição e como Recusa. Em SILVA, T.T. (org.) *O Sujeito da Educação - Estudos Foucaultianos*, Petrópolis, Vozes, pp. 97-110.

- PÊCHEUX, M. (1969/1990). A Análise de Discurso: Três Épocas. Trad. de Jonas de A. Romualdo. Em GADET, F. & HAK, T. (orgs.) *Por Uma Análise Automática do Discurso - Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Campinas, Editora da UNICAMP, pp. 311-318.
- _____. (1975/1995). *Semântica e Discurso - Uma Crítica à Afirmação do Óbvio*. Campinas, Editora da UNICAMP.
- PÉCORA, A. (1992). *Problemas de Redação*. São Paulo, Martins Fontes.
- PENNYCOOK, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. New York, Longman.
- _____. (1998). *Critical Applied Linguistics - an introduction*. Mimeo.
- PEREIRA, O. (1990). *O Que é Teoria*. São Pulo, Editora Brasiliense.
- RAJAGOPALAN, K. (1996). *Linguistics, Ideology, and the Ethical Question*. Mimeo.
- _____. (1997). Linguistics and the Myth of Nativity. *Journal of Pragmatics* 27, pp. 225-231.
- REVUZ, C. (1998). A Língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. de Silvana Serrani-Infante. Em SIGNORINI, I. (org.) *Lingua(gem) e Identidade*. Campinas, Mercado de Letras, pp. 213-230.
- RICHARDS, J. & NUNAN. (ed.) (1990). *Second Language Teacher Education*. Cambridge, Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. C. (1974). *Error analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London, Longman.
- _____. (1990) The dilemma of teacher education in second language teaching. In RICHARDS, J. C. & NUNAN, D. (ed.). *Second Language Teacher Education*. Cambridge, Cambridge University Press.
- RIOLFI, C. R. (1999). *O Discurso que Sustenta a Prática Pedagógica - Formação de Professor de Língua Materna*. Tese de doutoramento, Campinas, UNICAMP.

- SCHMITZ, J. R. (1987). Temas e Pesquisas em Lingüística Aplicada: Novos Rumos. *TLA* 10, pp. 71-85.
- SERRANI, S. M. (1998). Identidade e Segundas Línguas: as identificações no discurso. Em SIGNORINI, I. (org.). *Lingua(gem) e Identidade*. Campinas, Mercado de Letras, pp. 231-264.
- _____. (1997). *A Linguagem na Pesquisa Sociocultural - Um Estudo da Repetição na Discursividade*. Campinas, editora da UNICAMP.
- _____. (1990). Transdisciplinaridade e Discurso em Lingüística Aplicada. *Anais do II Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada. TLA 16*, pp. 39-45.
- SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. (1998). *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas, Mercado de letras.
- SILVA, T. T. (1999). *O Currículo como Fetiche - a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte, Autêntica.
- SPOLSKY, B. (1980) The Scope of Educational Linguistics. In KAPLAN, R.B. (ed.). *On the Scope of Applied Linguistics*. Rowley Mass., Newbury House, pp. 67-73
- STREVEENS, P. (1980). What are Applied Lingüists and what do they do? In KAPLAN, R. B. (org.). *On the Scope of Applied Linguistics*. Rowley, MA., Newbury House.
- _____. (1991). Applied Linguistics: An Overview. In GRABE, W. & KAPLAN, R. B. *Introduction to Applied Linguistics*. New York, Addison-Wesley Publishing Company, pp. 13-31.
- SZENESZI, E. S. (1991). *The Use of Dialogue Journal Writing to Teach EFL Secondary School Students*. Dissertação de Mestrado, Florianópolis, UFSC.
- TARONE, E.(1980). Communication Strategies, Foreign Talk and Repair in Interlanguage. *Language Learning* 30 (2).
- USHER, R. & EDWARDS, R. (1994) *Postmodernism and Education*. London, Routledge.

- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (1996). *Conflitos e Incertezas do Professor de Língua Estrangeira na Renovação de sua Prática de Sala de Aula*. Tese de doutoramento, Campinas, UNICAMP.
- WALLACE, M. J. (1980). *Study Skills in English*. London, Cambridge University Press.
- WIDDOWSON, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford. Oxford University Press.
- _____. (1980 a). Applied Linguistics - The pursuit of relevance. In KAPLAN, R. B. (ed.) *The Scope of Applied Linguistics*. Rowley, Mass., Newbury House, pp. 74-87.
- _____. (1980 b). Models and Fictions. *Applied Linguistics* 1 (2), pp. 165-170
- _____. (1983). *Learning Purpose and Language Use*. Oxford, Oxford University Press.
- _____. (1984). The incentive value of theory in teacher education. *English Language Teaching Journal*, 38, 2, pp. 86-90
- WILKINS, D.A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. London: Edward Arnold.
- WILLIAMS, J. D. & SNIPPER, G.C. (1992). *Literacy and Bilingualism*. New York, Longman.
- ZILLES, U. (1994). *Teoria do Conhecimento*. Porto Alegre, EDIPUCRS.

DOCUMENTOS ANALISADOS OU MENCIONADOS:

Práticas de Reestruturação Curricular no Instituto de Letras – 1996.

Projeto Pedagógico dos Cursos do Instituto de Letras - 1996/1997.

Proposta de Reestruturação Curricular do Curso de Letras – 1990.

Ficha de Disciplina - Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa – 1994.

Plano de Ensino - Lingüística Aplicada à Língua Estrangeira – 1997.

Programa de Curso - Lingüística Aplicada à Língua Estrangeira - 1996.

CNE. Resolução CP 1/99. Diário Oficial da União, Brasília, 1999 - seção 1, p. 50.

Estudos Lingüísticos. 1978. Breve Histórico do GEL. Anais do GEL. Universidade de Mogi das Cruzes.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE