

TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REARRANJOS, REVEZAMENTOS...

Ernesto S. Bertoldo¹

ABSTRACT: *This article aims at discussing theory and practice in the context of teacher training of English as a foreign language. It is argued that the notion of identification should be taken into account, which would allow the field of Applied Linguistics to widen up the discussion of foreign language teacher education.*

1.0. INTRODUÇÃO

Nos trabalhos realizados em Lingüística Aplicada (LA) sobre formação de professores de língua estrangeira² (LE), 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, via de regra, 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 dessa vertente de LA que objetiva solucionar problemas de uso de linguagem. Esse modelo, por sua vez, está atrelado a uma concepção de ciência moderna, 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 problematizada, repensada, o que faz vir à tona, dentre outros aspectos, a complexidade do discurso pela subjetividade.

Assim, constitui nossa intenção, neste artigo, descrever nosso percurso como professor de LE, mais especificamente, Língua Inglesa, argumentando, em especial, que a noção de identificação constitui fator relevante na discussão sobre teoria e prática na formação de professores de LE no âmbito dos estudos em LA.

¹ Professor adjunto do Instituto de Letras e Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia

² A título de ilustração, citamos os trabalhos de Richards, J. & Nunan (1990) e Wallace, M.J. (1980).

2.0. PERCURSO DE UM CAMINHO

Nossa trajetória de mais de dez anos como professor de Língua Inglesa e Prática de Ensino de Língua Inglesa, tanto na universidade, quanto em escolas de idiomas, esteve fortemente afetada pelo discurso da 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.

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 um 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 nesse 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 deveria 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 embasou/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 aos verdadeiros 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 francesa (corrente histórico-ideológica), 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 apontaram para uma outra direção no tratamento que dávamos à formação de professores de LE.

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, como apontado anteriormente. 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, o que, a nosso ver, faz produzir, inclusive, pesquisas nesta linha de pensamento.

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, Gauthier & Tardif (1997:45) 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 rápida 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, influencia 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. Chamamos, 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 (op.cit.: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 atuais³, 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

³ 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”.

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 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, uma vez 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.

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

3.0. TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: REARRANJOS, REVEZAMENTOS , ...

No contexto dos 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 seja preciso 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 (Authier-Revuz, 1998), 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 de formação de professores de LE.

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. Uma vez 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); buscar subsídios teóricos para explicar o problema descrito anteriormente, analisando-o com base no suporte teórico escolhido e, finalmente, apresentar 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 uma das predominantes, 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

distinto⁴ que, em nossa opinião, mantém a dicotomia entre teoria e prática e homogênea as questões, por vezes polêmicas, 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 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 conflituosas e contraditórias entre teoria e prática traz como um de seus efeitos, a nosso ver, o acirramento da dicotomia entre teoria e prática.

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 instauram 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 (Derrida, 1991), 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,

⁴ 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.

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' (Bourdieu, 1991) pedagógico vai além desse contato, envolvendo condições de produção outras que são complexas e não necessariamente passíveis de controle. Trata-se, acima de tudo, de uma questão de identificação. Remetemos à singularidade própria do sujeito e do contexto de enunciação.

A título de ilustração, 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 cenário, 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 desses cursos objetifica os sujeitos, o que permite a crença de que é possível transformar positivamente 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 argumentação é a de que os docentes universitários e os lingüistas aplicados, ou ainda, os pedagogos são teóricos e desconhecem a realidade da sala de aula, o que não lhes conferiria autoridade para lhes impor teorias novas como verdadeiras para uma suposta 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 pensar a complexidade das relações entre teoria e prática, indicando que ambas devem ser discutidas, levando-se em conta, dentre outras noções, a de identificação, visto que para obtermos qualquer êxito na formação do professor, não podemos prescindir de sua voz.

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 em que 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 cujo efeito consiste na manutenção dessa 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.

4.0. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões feitas aqui sobre a formação de professores de LE no campo da LA sugerem problematizar esse modelo cientificista que caracteriza o seu modo de produção. Pennycook (2001), 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 (2001:09):

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 (op.cit: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 de um paradigma *investigativo-circular* adotado pela LA. No Brasil, este paradigma, parecer ser um dos predominantes, 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.

Essa perspectiva totalizante trabalha 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. Mantém, assim, o mesmo desejo da totalidade, já que reconhece 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, em qualquer uma de suas vertentes, 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 ...

5.0. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras Incertas - As não-coincidências do dizer*. Trad. de C. R. C. Pfeiffer et alii. Campinas, Editora da UNICAMP, 1998.

BOURDIEU, P. *Language and Symbolic Power*. Cambridge, Polity Press, 1991

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas, Editora da UNICAMP, 1991.

CAVALCANTI, M. C. A Propósito de Lingüística Aplicada. TLA 7, Campinas, SP, editora da UNICAMP, pp. 5-12, 1986.

DERRIDA, J. *A Farmácia de Platão*. Trad. de Rogério da Costa. São Paulo, Iluminuras, 1991

FOUCAULT, M.. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1979/1985

GAUTHIER, C. & TARDIF, M. Elementos para uma Análise Crítica dos Modos de Fundação do Pensamento e da Prática Educativa. *Contexto* 48, Ijuí, editora Unijuí, pp. 37-49, 1997

KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon Press, 1982.

NÓVOA, A. *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

PENNYCOOK, A *Critical Applied Linguistics- an introduction*. London, Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

RICHARDS, J. & NUNAN. (ed.). *Second Language Teacher Education*. Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

RIOLFI, C. R.. *O Discurso que Sustenta a Prática Pedagógica - Formação de Professor de Língua Materna*. Tese de doutoramento, Campinas, UNICAMP, 1999

USHER, R. & EDWARDS, R. *Postmodernism and Education*. London, Routledge, 1994.

WALLACE, M. J. *Study Skills in English*. London, Cambridge University Press, 1980

WIDDOWSON, H. The incentive value of theory in teacher education. *English Language Teaching Journal*, 38, 2, pp. 86-90, 1984.