

ELZIRA YOKO UYENO

**A DOGMATIZAÇÃO DA TEORIA: A CONTRADIÇÃO  
COMO NEGAÇÃO DA FALTA NO DISCURSO DO  
PROFESSOR DE LÍNGUAS**

200306616

UNIVERSIDADE DE CAMPINAS  
2002

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL  
SEÇÃO CIRCULANTE

**ELZIRA YOKO UYENO**

**COMO NEGAÇÃO A DOGMATIZAÇÃO DA TEORIA: A  
CONTRADIÇÃO DA FALTA NO DISCURSO DO  
PROFESSOR DE LÍNGUAS**

**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 Doutora em Lingüística Aplicada, área de concentração Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira.**

**ORIENTADORA: Profa. Dra. MARIA JOSÉ RODRIGUES FARIA CORACINI.**

**UNIVERSIDADE DE CAMPINAS  
Instituto de Estudos da Linguagem  
2002**

|            |                                     |
|------------|-------------------------------------|
| UNIDADE    | <u>30</u>                           |
| Nº CHAMADA | <u>T/UNICAMP</u><br><u>Uy3d</u>     |
| V          | EX                                  |
| TOMBO BCI  | <u>52497</u>                        |
| PROC       | <u>6124103</u>                      |
| C          | <input type="checkbox"/>            |
| D          | <input checked="" type="checkbox"/> |
| PREÇO      | <u>R\$ 14,00</u>                    |
| DATA       | <u>13/03/02</u>                     |
| Nº CPD     |                                     |

CM0018027B-B

BIB ID 283905

## FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

Ue3dC

Uyeno, Elzira Yoko

A dogmatização da teoria: a contradição como negação da falta no discurso do professor de línguas. / Elzira Yoko Uyeno. - - Campinas, SP: [s.n.], 2002.

Orientador: Maria José Rodrigues Faria Coracini

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

1. Formação do professor. 2. Subjetividade. 3. Teoria lingüística. 4. Psicanálise - discurso. 5. Análise do discurso. I. Coracini, Maria José Rodrigues Faria. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Este exemplar e a redação final da tese  
defendida por Elsira Yoko

Uyeno

e aprovada pela Comissão Julgadora em  
13/12/2002.

[Assinatura]

**BANCA EXAMINADORA**

[Assinatura]  
**Profa. Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini – orientadora**

**Profa. Dra. Anna Maria G. Carmagnani**

**Profa. Dra. Carmem Bolognini**

**Profa. Dra. Maria de Fátima Silva Amarante**

**Profa. Dra. Marisa Grigoletto**

**Prof. Dr. Paulo Ottoni**

**Profa. Dra. Solange Coelho Vereza**

*Dedico esta tese a  
Meus pais, Takeshi e Fumiko (in memoriam)*

*Agradeço aos mestres, colegas e instituições  
que contribuíram para a realização deste trabalho.*

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| Introdução.....   | 19        |
| <b>PARTE I - CIÊNCIA.....</b>   | <b>33</b> |
| Capítulo I: Dogmatismo e Logocentrismo.....   | 37        |
| 1.1. Introdução.....  | 39        |
| 1.2. Do Dogmatismo Mítico-religioso ao Cientificista..                              | 39        |
| 1.3. Do Dogmatismo Mítico-religioso ao<br>Cartesiano-positivista.....               | 42        |
| 1.4. Desdogmatização da Ciência.....  | 50        |
| Capítulo II: Teoria e Prática na Ciência.....                                       | 59        |
| 1.1. Introdução.....  | 59        |
| 1.2. A Cisão Diacrônica entre Teoria e Prática.....                                 | 60        |
| 1.3. A Relação Teoria-prática e a Relação<br>Linguística- Linguística Aplicada..... | 70        |
| 1.4. Desdogmatização da Teoria.....   | 74        |
| <b>PARTE II: SUJEITO.....</b>   | <b>83</b> |
| Capítulo I: Sujeito e Discurso.....   | 87        |
| 1.1. Introdução.....  | 87        |
| 1.2. O sujeito sócio-histórico.....   | 90        |
| 1.3. O sujeito psicanalítico.....   | 95        |
| 1.4. O sujeito múltiplo.....  | 104       |
| Capítulo II: Sujeito e Contradição.....   | 113       |
| 2.1. Introdução.....  | 113       |
| 2.2. Contradição e Lógica.....  | 114       |
| 2.2.1. Contradição e Lógica formal.....   | 116       |

|  |         |
|--|---------|
| 2.2.2. Contradição e Lógica dialética.....   | 118     |
| 2.3. Contradição e Desconstrução.....  | 123     |
| <br>PARTE III - OS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....                                      | <br>129 |
| <br>Capítulo I - As Condições de Produção do Discurso.....                                 | <br>133 |
| 1.1. Introdução.....   | 133     |
| 1.2. Condições históricas de produção do discurso de<br>Cursos de Formação Continuada..... | 134     |
| 1.2.1. Uma breve genealogia da missão docente...   | 134     |
| 1.2.2. Terminologias .....,.....   | 138     |
| 1.2.2.1. Cursos de Treinamento.....  | 139     |
| 1.2.2.2. Cursos de Reciclagem.....   | 142     |
| 1.2.2.3. Cursos de Atualização.....  | 143     |
| 1.2.2.4. Cursos de Aperfeiçoamento.....  | 144     |
| 1.2.2.5. Cursos de Capacitação.....  | 144     |
| 1.3. Condições imediatas de produção do discurso<br>de Cursos de formação Continuada.....  | 145     |
| <br>CAPÍTULO II - Cursos de Formação Continuada:   |         |
| a liturgia da palavra.....   | 157     |
| 2.1. Introdução.....   | 157     |
| 2.2. Material de Apoio dos Cursos de<br>Formação Continuada: a leitura da Palavra.....,,   | 158     |
| 2.3. As aulas de Cursos de formação<br>Continuada: a homilia.....                          | 165     |
| 2.4. As avaliações dos Cursos de formação<br>Continuada: a profissão de fé.....            | 199     |
| 2.4.1. "Creio em Teorias" ou a<br>teleologia da teoria.....                                | 199     |
| 2.4.2. "Confesso que invejo a teoria do<br>professor" ou questionamento da                 |         |

|   |     |
|---|-----|
| teleologia da teoria.....   | 214 |
| <br>  |     |
| CAPÍTULO III - Territórios de Teoria e de Prática: Templo<br>para um Culto Ecumênico..... | 227 |
| 3.1. Introdução.....  | 227 |
| 3.2. Aulas de Cursos de Formação Continuada: creio<br>nas teorias .....                   | 228 |
| 3.2.1. "Exórdio" ou transposição da mitificação<br>acadêmica da teoria.....               | 228 |
| 3.2.2. "Eu creio" ou as contradições<br>amalgamadas pelo Imaginário social.....           | 241 |
| 3.2.3. "Não posso comungar" ou questionamento<br>do logocentrismo da teoria.....          | 246 |
| 3.3. As avaliações dos CFCs: confissão liberadora....                                     | 258 |
| 3.3.1. "Eu confesso que pequei por atos" ou as<br>definições da teoria e da prática.....  | 259 |
| 3.3.2. "Vou me corrigir" ou contradições<br>mediadas por marcas metadiscursivas.....      | 268 |
| 3.3.2.1. "Tenho dúvidas" ou disjuntor<br>"OU" e heterogeneidade de PAs.....               | 269 |
| 3.3.2.2. "Parêntese para reflexão ou marcas<br>das não-coincidências do dizer.....        | 284 |
| 3.4. Liturgia Eucarística.....  | 294 |
| 3.4.1. Função de Ps: dar a comunhão ou oferecer<br>a teoria .....                         | 295 |
| 3.4.2. Não comunguei.....   | 306 |
| <br>  |     |
| Considerações Finais.....   | 315 |
| Bibliografia.....   | 331 |

## Resumo

O objeto de estudo desta tese é o discurso do curso de formação continuada de Língua Estrangeira e Materna para professores do Ensino Médio e Fundamental, produzido em cursos de formação continuada na capital e em uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

De um paradoxo que envolve os curso de formação continuada, delimitou-se o tema do presente trabalho: a coexistência da submissão dos professores-alunos a novas teorias, veiculadas por professores-ministrantes em cursos de formação continuada, e de questionamentos, em meios acadêmicos, sobre a resistência desses professores-alunos a essas teorias. A hipótese norteadora deste trabalho é a de que os professores-alunos dogmatizam as teorias, em virtude de esses cursos se realizarem sob um processo de transposição da *mitificação acadêmica da teoria* (Coracini, 1998: 34) e os enunciados heréticos desses professores, refutando a teoria, devem-se ao fato de o dogma pressupor a fé e esta, por sua vez, pressupor a dúvida.

Metodologicamente, este estudo se baliza pela Análise do Discurso de linha francesa, pelo movimento de Desconstrução e por alguns conceitos da Psicanálise. Partindo do pressuposto da impossibilidade de se separar a constituição do sujeito da de seu discurso, assume-se um sujeito cujo dizer não lhe é transparente, em virtude de suas determinações sócio-histórica, por um lado, e psicanalítica, por outro. Esse arcabouço teórico interdisciplinar se faz necessário para que se possa atravessar os efeitos de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito, investindo-se, enfim, na opacidade da linguagem (Orlandi, 1999).

A análise demonstrou que, embora seja fortemente marcado pelo imaginário discursivo que constitui a fonte não apenas da dogmatização da teoria, mas de sua priorização logocêntrica, em detrimento da prática, o discurso produzido em aulas de curso de formação continuada permite a desconstrução desse logocentrismo. Tal logocentrismo se revelou concretizar pela reprodução de duas tradições gregas que se manifestam de forma inextrincável: a da teleologia da modelização e a da divisão social do trabalho. Observou-se que essas tradições são responsáveis pelos *regimes de verdade* que se constituem por meio dos procedimentos de apropriação e de distribuição do discurso científico, portanto, de sua legitimação como verdade e de seu acesso a alguns e de sua interdição a outros, produzindo a ligação desse discurso *com o poder e com o desejo* (Foucault, 1996: 10). Essa ligação se manifesta, na materialidade lingüística tanto das enunciações de professores-alunos como das de professores-ministrantes, sob a forma de contradições de duas naturezas: uma de ordem sócio-histórica, constitutiva desse discurso e outra, de ordem psicanalítica, constitutiva do processo de subjetivação desses enunciadores.

Finalmente, tendo se consagrado à análise do discurso de cursos de formação continuada, enunciado por indivíduos moldados de forma a atenderem à nova ordem econômica, pelo uso de sua força de trabalho na distribuição do conhecimento científico, este trabalho aponta para a impossibilidade de se separar a constituição da subjetividade do professor-aluno da de professor-ministrante, assim como da constituição da prática da constituição da teoria.

Palavras-chave: 1. Análise do Discurso e Psicanálise; 2. Desconstrução; 3. Contradição; 4. Teoria e prática; 5. Cursos de formação continuada.

## SUMMARY

The object of this thesis is the discourse of English as Foreign Language teaching and learning and Portuguese as mother language teacher in service courses.

A paradox was the starting point of this study: the coexistence of teacher-students submission to the new theories, during the teacher in services courses, and complains about their resistances to those theories, at the university.

Our central hypothesis is that teacher-students take theories as dogma, as unquestionable truths, because there is a transference of the academic “mythification” of theories to those courses (Coracini, 1998: 34). The teachers resistances to new theories are explained for taking something as dogma presupposes faith, and faith presupposes doubt.

We adopt the French perspective to Discourse Analysis and some Psychoanalysis concepts as theoretical and methodological framework.

Through our analysis, we concluded that, although the discourse produced in teacher in service courses is shaped by the discursive imaginary, responsible for de dogmatic and logocentric way theories are taken, it permits the deconstruction of these processes.

Those processes reproduce two Greek traditions: the model teleology and social division of the work. These traditions are responsible for the *truth regime* (Foucault, 1971/1996: 10) which is constituted by the procedures of appropriation and distribution of the scientific discourse, therefore, of its access to some and its prohibition to others, producing the connection between the discourse and the power and the desire.

This connection appears in the linguistic materiality as contradictions of two types: a social and historical contradiction, constitutive of that discourse, and a psychoanalytic contradiction, constitutive of the subjectivation process of the enunciators.

In summary, having focused the discourse of the teacher in service courses, this thesis shows the impossibilities of separating the constitution of the teachers’ and the teacher-students’ subjectivation and the constitution of the theory and of the pratic.

Key words: 1. Psychoanalysis and Discourse Analysis; 2. Teacher Education; 3. Subjectivity; 4. Linguistics Theories;

---

## INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

Ao longo do percurso profissional como professora de língua materna e de língua estrangeira, submeti-me a cursos de formação continuada (também chamados de cursos de treinamento, reciclagem, atualização, formação em serviço, educação permanente). Posteriormente, quando, algumas vezes, tive a oportunidade de ministrar esses cursos para professores de Ensino Fundamental e Médio (antigos Primeiro e Segundo graus), chamou-me a atenção a absoluta falta de questionamento, por parte dos professores-alunos, das teorias veiculadas. Esse fato constituiu a motivação primeira para a realização de um estudo, que se propôs a uma análise discursiva desses cursos (Uyeno, 1995).

Os resultados desse estudo mostraram que a atividade discursiva produzida nos cursos de formação continuada é restringida pelo quadro institucional, no qual se cristalizam relações históricas e sociais. A análise revelou que esse discurso delimita e é delimitado por um espaço que lhe é próprio, em decorrência de um jogo, socialmente constituído, de representações ou de imagens, cujas regras, previamente estabelecidas, são tacitamente aceitas pelos actantes (Coracini, 1995: 75) que, ao mesmo tempo, delas dependem. Esse jogo garante o funcionamento orgânico desses cursos, ao mesmo tempo em que legitima o conteúdo veiculado, portanto, autorizado e, como tal, inquestionável, sobretudo porque representa o saber aceito e mantido pela formação social. Esse jogo se

---

<sup>1</sup> Este trabalho se insere nos projetos: “Da Torre de Marfim à Torre de Babel” e “Interdiscursividade e Identidade no Discurso Didático Pedagógico” (projeto Integrado CNPq, em andamento), sob coordenação da Dra Maria José Faria Coracini.

mantém, também, aparentemente inalterado e reproduz o paradigma tradicional da situação pedagógica de sala de aula, segundo o qual o professor constitui aquele que sabe e o aluno aquele que não sabe, cabendo àquele ensinar e a este, aprender.

Esse estudo revelou, também, que, a despeito desse jogo tácito, pequenas resistências por parte dos professores-alunos se faziam presentes. Tais ocorrências evidenciariam o postulado foucaultiano dos *micropoderes*, segundo o qual todo exercício de poder pressupõe uma resistência (Foucault, 1979/ 1984: 250<sup>2</sup>). Esse caráter *microfísico do poder* se apresentava sob a forma de discordâncias do teor do conteúdo dos cursos ou de deslocamentos de seu lugar de aluno para assumir, ainda que momentaneamente, o de professor.

Preocupou-me o fato de esses pequenos conflitos serem ignorados tanto por professores-alunos como por professores-ministrantes desses cursos, em lugar de constituírem fontes de possíveis e profficuas discussões que produziriam o questionamento das teorias e, conseqüentemente, o avanço dos estudos tanto destes como daqueles. Essa preocupação me levou a abordar, novamente, esses cursos, na tentativa de desconstruir o discurso dos cursos de formação continuada (doravante CFC) para compreendê-lo melhor, por me parecer que a desconsideração desses conflitos constitui um poderoso entrave para a promoção da mudança no professor, reduzindo-o a mero aplicador de teorias.

Esse objetivo se insere em um universo mais amplo que justifica a tematização desses cursos, especificamente, por duas razões: sua constituição por um discurso ideológico neoliberal e por um discurso epistemológico logocêntrico da teoria. A focalização desses

---

<sup>2</sup> Neste trabalho, indicar-se-ão, quando possível, as datas das publicações originais das obras de Michel Foucault e de outros autores, seguidas das datas das edições das versões em língua portuguesa utilizadas. Na impossibilidade de se indicarem as datas das publicações originais, apontar-se-ão as datas das primeiras edições das versões em língua portuguesa, seguidas das edições que estão sendo utilizadas. As indicações das páginas em que se encontram as citações se referem às versões utilizadas pelo trabalho.

cursos se deve, por um lado, às críticas que enunciam a má qualidade do ensino dos níveis fundamental e médio, má qualidade esta que é generalizadamente atribuída à formação do professor e à consideração decorrente de que os referidos cursos venham a contribuir para a formação dos docentes. Essa consideração reflete o paradigma da qualidade total que atinge o âmbito escolar (Amarante, 1998) e dita a reciclagem e a atualização como meios para se alcançarem a eficácia e, em última instância, a produtividade. Assim, sob um discurso ideológico neoliberal, reciclam-se bens de consumo e atualizam-se funcionários, sobretudo professores. Deve-se, por outro lado, à crença existente entre pedagogos e professores, especialmente de línguas, de que atualizar-se, submeter-se a cursos de formação continuada, significa conhecer novas teorias lingüísticas e novas teorias de ensino e aprendizagem de línguas, o que reflete o discurso epistemológico logocêntrico da teoria.

Dessa preocupação com relação à formação do professor por todos os segmentos da sociedade decorrem os seguintes corolários: 1- a crença generalizada de que a melhoria do ensino depende do processo de formação continuada a que se submetem professores; 2 - a crença de que a prática atualizada, portanto eficaz, depende de uma teoria atual (Coracini, 1998; Bertoldo, 2000; Uyeno, 1995).

Esses determinismos neoliberal, de caráter ideológico, e logocêntrico da teoria, de caráter epistemológico, dos CFCs parecem se explicar em razão de nos constituirmos fiéis caudatários do pensamento grego. Isso ocorre porque o discurso ideológico da elaboração de um modelo ideal de progresso, tomado como objetivo a ser atingido por meio do projeto da qualidade total, para o qual impõe a formação continuada como seu instrumento, tem raízes no pensamento grego.

Evidencia-se, cada vez mais, que vivemos um tempo de “qualidade total”. O homem contemporâneo vê-se objeto de um bombardeio de toda a sociedade, pela preocupação da

década: a qualidade (Alevato, 1994: 112). Essa preocupação com a qualidade levou o projeto neoliberal à criação do mito da produtividade do trabalho, pela ênfase à qualidade total, como arma para o combate contra a Hidra<sup>3</sup> da competitividade do mercado global. Esse canto de sereia globalizado, como aquele ao qual Ulisses sucumbiu, não obstante a sua brava resistência, faz-se ouvir, sob a forma de um inescapável discurso ideológico.

Reciclar-se, atualizar-se, especializar-se, submeter-se a processos de formação continuada constituem palavras de ordem anônima e disseminada na sociedade. Sob essa ordem, são naturalizadas (Fairclough, 1991; Castoriadis, 1975/ 1995) e, portanto, não mais questionadas. Em nome desse discurso neoliberal que dita a qualidade total como seu mais caro princípio, essas palavras são assumidas, por si só, como positivas, dado o seu fim positivo: produtividade e excelência da qualidade para o progresso econômico, disfarçado em social – uma vez que lhe permite ascensão no trabalho. Esse fim positivo se sustenta sobre duas pilastras: sobre a pilastra do novo por si só melhor, e sobre a pilastra da crença na promoção da mudança para um estado melhor.

Aqueles que se submetem a esses processos de atualização e se utilizam dos conhecimentos adquiridos nesses cursos são ditos modernos; aqueles que resistem a esses cursos são ditos, eufemisticamente, tradicionais, se não ultrapassados.

No caso brasileiro, a importação de fórmulas capazes de transformar em qualidade total o produto de qualquer trabalho realizado vem sendo recebida como uma solução “mágica”, via de regra, dependente apenas da correta aplicação de um conjunto de regras e diretrizes preestabelecidas. Não apenas as grandes empresas e indústrias, mas também as

---

<sup>3</sup> Refere-se à serpente, morta por Hércules. Reza o mito grego *Os Doze trabalhos de Hércules* que a esse herói foi imposta a realização de façanhas perigosas. Uma dessas tarefas constituiu a de ter de matar a Hidra de Lerna, monstro de nove cabeças, uma das quais era imortal. Hércules esmagava essas cabeças, mas, em lugar da cabeça destruída, nasciam duas outras de cada vez. Só se sairia vitorioso se aniquilasse a cabeça certa, a

escolas procuram sintonizar-se aos novos tempos, atribuindo-se à formação dos professores, entre outros aspectos, a responsabilidade pela “escola de qualidade” (Alevato, 1994: 112).

É em nome desse discurso que se atualizam processos e se reciclam funcionários, sobretudo hercúleos professores, heróis capazes de cortar a cabeça certa da serpente de Lerna que ronda os países em vias de desenvolvimento, pela tarefa de formar seus alunos, na verdade, mais uma das missões a ser inscrita nas metanarrativas pedagógicas. Desde sua gênese, quando se lhe destinou a tarefa missionária de propagar a Verdade, muitos encargos eminentemente políticos lhe foram imputados: da responsabilidade pela catequização do não-cristão (Aranha, 1991) passou para a responsabilidade pela produção do indivíduo adequado para a sociedade (Foucault, 1975/ 1991; Jones, 1991) e para a pela produção do trabalhador especializado necessário da primeira fase industrial (Aranha, op. cit.). Em todas as fases, entretanto, as auras de professor – *aquele que professa publicamente as verdades religiosas* – da verdade e de redentor – *aquele que redime* – da sociedade se mantiveram. O Corolário imediato da narrativa globalizada é a crença de que a eficiência com que se reciclam professores constitui a ação produtora da eficácia do projeto neoliberal.

A Educação, ao contrário de ter passado incólume por esse discurso do benefício do ideário neoliberal, por não constituir uma atividade eminentemente capitalista, foi uma das áreas que mais o absorveu (Amarante, 1998). Essa absorção se disseminou e veio a tomar-se um senso comum, tão generalizado, a ponto de estar presente não só no discurso das instituições como no dos pais e no dos próprios alunos. Certamente, essa ocorrência se deve, sobretudo, ao fato de ser atribuída, cada vez mais freqüentemente, à formação de

---

imortal, façanha que realizou (Bulfinch, 2000: 176-179). Em termos figurativos, diz respeito a *coisa ou fato que envolve perigo público, ou que ameaça a ordem social* (Dicionário Aurélio).

qualidade dos cidadãos a responsabilidade não só pela promoção do progresso e do desenvolvimento (Freitas, 1993: 89) como pela correção de distorções socioeconômicas. Nunca, como neste momento, o clichê de que a “educação é necessária para o progresso de uma nação”, tão presente nos textos escolares, foi tão enunciado: discutem-se os conteúdos disciplinares, os sistemas de promoção, a queda da qualidade de ensino e a qualidade dos cursos de formação de professores; elaboram-se mecanismos e instrumentos com o objetivo de se quantificarem os desempenhos dos egressos dos níveis de ensino fundamental, médio e superior.

Na verdade, a Escola vinha, há algum tempo, sendo objeto do discurso da inovação, fosse por razões políticas ou por razões técnicas, sobretudo, a partir de meados dos anos setenta. Todos os professores, a partir de então, em algum momento de sua carreira,

*foram chamados à “qualificação”, ora porque uma nova lei havia sido promulgada, ora porque um novo governo assumia para tudo mudar mantendo a mesmice da escola e suas mazelas, ora porque a formação inicial que [tiveram] era submetida a uma avaliação negativa, o que impunha que [fossem] mais bem preparados, ora porque modelos metodológicos cientificamente embasados, tornados modismos, perdiam sua hegemonia (Collares, Moysés e Geraldi, 1999: 203).*

Como é de conhecimento público, sob esse discurso, de tempos em tempos, modificam-se grades curriculares, formas de avaliação e, mais recentemente, formas de como os conhecimentos disciplinares e não-disciplinares devem ser ensinados e aprendidos.

É, nesses momentos, que o discurso da positividade dos CFCs se faz ainda mais fortemente presente e, certamente como forma de argumentação, o discurso da inovação se faz justificar pelos insucessos dos alunos, atribuindo-se, invariavelmente, a responsabilidade por esses insucessos aos professores, ainda que se os justifique pela queda da qualidade dos cursos de formação de professores.

Nessas circunstâncias, irrefutáveis determinantes dos insucessos dos alunos e dos professores, de caráter social, político e econômico, que dispensam quaisquer argumentações, são apagados, e o discurso da positividade dos CFCs se vê sustentado sobre duas crenças: a crença no benefício do acesso dos professores a novas teorias de ensino e aprendizagem de sua disciplina e a crença no poder desses cursos de promover mudanças no professor .

Certamente, em decorrência de um número sem precedentes de estudos, relativos a teorias da natureza da linguagem a que as últimas décadas têm assistido, o discurso da necessidade de se ter acesso a essas novas teorias se faz ainda mais evidente, no caso especificamente do ensino de línguas tanto materna como estrangeira.

“Não se ensinam mais respostas ou perguntas prontas, porque não é assim que se fala nas situações reais”. “Não se ensina mais a gramática pela gramática, mas a gramática contextualizada”; “não se ensina mais a gramática normativa, mas a de uso”. “Não se ensina mais a gramática, mas o texto”. “Não se ensina mais a se decorarem as regras gramaticais, mas a se redigirem textos”. São essas as *ordens de discursos* (Foucault, 1971/1996) educacionais a que mais freqüentemente está submetido o professor de línguas, seja materna ou estrangeira. “Os alunos lêem mal”; “os alunos redigem mal”; “os alunos falam muito mal”; “o ensino de hoje está fraco” são outros enunciados do senso comum a que se vê exposto o professor de línguas.

O efeito imediato, nos professores, desses argumentos da obsolescência das práticas pedagógicas da área de ensino de línguas e da queda da qualidade da formação dos alunos é a de criar neles a necessidade de se submeterem a cursos de formação continuada, para terem acesso a novas teorias, sob a crença do poder desses cursos de promover melhorias em seu fazer pedagógico.

Assim, de duas crenças, delineou-se a problemática deste estudo: por um lado, da crença generalizada de que a submissão do professor-aluno a cursos de formação continuada é responsável pela melhoria da qualidade de ensino e, por outro lado, da crença do professor-aluno de que o acesso a teorias determina o seu progresso.

Tendo sido exposto o contexto *lato* em que se insere a temática deste estudo, é necessário que se exponha o contexto *stricto* que o determinou.

Embora, certamente, já tivessem acarretado a configuração de meu primeiro estudo que resultou na dissertação de mestrado (Uyeno, 1995), as conversas da mesa de jantar ou dos sofás da sala de televisão constituíram proficuas fontes para a nova incursão no universo dos cursos de formação continuada. Os sucessos e as mazelas da aplicação de teorias, soluções independentes de teorias e determinadas pelas condições oferecidas pela situação, teorias confirmadas e questionadas, discussões entre pesquisadores teóricos e aplicados de um instituto de pesquisa tecnológica têm acompanhado a sobremesa e o cafezinho depois do jantar de muitos anos de convívio com um pesquisador aplicado do Centro Tecnológico Aeroespacial (CTA).

Na verdade, aos desabafos no contexto doméstico subjaz uma discussão mais ampla que envolve a ciência básica e a aplicada. A ciência e o cientista vivem um paradoxo. Socialmente, a atividade do cientista básico ou teórico, que se caracteriza pelo desenvolvimento de teorias, tem recebido críticas, sob a argumentação de que deveria ter uma função pragmática e social. Valoriza-se, portanto, a atividade do cientista aplicado em detrimento da desenvolvida pelo teórico. Paradoxalmente, no âmbito acadêmico, a ocupação do cientista aplicado é desvalorizada, sob a argumentação de que constitui mera aplicação das teorias desenvolvidas por eminentes cientistas (Coracini, 1998: 34).

Apesar de os campos nos quais atuamos serem, em princípio, distintos – um instituto tecnológico de pesquisa e um instituto de ensino –, por ser inegável que apresentam pontos de interseção, em virtude de suas realidades se concretizarem nas relações estabelecidas entre a ciência, a teoria e a prática, tem sido inevitável que os focalizemos sob a ótica dessas relações.

Embora o cotidiano pedagógico, em quaisquer dos níveis – fundamental, médio ou superior – seja constituído pela relação teoria-prática, tal como ocorre em um instituto de pesquisa, certamente, dada a sua ritualização, sócio-historicamente constituída, é tomado pelos professores como o primado da prática. O primado da teoria, para os professores, seria da alçada da academia. Sobretudo para professores do ensino fundamental e médio, ler, falar e pensar sobre teorias constituem atividades restritas a ocasiões de cursos de formação continuada.

Por refletir o discurso mitificado e mitificador da qualidade total, amplamente disseminado na sociedade contemporânea pela ênfase à produtividade do trabalho, os cursos de formação continuada de professores do ensino fundamental e médio – cuja tônica está nas novas teorias criadas pela academia – têm constituído pauta constante das reivindicações dos professores. Como se obedecessem a uma ordem anônima e naturalizada e, por isso, não mais questionada, professores, como toda a sociedade, vêm-se compelidos a se reciclarem, a se atualizarem, a se especializarem e a se submeterem a processos de formação continuada. Sob essa ordem anônima, a academia, por sua vez, tem constantemente chamado para si a responsabilidade por criar teorias relevantes nas várias áreas do saber e de seus processos de ensino e de aprendizagem. Assim, os cursos de formação continuada são legitimados por um discurso unívoco de toda a sociedade, ao mesmo tempo que, em seu interior, legitimam esse discurso.

Apenas para efeito de se resgatarmos as características peculiares aos cursos de formação continuada de professores de língua estrangeira (doravante LE) e de língua materna (doravante LM), enumeram-se as ações e enunciações de seus participantes: o exórdio das novas teorias pelo professor-ministrante e o silêncio dos professores-alunos à exposição; a crença de professores-ministrantes de CFCs da potencialidade do acesso a teorias na promoção de mudanças em professores-alunos, sejam essas teorias impostas pelo sistema educacional ou apenas oferecidas como inovações e a crença de professores-alunos de que o acesso a essas teorias, trazidas da academia por professores ministrantes, possa contribuir para a sua tarefa de ensinar línguas.

Assim, os cursos de formação continuada parecem legitimar-se por um discurso unívoco, de acadêmicos e de professores, da mitificação das teorias da natureza da língua e das teorias de ensino e aprendizagem de línguas materna e estrangeira.

Entretanto, afirmações, em meios acadêmicos, de que professores-alunos que se submetem a esses cursos agem de forma niilista ou resistente a novas teorias e, em meios escolares, de que os professores-ministrantes desses cursos oferecem teorias inócuas ou distantes da realidade escolar parecem demonstrar que as interações se realizam sob comportamentos pautados no *desentendimento*<sup>4</sup> (Rancière, 1995/ 1996: 12) entre os sujeitos ministrantes e os atendentes e nas *antidisciplinas*<sup>5</sup> (Certeau, 1990/ 1996: 42), nas subversões por parte destes últimos. Essas afirmações pareceram colocar questionamento à

---

<sup>4</sup> Rancière (1995/ 1996: 12) denomina *desentendimento* os casos em que *a disputa sobre o que quer dizer constitui a própria racionalidade da situação de palavra. Os interlocutores então entendem e não entendem aí a mesma coisa nas mesmas palavras. Há todas as espécies de razão para que um X entenda e não entenda ao mesmo tempo um Y: porque, embora entenda claramente o que o outro diz, ele não vê o objeto de que o outro lhe fala; ou então porque ele entende e deve entender, vê e quer fazer ver um objeto diferente sob a mesma palavra.*

<sup>5</sup> (Certeau, 1996: 41-42) denomina *antidisciplinas* os procedimentos revestidos de astúcias e táticas por meio dos quais grupos de indivíduos ou indivíduos cerceados por uma sociedade vigiadora subverte o poder.

homogeneidade do discurso dos cursos de formação continuada: fugas e dissonâncias heréticas colocam à prova esse cântico de louvor aos CFCs e às teorias.

Adicione-se a essa dissonância, encontrada no âmbito institucional escolar, a outra, ouvida no espaço social e disseminada em toda sociedade, sobretudo entre pais de alunos: ao passo que é senso comum a importância de professores se submeterem a cursos de formação continuada, atribuindo-lhes a responsabilidade pela promoção da melhoria na educação, não raras vezes, criticam-se os efeitos pedagógicos dos “métodos modernos” empregados pelos professores.

Em síntese, do paradoxo que envolve os CFCs, delimitou-se o tema do presente trabalho: a coexistência da submissão dos professores-alunos às novas teorias, veiculadas por professores-ministrantes de CFCs, e de questionamentos, em meios acadêmicos, da resistência desses professores-alunos a essas teorias.

Partindo-se dos pressupostos de que a) o cotidiano pedagógico dos professores-alunos, participantes de cursos de formação continuada, é constituído por sua prática, b) os cursos de formação continuada pretendem torná-los mais eficientes em sua prática pedagógica e c) os próprios professores-alunos também têm essa expectativa, a hipótese desta pesquisa que busca explicar o silêncio, a falta de menção à sua prática docente, de professores-alunos, evidenciando submissão às teorias veiculadas nesses cursos, é a de que, em virtude de esses cursos se realizarem por um processo de transposição da *mitificação acadêmica da teoria* (Coracini, 1998: 34), eles dogmatizam a teoria, tomam-na como mistério – objeto de fé ou dogma religioso que é impenetrável à razão humana. Os enunciados heréticos desses professores, refutando a teoria, devem-se ao fato de o dogma pressupor a fé e esta, por sua vez, pressupor a dúvida.

Metodologicamente, este estudo se baliza pela perspectiva discursiva de linha francesa, pelo movimento desconstrucionista, recorrendo, também, a alguns conceitos da Psicanálise. Esse arcabouço teórico interdisciplinar se faz necessário para que se possam atravessar os efeitos de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito, contemplando-se, enfim, a opacidade da linguagem (Orlandi, 1999: 61).

Assim, partindo do pressuposto da impossibilidade de se separar o sujeito de seu discurso, assume-se um sujeito cujo dizer não lhe é transparente, em virtude de suas determinações sócio-históricas, por um lado, e psicanalítica, por outro. Mais especificamente, assume-se um sujeito que enuncia sob a ilusão de constituir a origem de seu dizer (Pêcheux & Fuchs, 1975/ 1993), uma vez que profere dizeres já ditos, revelando o caráter interdiscursivo, isto é, os caracteres sócio-histórico-ideológicos que o constituem, e de que é constituído o seu discurso. Ainda sob essa ilusão, esquece-se das significações de pensamentos inconscientes em qualquer produção humana e da impossibilidade de se obter uma garantia das escolhas das palavras e das estruturas, devendo incluir-se o risco do insucesso em qualquer empreita, mesmo as mais bem planejadas, em virtude da inacessibilidade ao Real, o limite da significação.

A opacidade de seu discurso é produzida, portanto, pela ilusão enunciativa de que a escolha das palavras e de suas seqüências produz o exato sentido que pretende o enunciador, ainda que, por constituir um esquecimento da ordem semiconscente, volte metadiscursivamente e tente substituir um item lexical ou reconstruir a sintaxe.

A relevância desta pesquisa está em contribuir para a Educação, ao refletir e suscitar a reflexão sobre o papel dos cursos de formação continuada no processo de formação do professor. De outro lado, objetiva-se contribuir para os estudos na área da Lingüística

Aplicada, no ensino de LE e LM, especialmente ao buscar promover um deslocamento nas relações estabelecidas entre teoria e prática. Embora existam estudos que tematizam a relação teoria e prática, poucos são os que se realizam pela perspectiva discursiva de linha francesa, entre os quais se destacam os de Coracini (1998) e de Bertoldo Filho (2000). Este trabalho focaliza essa relação, analisando o discurso dos cursos de formação continuada.

Tendo sido esboçado o contexto *stricto* em que se insere o tema delimitado desta tese, cumpre apontar que o campo de observação está restrito ao discurso produzido em cursos de formação continuada de professores de língua estrangeira e moderna do ensino fundamental e médio, ministrados na capital e em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Balizam este estudo as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como os *procedimentos de sujeição do discurso* (Foucault, 1971/ 1996: 44) do curso de formação continuada ou, mais especificamente, como os procedimentos de apropriação e de distribuição do discurso científico, pelo processo de transposição da *mitificação acadêmica da teoria* (Coracini, 1998: 34), produzem a dogmatização da teoria?
2. Como a implantação do poder na subjetividade (Rozitchner, 1982/ 1989), para converter professores-alunos e professores-ministrantes de CFCs em indivíduos moldados à nova ordem econômica pela exploração de sua força de trabalho, por meio de procedimentos de apropriação e de distribuição do discurso científico, portanto, de seu acesso a uns e de sua interdição a outros, produzem a ligação do discurso desse curso *com o poder e com o desejo* (Foucault, op. cit. : 10)?
3. Quais são as manifestações lingüísticas que caracterizam a relação estabelecida entre o sistema social e histórico – pelos procedimentos de exclusão – e o sistema psicanalítico – pelo estabelecimento da ligação desses procedimentos com o poder e com o desejo – , na produção da subjetividade?

Há que se salientar que essas perguntas de pesquisa se fazem em função da análise que se pretende empreender, a partir do pressuposto central de que existe uma intrincada

relação estabelecida entre o Estado, a educação e a ciência. Assim, parte-se do pressuposto fundamental de que o fazer pedagógico se caracteriza por *procedimentos de apropriação e de distribuição do discurso científico* (Foucault, op. cit. : 44) pelo Estado e esses procedimentos se fazem em nome de um projeto que visa ao progresso e ao bem-estar dos cidadãos.

Toma-se como premissa que os cursos de formação continuada de professores constituem uma das extensões do sistema educacional e pretendem promover a eficácia do projeto educacional, pela melhoria dos procedimentos de seus professores, para se atingir o progresso. Não há como negar, assim, que esses professores constituem força de trabalho no processo capitalista no qual estão inseridos. É natural, também, que tanto a ciência como os professores – objeto e sujeitos da relação pedagógica – sofram todas as decorrências desse processo capitalista de apropriação e distribuição do discurso científico.

Em síntese, este trabalho se consagra à análise do discurso dos cursos de formação continuada, produzido por indivíduos adequados à nova ordem econômica, pelo uso de sua força de trabalho na distribuição do conhecimento científico.

Para dar conta da empreitada, este trabalho será constituído de três partes. A primeira parte focaliza o discurso da ciência, a relação entre teoria e prática, bem como a relação entre a Lingüística e a Lingüística Aplicada. Na segunda parte, contempla-se a relação inextrincável estabelecida entre o sujeito e seu discurso e o estatuto da contradição que constitui o sujeito e o seu discurso. Na terceira parte, discorre-se sobre as condições de produção do discurso da formação continuada e procede-se à análise do *corpus*, privilegiando, num primeiro momento, as representações que professores-ministrantes de cursos de formação continuada fazem desses cursos e, num segundo momento, as representações que eles fazem de teoria e de prática.

# PARTE I

## A CIÊNCIA

Sua influência nas mentalidades e na educação é tão grande que suas “verdades” parecem indiscutíveis ou assemelham-se a dogmas inquestionáveis (...) e continua a ser ensinada dogmaticamente, quase como se ela fosse uma “verdade revelada” (Japiassu, 1992: 147-148).

Esta parte do trabalho focaliza a ciência, conceito central para a análise do discurso dos cursos de formação continuada a ser empreendida. Em virtude de esses cursos fazerem parte do sistema da educação e, como tal, realizarem-se por meio de uma política de apropriação e de distribuição dos saberes científicos, a ciência constitui o objeto central de estudo desses cursos.

Ciente da absoluta amplitude do estudo, sem a pretensão de fazer uma releitura completa sobre a ciência, busca-se, apenas, examinar a sua trajetória desde sua gênese até se constituir em conjunto de conhecimentos historicamente acumulados, dotados de universalidade e objetividade que permitem sua transmissão.

No primeiro momento, buscar-se-á compreender como esses conhecimentos passaram a ser dotados de universalidade e de objetividade, a ponto de se constituírem dogmas inquestionáveis e, em seguida, como se constitui em discurso, para permitir a sua transmissão.

No segundo momento, focaliza-se a relação entre a teoria e a prática, aspectos constitutivos da ciência.

---

## CAPÍTULO PRIMEIRO:

### DOGMATISMO E LOGOCENTRISMO

#### 1.1. Introdução

Neste item, analisam-se os deslocamentos de que é objeto o conhecimento: do seu rompimento com a visão mitológica, depois, com a visão religiosa até atingir a visão científicista – segundo a qual, a ciência permite conhecer as coisas como são, propiciando a plena satisfação das necessidades da inteligência humana – e, em seguida, do seu rompimento com a visão do senso comum ou “empírica”<sup>6</sup> até atingir a visão científica – segundo a qual, se conhece as coisas com o rigor da ciência.

Num primeiro momento, buscar-se-á analisar como se constitui a passagem da dogmatização mítico-religiosa para uma dogmatização científicista do conhecimento. Rompendo com essa visão, num segundo momento, propõe-se ao questionamento da priorização logocêntrica do científicismo em relação ao “empirismo”, priorização esta resultante da dogmatização científicista.

---

<sup>6</sup> Para se evitar a confusão com o termo empirismo de empirismo lógico ou empirismo científicista, uma das perspectivas previstas pela epistemologia, o termo empirismo (assim como seus derivados) será grafado entre aspas, quando tomado em seu sentido de conhecimento baseado apenas na experiência e, pois, sem caráter científico, *de conhecimentos derivados diretamente das experiências e das práticas, e não tirados de explicações teóricas* (Granger, 1993/ 1994: 25).

Dois aspectos revelam-se centrais para a compreensão da mitificação da teoria por professores e da submissão de professores-alunos de cursos de formação continuada à teoria: o dogmatismo e o logocentrismo.

A importância desse binômio se deve à existência de uma relação direta entre ambos: dogmatismo significa adesão de forma irrestrita a princípios - razões - aceitos como indiscutíveis e logocentrismo, submissão ao imperialismo do *lógos*, entendido como origem da verdade (Derrida, 1967/1973: 4).

Essa relação se explica pelo fato de a palavra “razão” se originar de duas fontes: a palavra grega *lógos* e a palavra latina *ratio*. Derivam-se esses substantivos de dois verbos que têm um sentido muito parecido em grego e em latim. *Lógos* vem do verbo *legein*, que quer dizer: contar, reunir, juntar, calcular. *Ratio* vem do verbo *reor*, que quer dizer: contar, reunir, medir, juntar, separar, calcular.

Quando medimos, juntamos, separamos, contamos e calculamos, pensamos de modo ordenado e usamos as palavras para tais ações. Por isso, *lógos*, *ratio* ou razão assumiram o sentido de pensar e falar ordenadamente, com medida e proporção, com clareza e de modo compreensível para outros. Assim, a razão passou a constituir a capacidade intelectual para pensar e dizer as coisas tais como são. Daí, a razão constituir a *faculdade de conhecer o real, por oposição ao que é aparente ou acidental*, ou um *sistema de princípios a priori* [logo a] *verdade não depende da experiência*, e *lógos* significar o *princípio de inteligibilidade: a razão* (Dic. Aurélio).

Esse *Lógos absoluto era, na teologia medieval, uma subjetividade criadora infinita: a face inteligível do signo permanece para o lado do verbo e da face de Deus* (Derrida, op. cit.: 16). A Razão, fundada em Deus, regula o pensamento e a sua extensão; ela não é uma

atividade do ser racional, mas uma verdadeira entidade que governa o universo (Barros, 1993: 6). É dessa forma que *Ratio e Lógos* se constituíram historicamente na fala divina.

Transpostos para o presente estudo, observa-se que o dogmatismo com que se vê a teoria leva ao seu logocentrismo, isto é, a adesão a princípios teóricos como indiscutíveis produz a submissão ao imperialismo desses mesmos princípios. Há que se considerar, entretanto, que esse binômio se legitima por um processo histórico, que lhe é exterior, logo, pode e deve ser questionado (Japiassu, 1992).

## **1.2. Do dogmatismo mítico-religioso ao dogmatismo cientificista**

O termo dogmatismo deriva de *dogmatikós* que, em grego, significa aquilo *que se funda em princípios* ou *que é relativo a uma doutrina*. A história revela que o conhecimento sempre foi objeto de dogmatização (Vannuchi, 1977/ 1983: 48) que se caracteriza pela adesão irrestrita a princípios aceitos como indiscutíveis, isto é, pela subordinação a dogmas ou a pontos fundamentais e indiscutíveis de uma doutrina religiosa, e, por extensão, de qualquer doutrina ou sistema. Para a Igreja Católica Apostólica Romana, constitui o ponto de doutrina já por ela definido como expressão legítima e necessária de sua fé. Assim, em questões dogmáticas, não se põe em discussão se a razão não consegue entender, já que é um princípio aceito pela fé e o seu fundamento é a revelação divina; esse é o caso do dogma da Santíssima Trindade (Pai, Filho e Espírito Santo), segundo o qual Deus é uno e trino (Barros, 1993: 7).

Durante toda a Idade Média, toda a verdade, inclusive a explicação dos fenômenos da natureza, foi determinada pelos dogmas católicos. Conseqüentemente, a visão de ciência da Idade Média, calcada no princípio da autoridade, da aceitação cega das “verdades” contidas

nos livros bíblicos e nos livros dos grandes homens, sobretudo de Aristóteles, impediu qualquer progresso científico. O rigor desse controle se fez sentir nos julgamentos feitos pelo Santo Ofício (Inquisição), órgão da Igreja que examinava o caráter herético ou não das doutrinas.

Com o declínio do feudalismo, assistiu-se à ascensão da nova classe comerciante emergente: a burguesia<sup>7</sup>. Esse fato determinou a superação de valores medievais e o advento de valores do capitalismo emergente: a riqueza baseada em terras foi substituída pelo valor da produção manufatureira. A nova ordem burguesa determinou a impossibilidade de se separarem os inventos e descobertas da nova ciência. A ciência deixou de ser serva da teologia para se tornar a propulsora da nova ordem mundial, cujo desenvolvimento dependia das técnicas industriais que lhe cabia proporcionar (Granger, 1993/1994). O pensamento medieval, conseqüentemente, deixou de ser teocêntrico para se tornar antropocêntrico: o homem deslocou a centralidade da figura de Deus e colocou-se no centro das decisões. Assim, o acesso ao conhecimento se fazia não mais pela crença, mas pela determinação humana.

Paralelamente ao processo das duas laicizações, isto é, de seu afastamento da concepção mitológica (Vernant, 1996) e, posteriormente, de sua concepção religiosa (Barros, op. cit. ), o conhecimento foi, também, objeto de uma visão dicotômica: o conhecimento “empírico” ou senso comum (Alves, R., 1981/1996, Vannuchi, op. cit. ) e o conhecimento científico.

O conhecimento “empírico”, também chamado de saber do senso comum – dominado pelo sentido prático (Alves, op. cit.) –, baseado apenas na observação e no uso, sem

---

<sup>7</sup> Saída dos burgos, essa classe era formada, nos arrabaldes das cidades, por antigos servos que, com o seu trabalho, compravam a sua liberdade e a de suas cidades, desobrigando-se da obediência aos senhores feudais.

pretensões ao estabelecimento de normas e regras, que visassem à sua universalização (Vannucchi, op. cit.), foi substituído pelo conhecimento científico, fundando-se o racionalismo clássico que se pauta na razão humana (Barros, op. cit.).

Entretanto, a Razão, como “entidade divina e absoluta” continuou na base dos grandiosos sistemas do racionalismo clássico. A razão cartesiana, representante mais ilustre do racionalismo clássico, que inaugurou a segunda laicização da ciência, ainda se fundava em Deus e regulava o pensamento moderno, uma vez que os crentes da Razão Absoluta, por pretenderem deduzir a experiência de cânones invariáveis, tendiam ao dogmatismo. Nesse sentido, a Razão do racionalismo clássico é dogmática (Barros, op. cit. : 8) e as posturas dogmáticas, contrárias à reflexão, obstruem as pesquisas e a livre investigação:

*Esse racionalismo da Razão metafísica entificada, concebida como atributo essencial da divindade, causa íntima de tudo, irá ser posto sob suspeita por um outro tipo de racionalismo, muito mais cioso da experiência e dos limites do conhecimento, o da Ilustração(...). Da Razão passamos para a racionalidade (Barros, op.cit. : 7).*

Entretanto, essa racionalidade científica transformou-se em autoritarismo, a partir do momento em que pretendeu se impor como a única forma de racionalidade possível. Essa forma de racionalidade, que imperou durante muito tempo, foi responsável pelo cientificismo, pensamento que atribuiu à ciência o poder de ditar a verdade e ganhou características de uma verdadeira religião e um poder inigualável, dado o seu impacto sobre a sociedade moderna.

*Sua influência nas mentalidades e na educação é tão grande que suas “verdades” parecem indiscutíveis ou assemelham-se a dogmas inquestionáveis (...) e continua a ser ensinada dogmaticamente, quase como se ela fosse uma “verdade revelada” (Japiassu, 1992: 147-148).*

Embora, orientados por uma perspectiva epistemológica crítica<sup>8</sup>, vários cientistas reconheçam a impossibilidade de se desenvolver uma ciência neutra, isenta, isolada do mundo, para o senso comum, a ciência apresenta-se como um poder onipotente, como um saber mágico, admirado, temido, intervindo em todos os domínios da vida, parecendo que a sociedade atual venera uma *nova Santíssima Trindade: Ciência-Técnica-Indústria* (Japiassu, 1992: 139), em substituição àquela de um Deus uno e trino (Barros, op cit.) da tradição judaico-cristã.

Embora a Razão dogmatizadora do racionalismo clássico tenha cedido espaço para a racionalidade – que constitui a atividade metódica e sistemática, mas submissa ao real e aos fatos, tal como a Ilustração a desenvolveu –, ela voltou a determinar o pensamento moderno (Barros, op. cit. : IX).

Assim, quando se transpõe essa idéia de dogma para áreas estranhas à religião, ela passa a ser prejudicial ao homem que, uma vez de posse de uma verdade, fixa-se nela e abdica de continuar a busca. O dogmático apega-se à certeza de uma doutrina, o que o conduz a uma visão imobilista do mundo: por ter atingido uma verdade, nela permanece.

### **1.3. Do dogmatismo mítico-religioso ao cartesiano-positivista**

O que se observa é que, se a visão gnoseológica moderna<sup>9</sup> supôs haver superado o dogmatismo religioso, predominante na Idade Média, submeteu-se a um novo dogma: o da

---

<sup>8</sup> Perspectiva historicamente associada à Escola de Frankfurt e que pretendia a síntese da sociologia, psicologia, filosofia e teoria Política.

<sup>9</sup> Gnoseologia ou gnosiologia: relativa à teoria do conhecimento; termo constituído a partir da palavra grega *gnôsis* que significa 'ação de conhecer'; 'conhecimento' (Dicionário Aurélio).

cientificidade. Esse novo dogmatismo teve início quando a história presenciou o surgimento de duas correntes opostas sobre fatos físicos e naturais, a partir dos problemas gnoseológicos: o racionalismo e o empirismo. Levadas às últimas conseqüências, a primeira corrente limita o homem ao âmbito da própria razão e a segunda, ao âmbito da experiência sensível (Vannuchi, op. cit.). A oposição originária entre o racionalismo e o empirismo, no entanto, foi, ao longo da história, deslocada para a oposição entre o considerado científico e o “empírico”, no sentido de se atribuir ao primeiro o primado da objetividade, da verdade e, ao segundo, o da subjetividade, da inverdade. Esses deslocamentos do dogmatismo constituem os *regimes de verdade* (Foucault, 1979/ 1984: 14) da época, uma vez que a determinação da verdade é de natureza sócio-histórica e ideológica.

Os gregos, em seus esforços de racionalização, determinaram a gradual desvinculação do pensamento mítico e o surgimento do pensamento laico, isto é, isento de qualquer explicação mitológica, também chamado pensamento filosófico. Essa filosofia, chamada pré-socrática, calcada em questões cosmológicas, preocupou-se em especular sobre a origem e a natureza do mundo físico, procurando a “*arché*”, isto é, o princípio de todas as coisas. Pitágoras, de Samos, considerou o número a “*arché*” de todas as coisas e, para ele, a harmonia da natureza se fazia à imagem da harmonia dos números (Omnés, 1994/ 1995, Vernant, 1996).

Essas preocupações levaram os gregos a uma construção teórica da qual nasceu a matemática. Assim, foram os gregos que, pela primeira vez, separaram a geometria das preocupações puramente “empíricas”, tomando-a uma ciência racional, promovendo uma segunda desvinculação: a estabelecida entre o pensamento racional e o “empírico”.

Ao demonstrar teoricamente o teorema que generaliza a relação válida para todo triângulo retângulo de que *o quadrado da hipotenusa é igual à soma do quadrado dos catetos*, Pitágoras tirou a utilização de propriedades do triângulo retângulo de uma dimensão empírica, para inseri-la na dimensão científica, criando a geometria. Ele partiu de propriedades do triângulo retângulo já conhecidas por agrimensores egípcios, assim como por hindus e chineses, ainda que conhecessem apenas algumas propriedades particulares e as aplicações práticas, sem que tivesse sistematizado, metodizado essas aplicações. Da mesma forma, Arquimedes, de Siracusa, para ajudar a defender a sua cidade, assediada pelos romanos, construiu as catapultas, engenhos mecânicos destinados a lançarem pedras contra os inimigos e incendiou navios que sitiavam a cidade por meio de um sistema de lentes. A partir dessa atividade técnica, pôde descobrir princípios fundamentais da mecânica (Matallo, 1989/ 1998: 13-14).

Embora os gregos, desde antes de Cristo, já tivessem aspirado a um conhecimento que se distinguísse do mito e do saber comum, a ciência, tal como a conhecemos hoje, surgiu apenas no século XVII, com a revolução galileana (Koiré, 1973/ 1991). Assim, foi a aspiração pelo estabelecimento de um conhecimento distinto do saber comum (calcado apenas na necessidade de se resolverem problemas de caráter prático da vida) que deu origem à distinção entre teoria e prática<sup>10</sup>.

A distinção entre tipos de saber tem início com Platão, para quem o verdadeiro conhecimento – a *epistème* (ciência) – era aquele pelo qual a razão ultrapassa o mundo sensível, dos fenômenos, das meras aparências, conhecimento ao qual chamava *dóxa* (opinião) e atinge o mundo das idéias. A *epistème* grega, calcada em especulações de

---

<sup>10</sup> A separação entre teoria e prática constituirá foco de análise do capítulo a seguir.

caráter cosmológico, preocupou-se em entender a natureza física e concreta. Assim, embora a preocupação com o movimento dos astros remonte aos babilônios (cerca de três mil anos antes de Cristo), atribui-se aos gregos a tentativa da explicação racional desses movimentos (Matallo, op. cit. : 14).

Posteriormente, no período feudal, presenciou-se um processo de silenciamento da explicação racional, processo este tomado não no sentido de um silenciamento constitutivo de todo discurso, de que ao se enunciar, silenciam-se outros dizeres (Pechêux, 1975/ 1988), mas no sentido de que se impede o interlocutor de sustentar outro discurso, de que se interdita a sua inscrição em determinadas formações discursivas; assim, proibem-se certos sentidos, porque se impede que o sujeito ocupe certas posições (Orlandi, E., 1988: 103)<sup>11</sup>. Esse longo período vai se marcar predominantemente pela preocupação apologética, isto é, calcada na defesa da fé cristã e na conversão dos não-cristãos, embora se tivesse pretendido conciliar a razão e a fé. O pensamento medieval, assim, calcou-se, num primeiro momento, na filosofia patrística, isto é, conduzida por Padres da Igreja, aos quais cabia a exposição “racional” da doutrina religiosa: a Razão era de origem divina. Assim, o movimento dos astros era explicado por um modelo geocêntrico (leia-se: teocêntrico), “concebido” por Ptolomeu. Evidenciando que a submissão da razão à fé não se limitou ao mundo cristão, embora Averróis, um filósofo muçulmano, tenha comparado os desenvolvimentos da física de Aristóteles com as observações astronômicas desde os gregos até a sua própria era, na Espanha e na África islâmicas, sua visão científica era extremamente atrelada à verdade islâmica (Koiré, 1973/ 1991: 39).

---

<sup>11</sup> A autora distingue dois tipos de silêncio: o *silêncio fundador*, aquele que indica que o sentido pode sempre ser outro e o *silenciamento* ou *política do silêncio*, que por sua vez, se divide em *silêncio constitutivo*, pois uma palavra apaga outras (para dizer é preciso não-dizer), e o *silêncio local*, que é a censura, aquilo que é

Posteriormente, no século XI, com a criação das universidades, onde se concentraram as reflexões filosóficas, o pensamento medieval baseou-se em especulações filosófico-religiosas. Apenas no século XII, após a tradução de textos aristotélicos, direta do grego, por São Tomás de Aquino, a fé foi abordada à luz da razão, dando início à filosofia aristotélico-tomista.

No século XVI, Copérnico, um monge, propôs uma teoria heliocêntrica, a partir de uma síntese das idéias de Aristarco de Samos, que já propunha essa visão, 310 anos antes de Cristo. Numa época em que a filosofia de Aristóteles reinava suprema, os argumentos geométricos de Aristarco constituíram um gesto de extrema coragem intelectual. Comprovando, entretanto, o funcionamento de um procedimento de exclusão, postulado por Foucault (1971/ 1996), segundo o qual é necessário que se esteja na verdade, mais do que se diga a verdade e de um processo de silenciamento (Orlandi, op. cit.), sua proposição não foi aceita como verdade. Em outras palavras, mais por não estar na verdade da época - isto é, na verdade aristotélica - do que por não ter conseguido provar que a terra estava em movimento, as idéias de Aristarco ficaram “esquecidas” por quase 2.000 anos. De forma semelhante, apesar de o racionalismo científico de Averróis e o de seu antecessor, Avicena, ter se submetido à verdade islâmica, ambos foram duramente combatidos pelos que punham a religião acima de tudo e foram, tal como Aristarco, silenciados pela “verdade” de sua época.

No século XV, contrariando uma verdade religiosa, o que o levou à submissão a um processo inquisitório, Galileu Galilei defendeu a substituição do modelo ptolomaico pelo coperniano e inaugurou a ciência moderna (Koiré, op. cit.).

---

proibido dizer em uma certa conjuntura (numa ditadura não se diz a palavra ditadura não porque não se saiba mas porque não se pode dizê-la)(Orlandi, 1999: 83).

Aparentemente paradoxal é o fato de a descentralização da Terra (habitada pelo homem) do sistema astronômico ter inaugurado uma concepção humanista pela qual a explicação dos fenômenos físicos deixava de ser divina (uma vez que mesmo o modelo aristotélico, que se definia como laico, ainda imputava uma ação divina ao movimento do primeiro planeta) para se tornar antropológica: deslocou-se o princípio teocêntrico para um princípio antropocêntrico. Ao dogmatismo religioso opôs-se a possibilidade da dúvida, pela capacidade de comparar e discernir, desenvolvendo-se uma mentalidade crítica que refutava os princípios aristotélicos.

Embora laica, a ciência concebida pelos gregos se encontrava ainda atrelada à filosofia da qual se desvinculou quando procurou o seu método, isto é, o seu próprio caminho, o que ocorreu apenas na Idade Moderna. A ciência moderna, portanto, nasce com a determinação do objeto específico de investigação e com o método por meio do qual se fará o controle desse conhecimento que vai constituir uma ciência particular e cuja legitimação, por sua vez, se faz pelo cumprimento dos seus métodos e delimitação do campo.

A ciência, como é considerada, hoje, pelo senso comum e por uma parcela considerável da comunidade científica, aspira à objetividade (Japiassu, 1992: 151); as conclusões, portanto, devem ser passíveis de verificação por qualquer membro competente da comunidade científica, uma vez que a racionalidade desse conhecimento deve despojar-se de qualquer caráter subjetivo, tornando-se o mais impessoal possível. O fato científico, assim concebido, é abstrato, generalizado e isolado do conjunto em que se encontra inserido. A matematização da ciência, necessária para ser precisa e objetiva, inicia-se com Galileu que, ao estabelecer a lei da queda dos corpos, medindo o espaço e o tempo que um corpo leva para percorrer um plano inclinado e registrando as suas observações numa

formulação matemática, inaugura a ciência racional, a despeito dos obstáculos impostos pela Igreja. A observação, a experimentação e o uso de instrumentos - como a balança e o termômetro - constituirão as pilastras de sustentação de uma ciência que se julga mais rigorosa, precisa e objetiva (Koiré, op. cit.).

Embora o método tenha sido sempre objeto de discussão dos filósofos, nunca o foi com a intensidade e a prioridade concedidas pelos filósofos modernos. Opondo-se à preocupação do período anterior de se ater ao problema do ser, na Idade Moderna, vão se preocupar com as questões do conhecer, suscitando o surgimento de temas privilegiados de epistemologia, isto é, de discussões a respeito da crítica da ciência e do conhecimento. O método deixa de ser uma possibilidade de demonstração organizada do que já é sabido e adquire um sentido de invenção e descoberta. A questão do método torna-se tão importante, que Descartes, no século XVII, coloca-a como ponto de partida de sua concepção filosófica (Granger, 1993/ 1994). Para o preceito metodológico cartesiano básico, apontado no *Discurso do Método*, é importante que só se considere verdadeiro o que for evidente, ou seja, o que for passível de intuição com clareza e precisão. Portanto, Descartes prescreve a submissão aos imperativos da razão como recurso para a construção da ciência (Granger, op. cit.).

O pensamento cartesiano é sucedido pelo Iluminismo, guiado pela Filosofia das Luzes, movimento filosófico do século XVIII, que se caracterizou pela confiança no progresso e na razão, pelo desafio à tradição e à autoridade e pelo incentivo à liberdade de pensamento.

Posteriormente, o positivismo, que ocupa a segunda metade do século XIX, tendo Augusto Comte como representante principal, admite unicamente o critério da verdade cientificamente provada, da experiência, dos fatos positivos, sensíveis (Hessen, 1999),

criando o mito da “ciência neutra”. Refutando qualquer traço de subjetividade, portanto, de julgamentos de valor e de sentimentos, lega à modernidade o mito da racionalidade e da objetividade científicas.

Essa mitificação se deve ao fato de não se considerar que a razão científica não é imutável e que, por terem sido historicamente condicionadas, suas normas não garantem invariabilidade. Esse fenômeno levou a uma dogmatização da ciência, com todas as implicações daí decorrentes: o mito do progresso, do especialista, da objetividade e neutralidade científicas. Assim, os termos “Razão” e “Racionalidade”, ligados a procedimentos, produzem um efeito de excelência e ganham um grande poder beatificante (Feyerabend, 1987: 20).

Esse efeito produziu o cientificismo, atitude segundo a qual a ciência dá a conhecer as coisas como são, resolve todos os reais problemas da humanidade e é suficiente para satisfazer todas as necessidades legítimas da inteligência humana.

Além de ter a pretensão de haver superado todas as religiões e mitos, o cientificismo pretende basear-se unicamente na Razão e as palavras dos experts – os novos “pontífices” dessa nova “religião” – apresentam-se como verdades dogmáticas (Japiassu, 1992: 148). A ciência constitui-se como *a mais agressiva e mais dogmática instituição religiosa* (Feyerabend, 1975/ 1989: 446).

A primeira verdade dogmática é a de que só se admite como verdadeiro e real o conhecimento cientificamente comprovado, isto é, o que pode ser quantificado, formalizado ou reproduzido em condições de laboratório. Daí se considerar que o conhecimento verdadeiro é aquele que é universal, válido em todos os tempos, lugares e para todas as pessoas. A segunda é a de que a verdade se identifica com o conhecimento científico, isto é, toda realidade, para ser conhecida de modo verdadeiro, precisa ser abordada por um

método que empregue uma concepção “mecanicista”, “formalista” ou “analítica”. Portanto, *o dogmatismo não é apenas um fato, mas desempenha também importantíssima função. Sem ele seria impossível a ciência* (Feyerabend, op. cit.: 452).

Assim, o cientificismo contemporâneo, herdeiro experimental da religião medieval, realiza, hoje, as mesmas funções que a teologia desempenhava na Idade Média (Japiassu, op. cit.: 154).

#### **1.4. Desdogmatização da ciência**

Curiosamente, o positivismo lógico que representa, segundo Santos (1998: 23),

*o apogeu da dogmatização da ciência, isto é, de uma concepção de ciência que vê nesta o aparelho privilegiado da representação do mundo, sem outros fundamentos que não as proposições básicas sobre a coincidência entre a linguagem unívoca da ciência e a experiência da observação imediatas, sem outros limites que não os que resultam do estágio do desenvolvimento dos instrumentos experimentais ou lógico-dedutivos,*

representa, também, o início de um movimento de *desdogmatização da ciência* que não tem cessado de se aprofundar.

A análise dos critérios para o estabelecimento do estatuto de cientificidade do conhecimento permite a desdogmatização da visão científica, tradicionalmente aceita, de que é objeto o conhecimento (Santos op. cit.: 24), pelo questionamento da oposição – não apenas maniqueísta, mas logocêntrica – entre a concepção científica e a concepção “empírica” do conhecimento. Um critério interno à ciência e outro exterior a ela permitem esse questionamento.

O primeiro critério que permite a desdogmatização da ciência é indicado pelas perspectivas da história epistemológica de Bachelard (1938/ 1996) e de Canguilhem (1966/ 1995), da teoria da ciência de Feyerabend (1975/ 1989) e da análise arqueológica de

historiadores da química se referiram à febre experimental dos alquimistas, reconheceram

Foucault (1969/ 1995). Bachelard (op. cit.) postula a existência desse processo de “racionalização” do conhecimento empírico, defendendo a posição de que existe um corte, ao qual chama de *epistemológico*, entre o conhecimento pré-científico e o científico. Embora defenda que o pensamento pré-científico não é regular como o pensamento científico ensinado nos laboratórios oficiais e codificado nos livros escolares, a desdogmatização da ciência em Bachelard (op. cit.: 52) se faz por sua advertência de que é preciso examinar as “racionalizações” prematuras que desempenham um papel significativo na formação do espírito científico, uma vez que *são a expressão de uma vontade de ter razão, [embora] fora de qualquer prova explícita*. Como justificativa para essa advertência, o autor cita a história da formação da química, revelando que, no século XIX, todos os

lhés algumas descobertas positivas e mostraram que a química moderna surgiu lentamente do laboratório dos alquimistas. Recorrendo a Laland (apud Bachelard, op. cit.), ele mostra que, no decorrer do desenvolvimento científico, há, repentinamente, sínteses que parecem absorver o empirismo, tais como as sínteses da mecânica e da astronomia, realizadas por Newton, da vibração e da luz, por Fresnel, da óptica e da eletricidade, por Maxwell.

Como bem o afirma Alves (1981/ 1996: 10-11),

*a ciência é uma especialização, um refinamento de potenciais comuns a todos [e] (...) a aprendizagem da ciência é um processo de desenvolvimento progressivo do senso comum; (...) quando um cientista se refere ao senso comum, ele está, obviamente pensando nas pessoas que não passaram por um treinamento científico.*

Embora não se utilize de instrumentos que a ciência definiu como científicos, o senso comum não constitui um comportamento simplista, ingênuo e pouco inteligente (Alves, op. cit.: 12).

Canguilhem (op. cit.: 187), por sua vez, desdogmatiza o cientificismo, ao proceder a uma análise histórica do conceito de normalidade médica. ao questionar o critério científico que deu origem à oposição, tradicionalmente aceita, entre o normal e o patológico e ao afirmar haver entre ambos apenas uma diferença quantitativa. O historiador da epistemologia afirma que a determinação da normatividade – do que seja normal – constitui uma convenção, uma vez que resulta da média das ocorrências, mas as pessoas não constituem a média e é, apenas, por referência à polaridade dinâmica da vida que se pode chamar de normais determinados tipos ou funções, não se podendo estabelecer um ponto fixo como normal.

De forma semelhante, para Feyerabend (1975/ 1989: 461), a separação entre ciência e não-ciência é artificial e impede o avanço do conhecimento, uma vez que impede que a ciência seja enriquecida por métodos não-científicos e resultados não-científicos: a medicina se beneficiou do uso de ervas; do conhecimento da psicologia, da metafísica e da fisiologia das parteiras; das práticas das curandeiras e dos boticários. O autor afirma, ainda, que as verdades existem apenas dentro de determinados paradigmas e, à medida que esses paradigmas vão mudando, vão também mudando aspectos que, em outras circunstâncias, eram tidos como verdades, o que torna provisórias todas as verdades.

Outro critério de cientificidade exterior à ciência e que possibilita a sua desdogmatização é apontado por Foucault que foi rotulado de estruturalista, pós-estruturalista, irracionalista, relativista, anarquista, niilista. Rajchman (1985/ 1987: 08) propõe uma outra designação para o projeto foucaultiano: para o autor, *Foucault é o grande cético de nosso tempo. Cético acerca das unidades dogmáticas*. Foucault não visa a alcançar verdades seguras, mas a assegurar a liberdade de reter ou recusar o julgamento

sobre dogmas e, assim, livrar-se das restrições que tais dogmas introduzem na vida e no pensamento humano.

Foucault (1969/ 1995) não toma os fatos tal como eles se apresentam, mas busca entender como se tornaram, ao longo de sua história, no que são. Fazendo um minucioso trabalho arqueológico<sup>12</sup>, afirma que a cientificidade da Medicina derivou de uma razão sócio-política (Foucault, 1967/ 1994). O autor detecta que a origem da Medicina científica, tal como a vemos hoje, coincide com o surgimento do hospital, que constituiu o espaço destinado à segregação do doente acometido de doença transmissível ou que não tinha família que se encarregasse de lhe permitir uma morte assistida, com o intuito de preservar a sociedade de uma possível contaminação. Até então, o doente era tratado em casa e a medicina residia em uma relação imediata do sofrimento com aquilo que o aliviava, em uma relação de instinto e sensibilidade, mais do que de experiência. O autor encontra em Lettson (apud Foucault, op. cit.: 60) a revelação de que *todo mundo indistintamente praticava esta medicina, as experiências que cada um fazia eram comunicadas a outras pessoas e estes conhecimentos passavam de pai para filho.*

A Medicina, como ciência positiva, assim, surge da sua libertação da teoria e da observação “empírica”, em decorrência de sua institucionalização. A transformação da medicina “empírica”, praticada indistintamente por todos, em Medicina clínica, tal como a

---

<sup>12</sup> A perspectiva epistemológica distingue-se da arqueológica: para a primeira, a questão da cientificidade do conhecimento constituir a própria razão de ser, enquanto que, para a segunda, ela não tem importância. Enquanto a epistemologia investiga a formação de conceitos científicos, a constituição dos objetos da ciência, a passagem de um nível pré-científico para o científico, marcando-se pela distinção entre verdade e erro, racional e irracional pureza e impureza, científico e não científico (Foucault, 1969/ 1995: 239); a arqueologia neutraliza a questão da cientificidade, interroga as condições de existência de discursos, mesmo quando se pretendem científicos. Privilegia não mais a ciência, mas o saber que tem por objetivo descrever a formação dos saberes, sejam eles científicos ou não, para estabelecer suas condições de existência, e não de validade, considerando a verdade como uma produção histórica (Machado, 1988: 185).

conhecemos hoje, deve-se à consciência política, isto é, à consideração do doente como um problema do Estado.

Sob a mesma perspectiva arqueológica, Foucault (1972/ 1997) afirma que a Psiquiatria se constituiu como ciência também por um processo de delimitação de um espaço próprio e de sua institucionalização como um problema do Estado, que determina a produção de uma nova maneira de ver, e de fazer ver e falar sobre os loucos. Bem diferente da maneira como era considerada na Idade Média ou no Renascimento, essa interferência do Estado criou um regime de enunciados que se refere à desrazão como novo conceito. Assim, os enunciados do século XVIII inscrevem a loucura como grau extremo da desrazão (conceito-chave), isolando os loucos no Asilo, da mesma forma que um regime de enunciados a inserira num conjunto que uniu os loucos aos vagabundos, pobres, ociosos e toda espécie de depravados, na Idade Clássica.

Assim, a razão humana adquire diferentes formas ao longo do tempo, dependendo da maneira como o homem se relaciona com a realidade. Logo, pode-se afirmar que a razão é histórica e vai sendo tecida na trama da existência humana. Assim, procedimentos casuais ou empíricos são passíveis de se tornarem conscientes e sistematizados. Há, portanto, duas maneiras coexistentes de se ver o mundo: aquela do homem comum, casual, espontânea e baseada no bom senso e no senso comum; e outra, científica, baseada na observação metódica. O conhecimento espontâneo, “vulgar” ou ordinário é ametódico, assistemático e nasce diante da tentativa do homem de resolver os problemas de sua vida diária (Granger, 1993/ 1994, Matallo, 1989/ 1998). É chamado de “empírico”, porque se baseia na experiência cotidiana. O conhecimento científico, por outro lado, é metódico, sistemático e nasce da tentativa de enquadrar os problemas da vida diária em alguma generalização e

abstração predeterminadas. É chamado “científico”, por se basear em um conjunto organizado de conhecimentos relativos a um determinado objeto (Vannuchi, 1977/ 1983).

Desvelando-se as evidências e desconstruindo-se as estruturas como se apresentam, chega-se à conclusão de que a ciência, ao contrário do que faz pressupor, não se caracteriza por absolutos racionalismo e objetividade. Considerando-se que a ciência constitui um objeto de construção sócio-histórica, é inegável a sua submissão aos critérios de cada época. Afastando-se de uma explicação eminentemente divina para atingir uma essencialmente racional, a ciência reflete essa determinação culturalmente construída. Entretanto, essa revolução gnosiológica, vista tradicionalmente como progresso, reflete apenas o logocentrismo de um dos pólos.

Tendo analisado essa evolução da concepção da ciência, acreditamos poder postular que essa dogmatização é responsável pelo afastamento do sujeito cognoscente do objeto por se conhecer, o que constitui um dos principais entraves para o deslocamento do *modus operandi* não só da ciência, mas, sobretudo, da práxis pedagógica, responsável pela divulgação desse saber<sup>13</sup> científico.

Como nos ensina Bachelard (op. cit. : 304), o caminho possível para esse deslocamento parece estar em *inquietar a razão e desfazer os hábitos do conhecimento objetivo. Deve ser, aliás, a prática pedagógica constante*. Acreditamos que, inspirando-nos nesses mencionados “desconstrutores”, desvelando as evidências das relações pedagógicas estabelecidas nos cursos de formação, poderemos compreender melhor a relação cientificismo-“empirismo” e a relação teoria-prática, cujas respectivas distinções foram

---

<sup>13</sup> Segundo Japiassu (1992: 15), saber constitui “todo um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, sistematicamente organizados e susceptíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino. Neste sentido bastante lato, o conceito de saber poderá ser aplicado à aprendizagem de ordem prática (saber fazer ou saber técnico) e, ao mesmo tempo, às determinações de ordem propriamente intelectual e teórica”.

sócio-historicamente produzidas a partir dos gregos que separaram o *homo pensandi* do *homo faber* (Farrington, apud Matallo, 1989/ 1998: 14; Granger, 1993/ 1994: 27; Vasquez, 1967/ 1990).

Pode-se observar, assim, que a ciência racional constitui a passagem do nível técnico ou prático para o nível teórico e científico<sup>14</sup>.

Em síntese, pode-se observar que a visão dicotômica entre racionalismo e empirismo, tal como se deu com a primeira laicização pelo afastamento da visão mitológica, assim como se deu com a segunda laicização, pelo afastamento da visão religiosa, de que é objeto o conhecimento, decorreu de interesses sócio-históricos (Japiassu, 1992, inexistindo limites entre as formas mitológicas, religiosas, laicas “empíricas” e laicas científicas, o que impossibilita o estabelecimento de dicotomização entre elas. Observa-se, ainda, que essa polarização não se faz de forma neutra, mas de maneira logocêntrica, pela priorização do primeiro elemento em detrimento do segundo (Derrida, 1967/ 1973). Pode, portanto, ser questionada (Japiassu, op. cit).

No item que se encerra, discorreu-se sobre o caminho percorrido pela ciência, sem a pretensão de exaurir seu vasto e fascinante campo.

Apontou-se, num primeiro momento, que o segundo laicismo que determinou a cisão entre *lógos* (da ordem da Razão, Palavra divina, ou do *fide*, da fé) e o *lógos* (da ordem da razão humana) não passou de mera troca do objeto dogmatizado: passou-se de uma dogmatização religiosa para uma racionalista. Indicou-se, em seguida, que essa dogmatização racionalista não se limitou à explicação humana liberta do *mithos* e da *dóxa*,

---

<sup>14</sup> Essa passagem do nível técnico ou prático para o nível teórico e científico determinou o conseqüente distanciamento e a subseqüente distinção entre prática e teoria que serão abordados no item relativo à relação entre elas.

mas cumpriu seu destino, sob a forma de uma dogmatização científica cartesiano-positivista.

Num segundo momento, mostrou-se que essas dogmatizações foram sócio-historicamente construídas e encontram vozes que as desconstróem, fundando uma concepção de ciência pós-moderna. Nesse mesmo momento, mostrou-se, ainda, que a dicotomia entre o conhecimento do senso comum e o conhecimento científico constitui uma herança grega que caminhou para o logocentrismo do último e, em seguida, conclui que em virtude de esse logocentrismo ter sido historicamente reproduzido, tal como o foram as dogmatizações, encontra as vozes daqueles que postulam a sua desconstrução.

Tendo finalizado a análise da construção da ciência como discurso privilegiado, dogmatizado e também desconstruído, passa-se, no próximo capítulo, a analisar os sistemas de legitimação e de distribuição institucional desse discurso.

---

## CAPÍTULO SEGUNDO:

### TEORIA E PRÁTICA NA CIÊNCIA

#### 2.1. Introdução

Analisado o caráter histórico da passagem do dogmatismo mítico-religioso para um dogmatismo cientificista e do conhecimento “empírico” para o conhecimento científico, neste capítulo, analisa-se o processo conseqüente de construção histórica da relação polarizada da ciência teórica-ciência aplicada (na qual se insere a distinção entre a Lingüística Teórica e a Lingüística Aplicada).

Serão, também, analisados três caminhos, de uma maneira geral, considerados possíveis para se atingir o conhecimento: o do senso comum, o da lógica e o do método científico. O primeiro, também chamado conhecimento vulgar ou ordinário, caracteriza-se por uma observação assistemática do objeto e por uma estratégia intuitiva. O segundo exige uma estratégia refletida e constitui um conhecimento sujeito à análise lógica. O terceiro caminho é o da pesquisa, o da observação do experimento e dos dados estatísticos. Os três caminhos aceitam, respectivamente, a conclusão que “parece a mais certa”, a que “parece ser a mais razoável” e a que “parece ser a mais provável. O primeiro tipo de conhecimento constitui um saber pragmático; o seguinte, um saber refletido e o último, um saber metódico. As três formas assumem a especulação e a experimentação – isto é, a teoria e a

prática – como momentos distintos, sem considerar o seu aspecto fragmentário e as implicações ideológicas.

Há, entretanto, uma forma de se considerar o conhecimento, segundo a qual o conhecimento visto de forma isolada leva à sua mutilação. Por essa perspectiva, é preciso que o homem procure o conhecimento do mundo e de si mesmo, por meio da decantação das experiências, dos questionamentos e da reflexão. Para tal, é preciso valorizar todos os tipos de conhecimentos e, sobretudo, conjugar a *gnosis* com a *prâxis* –palavras originárias do grego, significando respectivamente “saber” e “fazer”.

Propõe-se, assim, a analisar, num primeiro momento, as concepções de ciência que acabaram por determinar a polarização entre a teoria e a prática. Num segundo momento, analisam-se as perspectivas orientadoras do presente estudo que assumem a impossibilidade da cisão entre a *gnosis* e a *prâxis*.

## **2.2. A cisão diacrônica entre teoria e prática**

Os ditados populares “a prática é quando tudo funciona e ninguém sabe porque e teoria é quando se sabe porque, mas nada funciona” e “na prática a teoria é outra” enunciam o senso comum da existência da cisão entre essas duas formas de conhecimento.

Uma análise diacrônica revela que essa cisão ocorre em dois momentos: por ocasião da constituição da teoria e por ocasião de sua comprovação.

A constituição da teoria como um saber especulativo, separado do saber prático, remonta aos gregos. Embora a preocupação com o conhecimento seja antiga e praticamente todos os povos da Antigüidade tenham desenvolvido algum tipo de saber, muitos dos quais

mantidos até a atualidade, coube aos gregos o mérito pela sistematização desses saberes (Gadamer, 1976/ 1983; Vernant, 1996).

A primeira das formas de se atingir o conhecimento foi determinada por imposições derivadas das necessidades práticas da existência (Matallo, 1989/ 1998; Vasquez, 1967/ 1990; Granger, 1993/ 1994). Esse tipo de conhecimento, denominado “empírico” ou senso comum, é conhecido como o saber derivado da observação assistemática, objetivando um uso essencialmente prático, sem o intuito de abstrair e teorizar. A sociedade egípcia construiu suas pirâmides sem que tivesse formalizado a teoria dos triângulos; da mesma forma, dividiu as margens alagadas e fertilizadas do Nilo, sem ter conhecimento de geometria. A sociedade chinesa sabia como dividir seus campos Granger, op. cit.). Embora o valor pragmático desses conhecimentos seja inegável, tendo sido passado de geração a geração e sido responsável pela sobrevivência de inúmeras sociedades, não constituem conhecimentos socialmente valorizados. Essa desvalorização se deve ao fato de tal forma de conhecimento derivar de uma observação ametódica, refutada e justificada como um conhecimento “empírico” (entre aspas, no sentido de “isento de cientificidade”).

No âmbito da Educação, esse tipo de conhecimento consiste naquele retirado pelo professor da experiência cotidiana, nascido da necessidade, sem que haja qualquer intenção de abstração e de universalização desse conhecimento, isto é, sem pretensão de teorizar, à semelhança dos egípcios e mesopotâmios. Embora esse tipo de conhecimento seja defendido por alguns pesquisadores da área da Educação como Perrenoud (1993), Nóvoa, (1995), Zeichner (1992/ 1995) e Schön (1995), a sua validade é refutada pela grande maioria, sob a imputação da “mácula” da falta de cientificidade.

A preocupação com a sistematização dos conhecimentos, até então pautados apenas no uso, coube aos gregos que, paralelamente ao conhecimento “empírico”, legado pelos

povos do Oriente, Mesopotâmia e Egito, desenvolveram uma reflexão intuitiva que se caracterizou pela preocupação em gerar teorias unitárias sobre a natureza (como a que atribuiu a ordem do mundo natural aos números) e em desvincular o saber racional do saber mítico e “empírico”, distinguindo as duas formas de *lógos*. Os jônios, povos gregos que habitaram a Jônia, representaram a ordem do cosmos – inspirada nos babilônios – colocando sob os olhos de todos a imagem – como um mapa – da organização do universo, as posições e movimentos dos astros, segundo esquemas geométricos. Construíram modelos mecânicos do universo e, fazendo “ver” assim o mundo, fizeram dele, no sentido pleno do termo, uma *theoría*<sup>15</sup>, um espetáculo (Vernant, 1996: 87).

A forma de saber característica do pensamento grego era do tipo *theoretiké*, isto é, um tipo de saber adquirido pelos *olhos do espírito* (Farrington, apud Matallo, 1989/ 1998: 13) que iam além dos meros fenômenos empíricos, isto é, observáveis (Matallo, op. cit.: 13).

A diferença entre conhecimento necessário e conhecimento meramente especulativo que surgiu entre os gregos foi resultado de uma separação de atividades de classe, da separação entre “cabeça e mão”, motivada pelo aparecimento de uma classe ociosa<sup>16</sup> que se preocupou com um conhecimento desvinculado da necessidade (Granger, 1993/ 1994; Cortella, 1998). Uma vez que essa classe tinha mais prestígio, sua atividade foi considerada superior, pura e livre, em oposição ao trabalho prático, considerado inferior, desinteressante e atrelado ao interesse de outrem, já que era executado por escravos para os senhores (Vasquez, 1967/ 1990; Farrington, apud Matallo, 1989/ 1998; Granger, 1993/ 1994).

---

<sup>15</sup> *Theoría* significa, em grego, 'ação de contemplar, examinar'; 'estudo'; 'deputação solene que as cidades gregas mandavam às festas dos deuses'; 'festa solene', 'pompa', 'procissão' e passou para o latim como *theoria*, mas conforme a prosódia grega (Dicionário Aurélio).

<sup>16</sup> Do excedente de produção e do uso massivo do trabalho escravo, surgiu uma classe que dispunha de tempo livre e não tinha relação direta com a produção. Essa classe detinha o que em grego denominava *skholé*, isto é, o “ócio”, termo do qual deriva a palavra latina *skola* e dela, a portuguesa “escola” (Cortella, 1998: 66).

Essa diferença entre conhecimento prático – ligado ao trabalho, à execução de atividades necessárias à vida – e o conhecimento teórico – ligado ao prazer de saber –, que caracteriza as sociedades escravistas e constitui a raiz da divisão de classes (Vasquez, 1967/1990), cristalizou-os como conhecimentos de naturezas diferentes.

A segunda forma de se ter acesso ao conhecimento, já considerada científica, derivada de uma observação cuidadosa, é o empirismo. Constituindo a segunda forma de distanciamento entre a atividade teórica e a prática, o empirismo não tem preocupação com a possibilidade da colocação do conhecimento em prática.

O empirismo, que postula a centralidade da observação, compreende o *empirismo clássico* e o *empirismo lógico*. O empirismo clássico faz uso do método indutivo (Hessen, 1999) e recebe, também, os nomes de *indutivismo ingênuo* (Chalmers, 1976/1997) e *indutivismo probabilístico* (Hill, 1976). Essa perspectiva clássica pauta-se na preocupação de obter a recorrência de fatos observados que leve a uma afirmação universal. O empirismo lógico ou neopositivismo<sup>17</sup>, ao contrário do empirismo clássico, não se preocupa em saber se os conceitos são adquiridos via abstração ou não, mas pauta-se na exigência de que os conceitos sejam passíveis de observação e de definição (Carvalho, 1998: 66).

A atividade do cientista básico repousa sob a forma indutivista de se chegar ao conhecimento, uma vez que sua única preocupação está no estudo da natureza, por meio da observação cuidadosa de seus fenômenos, de forma que lhe permita chegar a uma generalização e, portanto, a uma universalidade. Assim, o objetivo maior da ciência básica

---

<sup>17</sup> Os defensores do *empirismo lógico* ficaram conhecidos como componentes do Círculo de Viena e defendiam um conceito de ciência que se pautava nos *princípios do enunciado e do logicismo*. Segundo o primeiro princípio, um conceito é significativo se tem base empírica, isto é, se é fundado na experiência e, de acordo com o segundo princípio, para que um enunciado seja válido como científico, deve ser passível de uma formulação precisa na linguagem lógica (Dutra, 1998). Esbarrou-se, entretanto, em termos de como se deveria entender a dependência de um conceito em relação à experiência.

está na teorização sobre os fenômenos observados, não constituindo sua preocupação a aplicabilidade ou não da teoria derivada dessa observação, o que nos permite caracterizá-la como ciência teórica. No âmbito das ciências da linguagem, a atividade da ciência básica corresponde à Linguística Teórica ou “pura”.

A terceira forma de se ter acesso ao conhecimento constitui aquela considerada propriamente científica, derivada da observação de uma experiência metodicamente conduzida. A posse de leis e teorias universais possibilita que delas derivem explicações e previsões, constituindo o raciocínio dedutivo, foco de estudo da lógica. O conhecimento visto sob essa perspectiva deriva da aplicação de um método lógico, conhecido como hipotético-dedutivo, segundo o qual se parte de uma determinada teoria, tendo-se como única preocupação a comprovação dessa teoria, o que corrobora a sua veracidade. Essa forma de se atingir o conhecimento consolida a distinção dos momentos referentes à teoria e à prática, por ocasião da comprovação daquela que se faz por meio da aplicação desta, determinando, simultaneamente, a priorização de uma e a secundarização de outra.

Opondo-se ao *indutivismo ingênuo*, existe o *falsificacionismo* ou *falseamento*, também chamado de *racionalismo crítico*, defendido por Popper (1972) que admite a observação orientada pela teoria e a pressupõe. As teorias são consideradas como conjecturas especulativas ou suposições criadas livremente pelo intelecto humano no sentido de superar problemas encontrados por teorias anteriores e dar uma explicação adequada do comportamento de alguns aspectos do mundo ou universo. Uma vez propostas, as teorias especulativas devem ser rigorosa e inexoravelmente testadas por observação e experimento. O progresso se realiza pela criação de teorias que se aproximem da verdade.

As formas de conhecimento, nessa visão, estão absolutamente pautadas na lógica, no sentido de terem se preocupado com a busca de uma teoria que mais permitisse uma aproximação da verdade a partir de seus próprios dados. Essas formas apresentavam uma distinção demarcada entre teoria e prática, vendo, sobretudo, a prática apenas como instrumental comprovador da credibilidade da teoria.

Há, por outro lado, uma forma que se desloca da visão tradicionalmente consolidada, que se pauta na comprovação, para a consideração de outros componentes não apenas lógicos. Tal consideração se vê refletida na relação teoria-prática: a centralidade da teoria se vê relativizada pela ascensão da importância da prática. Essa posição – ainda que guardem as suas respectivas particularidades e mantenham a teoria e a prática como dois momentos distintos – é observável em Khun (1962/ 1996), Chalmers (1976/ 1997), Feyerabend (1975/ 1989), Landrière (1978), Vasquez (1967/ 1990) e Costa (1997).

Defendendo uma visão que se contrapõe à visão empírica e ao falseamento popperiano, Khun (1962/ 1996) introduz modificações radicais na maneira de se compreender a ciência, ao priorizar as dimensões históricas, sociais e psicológicas da pesquisa científica. Estabelecendo uma distinção entre *ciência normal* e *ciência revolucionária*, o autor afirma que o cientista normal, determinado por um processo de treinamento, desenvolve uma certa maneira de enxergar o objeto de investigação, maneira esta não orientada para a descoberta do novo. Segundo o autor, os cientistas normais agem como se houvesse um acordo tácito entre eles, por meio do qual refutam as dissonâncias, até que se consolidem adesões significativas a essas dissonâncias que chegam a pôr em risco a teoria vigente. A adesões de tal envergadura Khun (op. cit.) chama de paradigmas e, nas fases de ruptura e conseqüente mudança de paradigma, ou fases de revolução, ele imputa a instauração do progresso, o que valoriza a ciência normal e a comunidade

científica. A verdade científica de uma teoria desloca-se de determinações apenas lógicas para dependência de adesões que lhe sejam dirigidas. Tais adesões derivam da convicção de sua veracidade atingida pelas aplicações dessa teoria.

Chalmers (1976/ 1997: 214), assumindo a perspectiva khuniana, questiona o mérito da obtenção de certos conhecimentos, pela aplicação de determinadas teorias, sob a justificativa de que foram adquiridos por meio do “método científico” e defende o combate ao que chama *ideologia da ciência*. O autor justifica seu questionamento, afirmando que as teorias são um tipo especial de produto social, não existindo, portanto, um conceito universal e atemporal de ciência ou de método científico que possa servir a quaisquer propósitos.

Sucedendo a Khun, Feyerabend (1975/ 1989) afirma que nenhuma das metodologias da ciência propostas é bem sucedida e é extremamente implausível que a ciência seja explicável com base em algumas regras metodológicas, pertencentes, portanto, a uma determinada teoria. A idéia de que a ciência pode e deve ser governada de acordo com regras fixas e universais é *prejudicial à ciência, pois negligencia as complexas condições físicas e históricas que influenciam a mudança científica. Ela torna a ciência menos adaptável e mais dogmática* (Feyerabend, op.cit: 296). Defendendo o questionamento do logocentrismo da teoria, Feyerabend (1991/ 2001: 71) afirma que *qualquer teoria interessante está cercada de um oceano de anomalias cujos elementos dão origem a ulteriores anomalias, quando se busca corroborá-la*.

Costa (op.cit. : 44-45), embora preocupado com o aspecto pragmático e interno da teoria e, nesse sentido, ainda atrelado à lógica de que é revestida uma teoria, e não com os aspectos sociais e históricos, portanto, externos à teoria, assim como Khun (op. cit.), Chalmers (op. cit.) e Feyerabend (1975/ 1989), defende o caráter provisório da verdade

científica, determinado pela prática científica cotidiana. Seu método *filosófico-científico* (Costa, op. cit.: 161) traz inovações na área da filosofia do conhecimento pela formalização da noção de *quase-verdade*, por ele chamada também de *verdade pragmática*, que corresponde ao tipo de verdade, em princípio provisória, que os cientistas admitem na prática cotidiana do seu trabalho. De fato, tal noção parece útil para caracterizar o tipo particular de lógica que estrutura os elementos proposicionais considerados no processo mesmo do trabalho científico antes de eles chegarem a uma estabilidade. Essa noção possibilitaria uma análise mais precisa de tal racionalidade, ainda que não seja vista como uma lógica no sentido clássico e, sim, num sentido diferente, *paraconsistente* (Costa, op. cit. : 162). O autor demonstra que nenhum conhecimento é absoluto, definitivo e seguro, mas é e ficará, de fato, quase-verdadeiro, revelando que a colocação em prática de uma determinada teoria pode determinar a temporariedade desta e que a teoria e a prática mantêm uma interdependência.

Landrière (1978:71) também afirma que

*a distinção entre o momento teórico e o momento experimental deve ser abandonada, uma vez que, se a própria experiência é apenas aplicação de um esquema teórico prévio, então, é necessário dizer que a teoria envolve o procedimento científico de ponta a ponta, e que, portanto, pertence à ordem da representação.*

Landrière (op. cit. 71) postula a relação interdependente da teoria e da prática, afirmando que, se a experiência atinge seu sentido na teoria, enquanto representação, a teoria deve sua validade à sua ratificação pela experiência, enquanto prática, não existindo um critério preciso entre proposições teóricas e experiência.

Admitindo as postulações de Khun (op. cit.), da *ciência normal e das revoluções científicas*, Landrière (op. cit.) assume a existência de princípios de conservação que garantem a manutenção tanto quanto possível da teoria. Quando esses princípios não

conseguem se sustentar, modificações são introduzidas e a estabilidade da teoria é posta em xeque, tornando a ciência

*cada vez mais da ordem de um “fazer”, [implicando] cada vez mais uma atividade transformadora e (...), em sentido inverso, a técnica torna-se cada vez mais especulativa (...); na medida em que a técnica se torna especulativa, suas finalidades próprias, se existem, tornam-se cada vez menos discerníveis das finalidades que se dizem “puramente desinteressadas” da ciência. [Conseqüentemente] a distinção entre ciência fundamental e ciência aplicada torna-se também cada vez mais difícil de ser sustentada (Landrière, op. cit. :76-77).*

Ehlich (1995), fazendo uma análise da relação entre Lingüística e Lingüística Aplicada, considera que a separação entre ciência teórica e aplicada constitui um ato de consolidação científica e defende que exatamente o equilíbrio precário entre as duas deve ser o estado normal.

Embora à semelhança de Landrière, distinga a teoria da prática, Vasquez (1967/1990: 206) refuta a anterioridade da teoria. Questionando a priorização da teoria em detrimento da prática, no sentido da promoção efetiva de mudança, refuta o conceito de *práxis teórica*, argumentando que a atividade teórica por si não mostra os traços privativos da *práxis*, com relação a seu objeto, finalidades, meios e resultados.

Para Vasquez (op.cit.: 210), enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, ação esta que resulta na transformação deste, a atividade teórica apenas transforma nossas idéias sobre as coisas, mas não as próprias coisas. Dessa forma, a atividade teórica em seu conjunto – como ideologia e ciência – , considerada também ao longo de seu desenvolvimento histórico, só existe pela e em relação com a prática, já que nela encontra seu fundamento. Afirmando que as exigências da prática contemporânea – direção de processos complexos, assimilação do cosmos, indústria automatizada – constituem uma poderosa fonte de desenvolvimento da teoria, Vasquez (op. cit.) lembra o crescimento, particularmente, da física e da química, determinado pela necessidade de suas

aplicações à produção, e o crescimento da matemática, de forma indireta, no sentido de que muitas de suas teorias decorreram da necessidade de aplicação da física.

O senso comum coloca-se em oposição à teoria por julgar que a intromissão desta no processo prático lhe parece perturbadora, uma vez que toma o sentido de prático como utilitário, opondo-se, assim, à teoria. Em outras palavras, o senso comum toma como princípio o praticismo, a saber: prática sem teoria ou com um mínimo dela. A história do pensamento filosófico revela, também, um modo de conceber as relações entre teoria e prática: o pragmatismo. Pautando-se na afirmação de que o verdadeiro se reduz ao que é útil, o pragmatismo constitui uma forma mais depurada do senso comum e que ganhou o status de doutrina filosófica.

Observamos que o conhecimento pré-teórico, “empírico”, bastava para as necessidades práticas do homem. Com base nos conhecimentos empíricos acumulados durante milênios, surgiram os embriões de um conhecimento teórico e formaram-se as categorias lógicas indispensáveis para isso: as de qualidade, quantidade, espaço, tempo e causalidade. Essa fase inicial do conhecimento humano está vinculada à necessidade de construir os primeiros instrumentos de trabalho, assim como às exigências das primeiras práticas produtivas: caça, agricultura, pesca.

Vimos, também, que foi exatamente na sociedade escravista, em que havia a divisão social do trabalho, que se impulsionou a atividade teórica, ao ter assegurado a esta, em sua estreita vinculação com as necessidades práticas, uma relativa autonomia.

Desde então, até nossos dias, o progresso do conhecimento teórico, inclusive nas formas mais elaboradas de atividade científica, aparece vinculado às necessidades práticas do homem. Dessa forma, prática, em seu sentido mais amplo, evidencia seu caráter de

fundamento da teoria, na medida em que esta se encontra vinculada às necessidades práticas do homem social.

Em síntese, Khun (op. cit.), Chalmers (op. cit.), Feyerabend (1975/ 1989), Landrière (op. cit.), Vasquez (op. cit.) e Costa (1997) questionam o logocentrismo, isto é, a submissão ao princípio de determinação da verdade, pela priorização da teoria e postulam, se não a anterioridade da prática, a interdependência entre os dois aspectos, embora mantenham a distinção de ambas como se constituíssem dois momentos.

Essa distinção entre teoria e prática se revela transportada para o interior das ciências, em seu processo de formação e constitui o cerne da distinção entre a ciência teórica e a ciência aplicada.

### **2.3. A relação teoria-prática e a relação Lingüística-Lingüística Aplicada**

No âmbito científico, propriamente dito, a diferença entre a teoria e a prática deriva da oposição entre uma ciência teórica e uma ciência aplicada. Assim, há uma Física Teórica e uma Química Teórica, por um lado, e uma Física Aplicada e uma Química Aplicada, por outro, definindo-se a aplicação por seu distanciamento da teoria. Esse processo caracteriza a história de toda a ciência ocidental (Rehbein, 1994, apud, Ehlich, 1995) e, acrescentamos, a história da relação Lingüística- Lingüística Aplicada.

Nos paradigmas pós-medievais de ciência, a Filosofia, ciência teórica por excelência, tem sido separada de outras disciplinas, embora igualmente teóricas. O processo de independência dessas disciplinas da filosofia, que se faz argumentativamente, constitui um processo de emancipação e, como tal, não se consolida facilmente.

Tendo seguido caminho semelhante ao da formação das disciplinas, o processo de emancipação da prática, para se tornar independente da teoria, produziu um descrédito da prática e dos práticos. Certamente, esse descrédito cabe em parte, se não consideravelmente, à carga semântica depreciativa, na esfera intelectual, de que é revestido o termo “aplicada” em relação ao termo “teórica”, nomeada “pura”. A sua demarcação como “pura” se faz pelo afastamento e, conseqüentemente, pela oposição a tudo o que for “impuro”, portanto, negativo (Ehlich, 1995:16).

O processo de independência que é atrelado a medidas ideológicas e institucionais encontrou, na criação das universidades e academias, a sua maior garantia. Assim, as ciências puras ficaram a cargo das universidades e as ciências aplicadas ficaram e ficam a cargo das escolas de nível fundamental e médio e de escolas técnicas: *as ciências puras determinavam as discussões teóricas e as aplicadas colocavam e colocam os resultados mais palpáveis em prática* (Ehlich, op. cit.:17). Essa divisão sugere a aplicação do princípio da divisão do trabalho (Vasquez, 1967/ 1990), destinando àquelas a ocupação da atividade especulativa e a estas a responsabilidade pela execução “manual” das especulações daquelas.

As ciências puras reivindicavam e reivindicam a competência de julgar também as possibilidades de aplicação; as ciências aplicadas se submetiam a esse julgamento e assim o fazem até hoje. A reivindicação das ciências puras em contraste com a das ciências aplicadas era e é concretizada até mesmo nos sistemas educacionais (Gomez, 1995, apud Nóvoa, 1995). É dessa forma que a teoria garantiu para si o seu primado, tanto institucional quanto ideológico (Ehlich, op. cit. : 17).

Embora a separação entre a Lingüística e a Lingüística Aplicada constitua, para muitos, uma divisão apenas institucional, a Lingüística Aplicada percorre o mesmo

caminho percorrido pelas ciências aplicadas. Segundo Coracini (1998), os estudos em ciência lingüística revelam que a oposição teoria-prática se confunde com a oposição pesquisa básica-pesquisa aplicada, sendo a primeira superior à segunda por ser-lhe imputado o caráter científico, portanto, objetivo e neutro. A teoria, assim, tem assumido, no meio acadêmico, o *status* de verdadeira ciência e, como tal, tem primazia sobre toda e qualquer prática. Revelando essa oposição teoria-prática,

*a Lingüística Aplicada tem sido vista como a aplicação de teorias desenvolvidas por iminentes lingüistas que, a partir das análises e descrições, fornecem matéria para pedagogos, lingüistas aplicados e professores, a quem, afinal, é atribuída a tarefa secundária e, portanto, de menor prestígio.(...) Fica evidente que a relação entre a Lingüística “pura” e a Lingüística Aplicada (portanto, “impura”) é uma relação de mão única: não cabe a esta, secundária - pois subordinada à primeira, de quem é suplemento imperfeito, a reprodução, teorizar e influir sobre aquela, o que deixa, evidentemente, emergir uma certa tendência ideológica (Coracini, op.cit: 35-36 ).*

Essa visão de ciência aplicada mostra, também, a presença, ainda, da priorização grega do conhecimento especulativo em relação ao trabalho aplicado, respectivamente, próprio de uma classe prestigiada e de uma classe desprestigiada, refletindo um caráter ideológico.

Há, por outro lado, uma visão que defende a idéia de que a prática possa ser inspiradora de teorias. No âmbito da Lingüística Aplicada, Matos (1989: 16) confirma tal tendência ao afirmar que

*quer planejem ou não nosso material didático em bases científicas **explícitas** (recorrendo-se aos fragmentos descritivos existentes no País e no exterior), impõe-se antecipar o que a teoria ainda não revelou ou sistematizou. Cabe ao lingüista aplicado (aqui incluindo-se o criador de produtos pedagógicos) demonstrar, com bom senso e eficácia, que a prática pode preceder a teoria - contribuindo, assim, para uma interação produtiva entre os dois domínios - a fim de, num espírito de cooperação, aplicadores e teóricos propiciarem fundamentos e matéria-prima (...).*

Mais freqüente na área da Educação, essa perspectiva tem sido adotada por alguns lingüistas aplicados. Inspirado no educador, Stenhouse (1981, apud Pereira, 1998), que se

opunha a currículos prefixados e propunha o enfoque nos princípios a serem desenvolvidos pelo professor, e no cientista social, Lewin (1946, apud Pereira, 1998), que idealizou a pesquisa-ação, caracterizada pelo caráter participativo e democrático, o educador Elliot (1990) propõe a pesquisa-ação no âmbito pedagógico. A pesquisa-ação, proposta por Elliot (op. cit), não parte de um modelo prévio, mas vai se desenhando na relação entre seus elementos.

Schön (1995), também educador, fazendo referência ao “reflective practitioner”, defende a necessidade da capacidade dos práticos para teorizar a sua experiência, mesmo que essa teorização não seja facilmente comunicável nem muito aceitável segundo as normas do pensamento científico. O autor defende a idéia de que deveria haver mais interesse pelo modo como os práticos mais eficazes pensam (teorizam) efetivamente a sua prática e propõe a substituição do modelo da racionalidade técnica – a pautada em modelo prefixado – por uma *epistemologia da prática*, calcada na reflexão sobre a reflexão-na-ação, isto é, na reflexão que se faz sobre a reflexão realizada durante a ação pedagógica (Schön, op. cit: 91).

Zeichner (1992/ 1995) defende a superação da distinção entre o ensino calcado na *ciência aplicada* e no pautado na *prática reflexiva* e propõe a articulação desses dois paradigmas.

Buscando um caráter de ciência autônoma, a Lingüística Aplicada tem assistido a preocupações com a teorização da prática das interações por meio da linguagem, criando subsídios para o trabalho aplicado. Preocupada com a formação de professores, vem se propondo a

*detectar uma questão específica de uso de linguagem, passar para a busca de subsídios teóricos em áreas de investigação relevantes às questões em estudo,*

*continuar com a análise da questão na prática, e completar com sugestões de encaminhamento* (Cavalcanti, 1986: 6).

Ramos (1993: 34), defendendo a possibilidade de se conciliarem as atividades da Lingüística Teórica e as da Lingüística Aplicada, afirma que esta se comporta atipicamente em relação a outros ramos do conhecimento definidos como aplicados, ao negar vínculos com a Lingüística Teórica. Tentando transpor a distinção entre pesquisa básica, aplicada e técnica para o âmbito da lingüística, a autora conclui que não haveria qualquer conflito entre realizar aplicação de teorias lingüísticas e realizar tarefas reconhecidamente próprias da pesquisa em Lingüística Aplicada, detectadas em situações de uso.

Em síntese, a Lingüística Aplicada, tanto na acepção de aplicação de teorias lingüísticas quanto de ciência autônoma, trabalha com a distinção entre teoria e prática, embora de modos diferentes: segundo a primeira, cabe ao lingüista aplicado a tarefa da aplicação da teoria; de acordo com a segunda, cabe-lhe teorizar sobre a atividade prática. Em ambas as visões, o professor constitui o aplicador das reflexões teóricas dos pesquisadores e os alunos, aqueles sobre os quais recaem as soluções e as inovações pedagógicas.

#### **2.4. Desdogmatização da teoria**

A leitura de textos relativos à teoria e à prática revela, tanto no âmbito da ciência como no da educação, uma distinção entre ambas. Há, entretanto, uma outra maneira de se ver a relação teoria-prática, segundo a qual se questiona a visão dicotômica entre esses dois processos. Não constitui, contudo, a admissão de uma perspectiva dialética hegeliana, mas a compreensão de que a realidade, como está, foi histórica e logocentricamente constituída e, portanto, deve ser questionada. Sob essa perspectiva, subjazem o postulado foucaultiano

da determinação histórica da realidade, a base do pensamento derrideano da determinação logocêntrica da realidade e o acontecimento do *double bind* (Derrida, 1982/ 1988: 102).

Foucault (1967/ 1994, 1969/ 1995, 1972/ 1997) postula a necessidade de se questionarem as verdades tais como se apresentam, uma vez que foram sócio-histórico-ideologicamente constituídas, o que foi observado no capítulo anterior, no item relativo à desdogmatização da ciência.

Já Derrida (1967/ 1973: 117) postula a impossibilidade de se privilegiar ora um ora outro pólo de uma dicotomia, uma vez que tudo o que se pode dizer que existe é feito do um e do múltiplo e contém em si mesmo, originalmente associados, o limite e a infinitude, irreduzíveis, pelo jogo do suplemento. Analisando as técnicas científicas de decifração de hieróglifos, Derrida (op. cit. : 100) conclui que há entre o racionalismo e o misticismo uma certa cumplicidade. É pautado nesse pressuposto que o autor defende a desconstrução de oposições tradicionalmente aceitas entre o sensível e o inteligível, a intuição e a significação, a natureza e a cultura (às quais acrescentamos a oposição entre o racionalismo e o "empirismo" e entre teoria e prática), postulando a impossibilidade dessas polarizações.

A obra de Derrida marca-se pela crítica à polarização tendenciosa, pela qual as oposições são hierarquicamente ordenadas. Sintetizada, a perspectiva derrideana observa que o pensamento ocidental tem sido estruturado em termos de dicotomias ou polarizações, dado o fato de o intermediário ser "inconcebível para a razão" ocidental (Derrida, op. cit.: 193). Daí se dicotomizarem bem e mal, ser e nada, presença e ausência, verdade e erro, fala e escrita. Essas polarizações, entretanto, não se constituem apenas como entidades independentes. O segundo termo em cada par é considerado negativo, corrupto, versão indesejável do primeiro; assim, a ausência é a falta da presença; o mal é o desvio do bem; o erro, a distorção da verdade e a escrita, infiel à fala. Em outras palavras, os dois termos não

são simplesmente opostos nos seus significados, mas são dispostos em uma ordem hierárquica que atribui ao primeiro termo a prioridade (Derrida, op. cit. : 8), tanto no sentido temporal quanto qualitativo do termo. Derrida (op.cit.: 14) denomina essa forma de priorização de Logocentrismo - termo derivado da palavra grega Lógos (que significa entendimento infinito de Deus). A polarização tendenciosa, assim, tem origem na atribuição da verdade à fala, em virtude da concomitância desta à presença de quem profere a verdade, e a secundarização da escrita, da não-presença e do seu papel de mera representação da fala.

Em "Farmácia de Platão"<sup>18</sup>, revisitando o texto Fedro, de Platão, Derrida (1972/1997: 16) conclui que a tradição ocidental, ao considerar que os sons emitidos pela voz são os símbolos dos estados da alma e as palavras escritas, os símbolos das palavras emitidas pela voz, reputa à voz, enquanto produtora dos primeiros símbolos, uma relação de proximidade essencial e imediata com a alma. Ela significa o estado da alma, uma vez que remete a um "lógos" absoluto (que era, na idade medieval, uma subjetividade criadora infinita: a face divina), ao qual está imediatamente unido, daí o logocentrismo da fala.

Tomando o termo *pharmakon* (que significa, ao mesmo tempo, veneno e remédio), Derrida (op. cit.) afirma a impossibilidade de se "separar" a fala da escritura, de se pensá-las à parte uma da outra, de se "etiquetá-las", uma vez que não se pode, na farmácia, distinguir o remédio do veneno, o bem do mal, assim como não se pode distinguir o verdadeiro do falso, o dentro do fora, o vital do mortal, o primeiro do segundo, o essencial do secundário. Pensando nessa reversibilidade original, o *pharmakon* é o mesmo,

---

<sup>18</sup> Derrida retoma, nessa obra, o questionamento do logocentrismo da fala em detrimento da escrita, discutido em *Gramatologia* (1973).

precisamente porque não tem identidade. E o mesmo é *suplemento* e *diferência*. Assim, a *diferência* constitui a raiz comum de todas as oposições de conceitos que escandem a linguagem (Derrida, 1967/ 1973: 16-17); daí a irreduzibilidade das oposições.

*Suplemento e diferença* constituem termos centrais do pensamento derrideano. A palavra *suplemento*, em francês, tem duas acepções: significa, ao mesmo tempo, "uma adição" e "um substituto". Assim, a escrita acrescenta algo ao que já está presente, constituindo, nesse caso uma adição, uma superfluidade e, ao mesmo tempo, repõe algo que não está presente, constituindo, nesse caso, uma necessidade. Em lugar de "A opõe-se a B", têm-se "A e B não se opõem e nem são equivalentes" e "B é adicionado a A e repõe A". Dada a *diferença*, termo traduzido do francês *différer*, significando ao mesmo tempo "diferir" e "adiar", a oposição entre presença e ausência ou imediatismo e representação é uma ilusão, uma vez que a fala já é estruturada pela diferença e pela distância tanto quanto a escrita (acrescente-se: e a teoria tanto quanto a prática).

O autor critica que, ao se defender um dos pólos, exclui-se, secundariza-se o outro, deixando de considerar que o secundário é também parte do essencial. Postulando o princípio constitutivo do *suplemento*, o autor defende a impossibilidade de se polarizarem aspectos que requerem suplementação e cuja completude é objeto de adiamento infinito. O movimento do jogo, permitido pela falta, pela ausência de centro ou de origem, é o movimento da suplementaridade. Não se pode determinar o centro e esgotar a totalização porque o signo que substitui o centro, que o supre, que ocupa o lugar na sua ausência não apenas substitui, supre ou ocupa o lugar; esse signo se acrescenta, constitui-se a mais como *suplemento* (Derrida, op. cit: 245).

Assumindo a desconstrução como princípio, Derrida (1967/ 1973) atribui uma justificativa histórica para a dialetização clássica do pensamento ocidental. Para o autor, o

prioritário contém o secundário, sendo, portanto, necessário que se desconstrua essa dialética excludente.

O filósofo questiona essa polarização logocêntrica assim como a noção que lhe é correlata de limite. Relendo a obra “História da Loucura”, de Foucault (1972/ 1997), trinta anos depois de sua publicação, Derrida (1992/ 1994)<sup>19</sup> considera que a obra tenha resultado em uma arqueologia da Psicanálise e que seu autor se referiu a Freud de forma ambígua, localizando-o, ora na época clássica ora na época pós-clássica, entre as quais imputava a ocorrência de uma cisão na consideração da loucura, exatamente porque o limite nunca é um lugar de total repouso, ele nunca forma uma linha indivisível e um limite não é propriamente um lugar (Derrida, op. cit.: 61).

O autor imputa a atribuição da imposição de limites fronteiriços estritos e demarcados a uma construção cultural, derivada do próprio conceito de fronteira, derivado, por sua vez, do conceito de fim, que sobredetermina os outros limites objetivos e discursivos. Pautado nessa observação, ele propõe a desconstrução dos limites, das fronteiras, das linhas de separação ou de oposição em termos objetivos (territórios, línguas), discursivos (disciplinas, saberes) e conceituais (morte, vida) (Derrida, 1996/ 1998).

Embora a desconstrução tenha sido conhecida pela proposição da dissolução de fronteiras entre filosofia e literatura, ela é estendível para todos os campos da construção humana. A desconstrução do conceito de limite toca na questão, cara ao pensamento

---

<sup>19</sup> Esse reconhecimento teve lugar no IXº Colóquio da Sociedade Internacional de História da Psiquiatria e da Psicanálise, 23 de novembro de 1991, em Paris, França, com o título “História da Loucura, trinta anos depois”, em homenagem póstuma a Michel Foucault. Nesse colóquio, Derrida (1992/ 1994: 61) recusa-se a retomar uma longa discussão que tivera com o homenageado sobre uma crítica que fizera ao conteúdo da obra “História da Loucura” em que Foucault defendia o projeto de *deixar a loucura falar por si só*, atribuindo a Descartes a responsabilidade pelo estabelecimento de *um gesto simbólico de separação radical entre razão e loucura* (Novaes, 1996: 19), crítica essa sucedida de uma réplica de Foucault, no texto “Em resposta a Derrida” (2000: 243).

derrideano, da passagem da fronteira, para a qual o autor postula a produção da aporia ou o não-passar (Derrida, 1996/ 1998): o não-passar, decorrente de uma impermeabilidade, pela existência de uma fronteira infranqueável (como nos casos das fronteiras territoriais em tempos de guerra) e o não-passar, o atoleiro, a aporia, decorrente do fato de não haver limite, não no sentido de que haja ou não haja fronteira que se possa passar, nem no sentido da oposição entre duas margens, mas no sentido de que o limite é demasiadamente poroso, permeável.

Sem pretender uma desconstrução, no sentido rigorosamente derrideano, da epistemologia, este estudo imputa ao procedimento da transposição da teoria para a prática e ao desta para aquela a imposição do postulado derrideano do *double bind* (Derrida, 1982/ 1988: 102).

A partir da classificação jacobsoniana do processo da tradução, segundo a qual ocorrem as traduções intralingual, interlingual ou propriamente dita e a intersemiótica, traduções estas que presumem a existência de uma língua e de uma tradução no sentido literal, Derrida (op. cit.: 102) postula a necessidade e a impossibilidade da tradução, acontecimento ao qual denomina *double bind*. Tal duplo processo decorre da inexistência de uma língua pura, uma vez que toda língua é múltipla, é constituída de várias línguas. Essas "impurezas" provocam a autocontaminação das línguas, impedindo a realização da tradução. A partir de uma reflexão de dimensão desconstrutivista, proposta por Derrida, Ottoni (2002) entende a tradução como *acontecimento da linguagem que deflagra a existência das línguas*. Para o autor,

*a tradução é acontecimento, uma transformação que põe em evidência a própria língua, impossibilitando assim qualquer tentativa de sistematização, perturbando qualquer tentativa de apagamento da língua.*

O procedimento da transposição da teoria para a prática tanto quanto o desta para aquela corresponderia à tradução intersemiótica, uma vez que pretende a transposição de uma linguagem para outra e a teoria e a prática constituiriam linguagens diferentes. Como acontecimento e transformação que as põem em evidência, a “tradução” de uma para a outra impede os seus apagamentos. Cada uma delas seria constituída de sua multiplicidade que, no processo de transposição, produziria a auto-contaminação, deflagrando-as.

Neste item que ora se conclui, discutiu-se que a cisão entre a teoria e a prática não só acompanhou o processo de legitimação da ciência como conhecimento científico hegemônico, como constituiu um instrumento dessa legitimação.

Em seguida, discorreu-se sobre as disseminações desse processo que se materializou na constituição de uma ciência teórica e de uma ciência aplicada, constituição essa que não se limitou à polarização das duas formas de ciência, mas determinou o logocentrismo da primeira em detrimento da segunda.

Para finalizar, buscou-se apoio em pensadores que permitiram a proposição de um questionamento dessa polarização tendenciosa, em favor do primeiro elemento, entre um fazer científico especulativo e um fazer pragmático.

Concluídas as releituras das constituições dos discursos da ciência e da relação entre teoria e prática, instrumentos de legitimação daquela, e propostas a desdogmatização do discurso da ciência e o questionamento da polarização tendenciosa entre teoria e prática, fecha-se esta parte da tese.

O próximo capítulo abordará a constituição do sujeito que enuncia esses discursos. Parece-nos oportuno que se ressalte o reconhecimento de que, a rigor, a divisão entre o discurso sobre a ciência e o sujeito não ocorre, uma vez que este trabalho se sustenta sobre as pressuposições de que existe uma inextricabilidade entre o sujeito e seu discurso e de

que é, na sua espessura, que os discursos da ciência e de sua distribuição, por meio dos instrumentos de legitimação, segundo a ordem do discurso, materializam-se. Outra justificativa para a opção pelo tratamento em capítulos diversos do discurso da ciência e da constituição do sujeito é a necessidade de se construir um dispositivo de análise do discurso produzido pelos participantes dos cursos de formação continuada.

# PARTE II

## O SUJEITO

“Sou trezentos, sou trezentos-e-cincoenta, mas um dia afinal eu toparei comigo...”

(Mário de Andrade)

Concluída a análise da relação entre a ciência, a teoria e a prática, esta segunda parte do trabalho trata do conceito de sujeito assumido neste estudo.

Partindo-se de um pressuposto fundamental de que o sujeito se constitui no e pelo discurso que profere, tenta-se contemplar as concepções de sujeito e as concepções da natureza de suas enunciações.

Assim, no primeiro capítulo, discorre-se sobre o sujeito e o seu discurso, mostrando-se as diferentes maneiras de concebê-los.

No segundo capítulo, discorre-se sobre a relação estabelecida entre o sujeito e a contradição presente em seu discurso, a partir das diferentes formas de se considerar a contradição que guarda relação com a constituição da ciência.

---

## CAPÍTULO PRIMEIRO: SUJEITO E DISCURSO

### 1.1. Introdução

A evolução da relação que o homem estabelece com o mundo subjaz às concepções de sujeito, de sua enunciação e de sua ação sobre o mundo. Em outras palavras, as mudanças relativas às formas pelas quais o homem desenvolveu o conhecimento determinam as concepções sobre si mesmo e, portanto, sobre a natureza de sua fala e de suas atitudes.

Transpostas para o universo do presente estudo, essas interdependências revelam que as concepções sobre o sujeito, sobre a língua e sobre o ensino de línguas acompanharam a evolução das teorias do conhecimento.

A teoria do conhecimento tem início com Platão que postula a necessidade de o conhecimento dever se basear numa *epistème* (ciência) e ultrapassar o plano instável da *dóxa* (opinião), inaugurando o racionalismo (entenda-se: baseado na razão humana) com que os fatos do universo devem ser explicados. Esse racionalismo ganha o status da verdade irrefutável nos tempos modernos.

Um passo posterior ao primeiro laicismo, isto é, à emancipação da compreensão dos fatos do universo por uma explicação mitológica, essa proposição platônica constitui o primeiro operador histórico do corte – denominado “epistemológico”, por Bachelard (1938/

1996) – entre o conhecimento científico e o não-científico. Kojève (apud Milner, 1995/1996: 32) considera que o cristianismo estabelece o corte entre o mundo antigo e o moderno e Koyré (1973/1991) considera que a ciência galileana estabelece o corte entre a *epistème* antiga e a ciência moderna que vem a constituir o segundo laicismo.

A análise do percurso da concepção do sujeito nas teorias lingüísticas leva-nos a postular a impossibilidade de se separar a constituição do sujeito e a do seu discurso, além da existência de duas grandes linhas: a que considera o sujeito como origem da elocução e a que o considera apenas veiculador de um enunciado que não lhe pertence.

A primeira concepção vê o sujeito como uno, consciente, senhor de si e controlador de seu pensamento, de suas atitudes e de seu dizer. Adota a perspectiva epistemológica realista, que funda suas raízes no racionalismo cartesiano do século XVII, e cujo pressuposto básico é o de que existe uma identidade fundamental entre a natureza e a razão, cabendo ao cientista a tarefa de descobrir (não inventar) as leis já existentes na natureza (Japiassu, 1992: 7). Essa concepção de sujeito se fundamenta na noção kantiana de uma consciência determinante da vida e na noção cartesiana de uma capacidade de análise dos fatos da vida. Os lingüistas sob essa orientação, representados sobretudo por Benveniste (1966/1970), concebem o fato lingüístico como produzido por um ato de criação individual, assumindo, portanto, uma concepção subjetivista, psicologizante, do sujeito.

A outra concepção pressupõe um sujeito dominado e sem possibilidade de manifestar qualquer indício de individualidade. Fundamentando-se na concepção estruturalista, defendida sobretudo por Althusser (1970/1992), considera-se que a autonomia do sujeito é uma ilusão. O fato lingüístico, sob tal orientação, deriva de uma teoria não-subjetivista do sujeito. O sujeito, sob a ótica estruturalista, é resultante da ilusão necessária de que constitui um sujeito livre que caminha por si mesmo, centro de iniciativas, autor e

responsável por seus atos, quando, na verdade, não passa *de um ser subjugado, submetido a uma autoridade superior, desprovido de liberdade a não ser a de livremente aceitar a sua submissão* (Althusser, Op. cit.: 104), revelando a dimensão ideológica do homem. Segundo tal visão, as ações, as enunciações e mesmo os desejos são ideologicamente predeterminados. É possível afirmar-se que a concepção estruturalista tem raízes na perspectiva epistemológica positivista contemporânea, que se sustenta no positivismo comtiano do século XIX, diametralmente oposta à realista, por limitar as ambições da ciência a uma pura e simples descrição dos fatos, pelo reconhecimento de certas regularidades nos fenômenos naturais. Cabe ao cientista positivista inventar leis para descrever tais fenômenos da maneira mais fiel possível (Japiassu, 1992).

Há, também, uma outra concepção segundo a qual, o sujeito, embora sócio-histórica e institucionalmente determinado, deixa resvalar a heterogeneidade que o constitui. O fato lingüístico sob tal orientação deriva de uma teoria que, embora não subjetivista do sujeito, admite a irrupção de sentidos indesejados e incontrolados. Esses enunciados emanam de um sujeito psicanalítico, cindido, nem totalmente livre, nem totalmente assujeitado, movendo-se entre a “incompletude” e o “desejo de ser completo”, entre a polifonia e a monofonia de um locutor marcado pela ilusão do sujeito como fonte, entre o si mesmo e o estranho que o constitui.

Deslocando-se das primeiras fases marcadamente pautadas na determinação sócio-histórica da enunciação e, portanto, do sujeito, embora considerasse o atravessamento do discurso pela Psicanálise lacaniana (Lacan, 1966/ 1998; 1973/ 1985), a perspectiva discursiva de linha francesa, defendida notadamente por Pêcheux (1975/ 1988), Maingueneau (1987/ 1993) e Haroche (1984/ 1992; 1988), tem recebido contribuições de psicanalistas como Kristeva (1988/ 1994), Revuz, (1998) e por lingüistas como Authier-

Revuz, (1990, 1995, 1998) que imputam uma determinação de ordem psicanalítica à heterogeneidade do discurso. Tal forma de conceber o discurso pressupõe um sujeito cindido, incompleto, desejoso da completude, pressuposto por Freud (1930/ 1997).

Há, entretanto, uma outra perspectiva, segundo a qual se desconstróem essas evidências e se pressupõe um sujeito em constante movimento, condenado a um eterno vir-a-ser, por sofrer a contingência e agir sobre o mundo. Esse é o sujeito postulado por Foucault (1976/ 1993) e Deleuze e Guatari (1980/ 1996) e, embora não postulado por ele, depreensível em Derrida (1996).

## 1.2. O sujeito “sócio-histórico”

As linhas que pressupõem uma determinação sócio-histórica do sujeito nos permitem entender a heterogeneidade que se vê escamoteada por uma homogeneidade aparente, dado o fato de a realidade se constituir de cotidianos ritualizados que se fazem crer naturais, o que foi magistralmente explicado por Pêcheux (1975/ 1988). A partir dos conceitos de *formação ideológica* (Althusser, 1970/ 1992) e *formação discursiva* (Foucault, 1969/ 1995), o autor postula que essas ritualizações do cotidiano se fazem determinadas pelas *formações imaginárias*.

Tomando por base o materialismo histórico e, a partir do esquema funcionalista, concebido por Jakobson (1963/ 1969), Pêcheux (op. cit.), ao estabelecer as bases da perspectiva discursiva, desloca o sentido de mensagem como transmissão de informação de A (destinador) a B (destinatário) para discurso como *efeito de sentido* (Orlandi, 1994: 53) entre os lugares A e B, indicados como lugares preestabelecidos na estrutura da formação social. Tais lugares são marcados por propriedades diferenciais determináveis e

considerados como sede de representações imaginárias, cuja gênese se acha perdida; daí constituírem representações da ordem simbólica, segundo o conceito de *relações imaginárias ou ideológicas* (Sercovich, 1977: 39; Althusser, op. cit. : 87; Castoriadis, 1975/1995: 164; Orlandi, op. cit. : 53).

Esses lugares, assim, estão representados nos processos discursivos em que são colocados em jogo. Em outras palavras, o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem a si e ao outro, a imagem que fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro, bem como do objeto de mediação entre ambos. A situação de discurso, assim, concerne à imagem que fazem uns dos outros os participantes do diálogo. Não constituindo indivíduo em si, mas enquanto representação, os sujeitos se constituem por *relações imaginárias*, segundo as quais agem como se submetessem a regras preestabelecidas que lhes determinam *o que pode e deve ser dito*,<sup>20</sup> produzindo regularidades discursivas que constituem as *formações discursivas* (Foucault, 1969/1995).

Em nota explicativa ao artigo “Análise automática do discurso” (AAD-69), em que Pêcheux (1969/1993) expõe a sua noção de *formação imaginária*, Gadet, Léon, Maldidier e Plon (1969/1993: 155) reconhecem o notável avanço atingido pela trajetória do autor que desordena o formalismo, pelo qual a psicologia social se bastava em ratificar a noção de comportamento – levando apenas em conta aquilo de que se fala, o referente do discurso –, sem estabelecer qualquer discussão, desconsiderando deliberadamente tanto Freud como Lacan.

---

<sup>20</sup> Essa forma de conceber as formações discursivas será, posteriormente, objeto de deslocamento pela consideração de Pêcheux (1975/1988) de que constituem espaços de dissensões múltiplas, de contradições que lhes são constitutivas (Foucault, 1969/1995) e será foco de estudo ainda neste capítulo.

As produções de sentido que circulam na sociedade e que permitem a regulação de comportamentos, de identificação e de distribuição de papéis sociais são realizadas de forma tão naturalizada pelos agentes sociais, que passam a representar o sentido de verdadeiro. Isso ocorre devido à dimensão imaginária do discurso que tem a capacidade de remissão direta à realidade, dimensão esta da qual decorre o efeito da evidência e de sua ilusão referencial (Sercovich, op. cit.: 43). Reforçam-se, assim, as idéias de que as bases sobre as quais as classes sociais se fundamentam e se legitimam passam por sistemas simbólicos e de que o imaginário social legitima as relações sociais (Castoriadis, op. cit. : 194).

É importante se ressaltar que essa naturalização do cotidiano, naturalização que decorre da inserção do indivíduo na dimensão simbólica da sociedade, o que se faz a partir da imaginarização sobre si mesmo – fantasia necessária –, constitui um conceito emprestado da Psicanálise. Entretanto, embora os autores que analisam as formações imaginárias constitutivas dessa dimensão simbólica, como Sercovich (op. cit.) e Castoriadis (op. cit. ), tivessem partido dos conceitos da representação e do imaginário psicanalíticos, para a formulação das noções de representação e de imaginário discursivos, eles os tomam como inerentes às relações sociais, não se estendendo às dimensões do funcionamento desses conceitos.

O primeiro empresta as noções de representação e de imaginário discursivos de Lacan e o último recorre a Freud, mas ambos priorizam o aspecto sócio-histórico em detrimento do psicanalítico. Embora reconheça no imaginário lacaniano a origem das formações imaginárias, Sercovich (op. cit.) detém-se na descrição da eficácia social das relações imaginárias. Também Castoriadis (op. cit. : 343), apesar de admitir a existência no sujeito de uma dimensão privada e a de outra, pública, decorrente do processo *de*

*instituição social do indivíduo, da ação da sociedade sobre a psiquê na instituição do indivíduo*, imputa à dimensão social o processo da separação: a imposição da socialização é a imposição da separação da dimensão privada.

O que se observa é que a perspectiva discursiva de linha francesa, embora tivesse formulado suas bases pela consideração de um dizer sócio-histórico, atravessado pela determinação psicanalítica – um caminho aberto por Althusser (op. cit. ) e que foi assumido por Pêcheux (1969/ 1993) –, ainda que tivesse afirmado que contemplava o aspecto exterior à língua, considerou o discurso em seu estado apenas material.

Evoluindo desse primeiro período, em que o discurso era demarcado por posições ocupadas pelo sujeito, no segundo período, a Análise do Discurso passou a considerar o discurso como constitutivamente interdiscursivo, no sentido de que, sob a ilusão adâmica de constituir a fonte de seu discurso, o sujeito repete um dizer sócio-histórico. Embora considerasse a existência da intradiscursividade, segundo a qual o sujeito enuncia sob a ilusão de que a seqüência lingüística que constrói é a melhor, atingindo o objetivo de ser entendido plenamente como deseja – acontecimento de ordem psicanalítica (Pêcheux, 1975/ 1988) –, esse aspecto foi pouco explorado.

Em sua última obra, demonstrando sinais de deslocamento dessa fase, Pêcheux (1988/ 1990: 56-57) admite que

*não há identificação plenamente bem sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra, por uma “infelicidade” no sentido performativo do termo – isto é, no caso, por um “erro de pessoa”, isto é, sobre o outro, objeto de identificação.*

Haroche (1984/ 1992; 1988), por meio de uma perspectiva arqueológica, tenta resgatar a formação do sujeito. A constituição do sujeito acompanha, de acordo com a autora, a relação que o homem mantém com o discurso, ao longo da história. Nesse sentido,

o sujeito submeteu-se a um discurso; seu discurso, assim, foi determinado por imperativos exteriores a si, portanto, por imperativos sócio-históricos.

Segundo a autora, o século XVI assistiu à substituição da sujeição pessoal, que unia o camponês ao senhor, pela sujeição jurídico-econômica, acompanhada simultânea e respectivamente pela sujeição ao discurso religioso e ao discurso jurídico. De um sujeito religioso, uma vez que submetido ao discurso religioso, fiel assujeitado a uma verdade unívoca e universal, pela submissão a uma leitura única das Escrituras Sagradas, no século XII, passou-se, posteriormente, no século XVI, a um sujeito jurídico, aparentemente livre, fonte de seu discurso, em virtude dos progressos das práticas jurídicas na ordem religiosa. Em síntese, observou-se a passagem do sujeito doméstico e religioso ao jurídico, ao da economia, logo, sujeito “à-exação” (passível de rigorosa cobrança de dívidas).

É, em virtude da concessão da liberdade ao camponês pelo senhor feudal, que a história presencia uma nova forma de sujeição: uma sujeição econômica. O suserano, emprestando dinheiro a seu vassalo para que ele ganhasse o direito à liberdade, endividou-o e passou a assujeitá-lo juridicamente, por meio da instituição das elipses gramaticais que opacificavam a legibilidade dos documentos. O sujeito tornou-se, na realidade, “livre para se obrigar”, instaurando-se uma nova concepção de sujeito, por meio de uma forma mais complexa e insidiosa de dominação, que se pauta na sua ilusão de liberdade, uma vez que o senhor feudal passou a explorar não a sua força de trabalho, mas as suas intenções, motivações e vontade. O sujeito caracterizou-se, assim, *por duas propriedades, contraditórias: uma vontade sem limites e uma submissão sem falha* (Haroche, 1984/ 1992: 51). Na verdade, como bem o afirma Rancière (1995/ 1996: 36), é apenas a impossibilidade da oligarquia de reduzir seus devedores à escravidão que os transformou na aparência de uma liberdade, que seria propriedade positiva do povo.

*A posição dos patrícios intransigentes é simples: não há o que falar com os plebeus, pela simples razão de que estes não falam. E não falam porque são seres sem nome, privados de logos, quer dizer, de inscrição simbólica na pólis. (...) Aquele que não tem nome não pode falar (Rancière, op. cit.: 37).*

As determinações religiosa, institucional e, depois, individual constituem, assim, uma seqüência de etapas cruciais que permitem retrazar a história do processo da autonomização aparente do sujeito (Haroche, op. cit. : 26). Em síntese, rejeitando a idéia de um sujeito mestre de suas palavras, sem, no entanto, limitar-se à clássica contrapartida de aí não ver senão um “efeito do discurso”, Haroche (op. cit. :27) assume um questionamento a meio caminho entre as filosofias da subjetividade e a psicanálise, em um espaço que se situa, na história, entre a gramática, o direito e a moral.

### **1.3. O sujeito psicanalítico**

As contribuições, para a Análise do Discurso, de estudos que postulam imperativos de ordem psicanalítica na produção das enunciações permitiram a compreensão de fenômenos enunciativos tradicionalmente marginalizados como contradições, incoerências e conflitos, por constituírem aspectos reveladores da incapacidade de controle sobre si mesmo pelo indivíduo.

Authier-Revuz (1998: 32), postulando um processo ao qual denomina *modalização autonímica*<sup>21</sup>, enumera várias situações reveladoras das *não-coincidências do dizer* que remeteriam a um sujeito psicanalítico que não é aquele que enuncia.

---

<sup>21</sup> Esse aspecto será discutido mais detalhadamente na parte relativa às condições de produção do discurso neste trabalho.

A obra de Lacan mostra que a filosofia clássica sempre orientou para o fundamento central da Psicanálise, para a qual o sujeito é moldado pelo Outro, e aponta Descartes como o sustentáculo primeiro dessa orientação, por ter permitido a localização simbólica do sujeito por meio do “eu penso”, sujeito não-psicológico, radicalmente distinto do corpo (Cottet, 1987/ 1999: 17; Pacheco, 1996: 71). *O eu que enuncia, eu da enunciação não é o eu do enunciado, quer dizer, o shifter [acionador da embreagem] que, no enunciado, o designa* (Lacan, 1973/ 1985: 133). O sujeito psicanalítico lacaniano não é, de certa forma, *outra coisa senão o sujeito cartesiano* (Milner, 1995/ 1996: 33), o sujeito moderno da ciência, revelado na máxima cartesiana “penso, logo existo”, da qual se deduz o sujeito matematizável do “eu penso” e o sujeito imponderável do “eu existo”; daí: lá, onde eu não penso, eu existo.

Freud fundamenta seu modelo de Psicanálise no *ideal de ciência*, no sentido de destiná-la a desempenhar o papel de um ponto ideal, exterior e infinitamente distante, o que lhe dificulta evitar a necessidade de representação do que deve ser a ciência, o que constitui a *ciência ideal* (Milner, op.cit: 30). Lacan afasta-se de seu predecessor, por não acreditar em um ideal de ciência para a Psicanálise (Milner, op.cit: 30), não lhe requerendo, portanto, a representação da ciência ideal. Segundo Milner (op.cit: 29), a equação lacaniana dos sujeitos, por *se situar no ponto de passagem da práxis à teoria*, encontra em si mesma os fundamentos de seus princípios e métodos que estabelecem um conjunto de proposições sobre a ciência e de proposições sobre o sujeito ao qual denomina *doutrinal de ciência* (Milner, op.cit: 36) e não teoria da ciência ou epistemologia. O doutrinal de ciência lacaniano pauta-se no princípio de que a ciência moderna determina o modo de constituição do sujeito, daí o sujeito psicanalítico lacaniano constituir nada mais que o sujeito da ciência. Esse doutrinal de ciência permite a Lacan a abstração da equação do sujeito e a

postulação de que o inconsciente se manifesta pela linguagem, a partir da dedução de que, se existe pensamento no sonho, esse pensamento não é do controle do indivíduo e, sim, manifestação incontrolável do inconsciente. É nesse sentido que se pode dizer, grosso modo, que o sujeito da psicanálise é dividido em sujeito da enunciação e sujeito do enunciado: o *eu* de “eu penso” não é o mesmo do *eu* de “eu existo” (Pacheco, op.cit.: 71).

O que se observa é que a noção freudiana de inconsciente de que o estranho habita no psiquismo de cada um vem perdendo o caráter patológico inicial, passando a ser considerada uma alteridade biológica e simbólica constitutiva do homem (Kristeva, 1988/1994).

Para se empreender a análise a que se propõe, das incontáveis postulações de Lacan, reportar-se-á a alguns aspectos relativos à relação estabelecida entre o sujeito e seu discurso, a partir da máxima de que o *inconsciente é estruturado como uma linguagem* (Lacan, 1966/ 1998: 25), de que o inconsciente nada mais é do que uma cadeia de significantes sobre os quais não se tem controle.

O inconsciente, em suas irrupções na fala cotidiana, constitui a expressão de um desejo que é em si mesmo estranho, no sentido de um desejo de um outro, de um desejo que vem do exterior, de um desejo que não lhe pertence. Na medida em que o desejo habita a linguagem e, em uma estrutura lacaniana, não há desejo sem linguagem, pode-se dizer que o inconsciente está repleto de desejos, sob a forma de falas de outras pessoas (Fink, 1995/ 1998: 26). É nesse sentido que Lacan entende que o inconsciente, mais do que o lugar privilegiado da subjetividade, é o discurso do Outro, é o desejo do Outro.

É a esse Outro, a esse discurso sobre si, que antecede a sua existência e que vai se constituindo por meio de outros discursos, que o indivíduo, necessariamente, tem de se assujeitar, para se tornar sujeito. Nesse primeiro embate com o Outro, como linguagem, a

criança perde e se aliena; entretanto, essa “derrota” a compensa por sua inserção na linguagem. Explique-se esse processo denominado por Lacan de *alienação*, condição para se vislumbrar o sujeito. Uma vez que a palavra o moldou do nada, que a palavra antecedeu à sua existência, o sujeito existe, embora permaneça sem ser. Isso se explica, porque, para Lacan, a existência é um produto da linguagem: a linguagem cria coisas (tornando-as parte da realidade humana) que não tinham existência antes de serem cifradas, simbolizadas ou verbalizadas. Nesse sentido, a palavra que o criou engendra um lugar que lhe foi determinado à espera de seu preenchimento e, no momento do preenchimento, o indivíduo deve escolher o seu próprio desaparecimento, o que constitui a alienação. Esse “sujeito-virtual” que não está lá no começo, nesse lugar que lhe é determinado e em que algo está faltando, está relacionado como o nome que é escolhido para a criança, nome esse que, se, num primeiro instante, nada mais é do que mero significante, tornar-se-á inextrincavelmente ligado à sua subjetividade. Assim, o primeiro vislumbre do sujeito é exatamente essa falta. Uma vez que só existe lugar dentro de um sistema ordenado, dentro de algum tipo de estrutura simbólica, *a alienação representa a instituição da ordem simbólica (...) e a atribuição de um lugar ao sujeito nessa ordem* (Fink, op. cit.: 75).

Se, no primeiro embate com o Outro como linguagem, o indivíduo perde e se aliena, mas ganha a possibilidade de vir a ser, num segundo embate, esse “quase-sujeito” alienado se confronta com o Outro, desta vez, como desejo e se separa, por meio de uma operação complementar do processo de subjetivação. Alienado, relegado ao mero preenchimento de um lugar, separando-se, o indivíduo ganha o *status* de ser.

Explique-se esse estatuto do sujeito como sujeito do desejo do Outro. A existência física do sujeito no mundo resulta do desejo de seus pais. Quaisquer que sejam os complexos motivos que envolvem o desejo dos pais (prazer, vingança, imortalidade, poder,

satisfação), eles continuam a agir sobre o sujeito, após seu nascimento. O sujeito, assim, é causado pelo desejo do Outro. É nesse sentido que a alienação se descreve não só em termos de linguagem, como em termos de desejo.

A mãe, o outro que o desejou, mostra-se desejante, isto é, incompleta, faltante ao sujeito vir-a-ser alienado, constituindo-se um Outro barrado, em virtude de ela ser levada a não acolher os desejos desse “sujeito virtual”, por inúmeras razões, entre as quais a de ter de garantir a própria sobrevivência do filho, ou por atender aos próprios desejos da mãe, desejos esses que não o envolvem.

Na segunda operação para a constituição do sujeito, denominada por Lacan de *separação*, o “sujeito-virtual” se faz desejante para continuar desejado pela mãe, o outro, na tentativa de preencher a falta do Outro com a sua própria falta-a-ser, manifestando seu desejo e sempre fracassando. É nesse sentido que, para Lacan, a falta e o desejo são co-extensivos. É dessa tentativa, incessante, de atender aos desejos da mãe como a uma ordem que Lacan (1966/ 1998: 41) elabora seu postulado “Le désir de l’homme, c’est le désir de l’Autre”, [O desejo do homem é o desejo do Outro], assumindo a ambigüidade desse “do” de “do Outro” pelas duas leituras de “O desejo do homem é o mesmo que o desejo do Outro” e “O homem deseja o que o Outro deseja”. O desejo do Outro começa a funcionar como causa do desejo da criança; essa causa produz, por sua vez, o desejo do outro (Fink, op. cit.). É nesse banho que o pequeno ser humano é mergulhado e tem de “subjeter”, isto é, fazer a sua história para se achar aí, para se reencontrar aí. Assim, muito mais do que servir à comunicação, a linguagem tem essencialmente por função identificar o sujeito (Strauss, 1987/ 1999: 45).

Para completar o seu destino de se tornar sujeito, a criança precisará de um terceiro elemento, o Nome-do-Pai, a proibição que barra seu acesso à mãe. É a função paterna que

possibilita a entrada do sujeito no Simbólico. O desejo da mãe barrado pelo Nome-do-Pai, impedindo-a que seja inteira, completa, constitui o recalque que implica a constituição da falta, que funda a estrutura do inconsciente. Essa falta – necessária – aparecerá na consciência do sujeito a partir de deslocamentos e condensações, sem que ele a identifique, constituindo os mecanismos dos sonhos, dos chistes e dos sintomas neuróticos. Aquele que não tem a falta caracteriza o sujeito em quem o Nome-do-Pai não operou, o psicótico, que não terá vínculo social, uma vez que ele não consegue estabelecer um sentido; não há coerência em seu mundo e nem na sua relação ao Outro.

Nesse momento, o desejo do Outro começa a funcionar como causa do desejo da criança; essa causa, por constituir o desejo do outro é inapreensível. O desejo do outro, então, assume o papel do objeto *a* (do francês *autre*, significando “outro”), que pode ser entendido como o resto da unidade hipotética mãe-criança, ao qual a criança se apega para ter a sensação da totalidade.

É nesse sentido que o sujeito lacaniano é um sujeito cindido e a sua totalidade é, apenas, imaginária. É o discurso do Outro e o desejo do Outro que lhe permitem construir a imagem sobre si, o *eu ideal*; o eu, assim, é uma produção imaginária, um conhecimento parcial (pelo reconhecimento da falta que o constitui) que se supõe total, em busca do *ideal do eu* do plano simbólico (Leite, 1992: 33).

As relações interpessoais, assim, fazem-se segundo relações imaginárias entre “eus”, relações que se fazem sob oposição entre igual e diferente, caracterizando essas relações como identificação e rivalidade, amor e ódio, respectivamente. Longe de se manterem apenas na infância, essas relações de identificação com aquele que considera semelhante e de rivalidade com aquele dissemelhante vão se estender por toda vida. As relações que ocorrem com o Outro como linguagem, conhecimento, lei, carreira, autoridade, ideais e

com objetos designados pelo Outro como diploma, sucesso, casamento são chamadas relações simbólicas (Fink, op. cit. : 111). É nessas relações imaginárias e simbólicas que se pode produzir o discurso lacaniano, quando se estabelece o *laço social* (Leite, op. cit. : 63) – quando se estabelece algum grau de identificação entre aqueles que se relacionam. É nesse sentido que todas as relações interpessoais – nas quais se inserem as relações institucionais – permitem a produção de um discurso psicanalítico que reflete a singularidade do indivíduo e que se manifesta por meio de lapsos, chistes, contradições e denegações.

O sentido comum, a coerência, para se estabelecer o discurso lacaniano, aquilo que estabelece o laço social, faz-se por uma *armação significante*, uma estrutura mínima, produzida pelos motivos, pelas razões particulares de cada um, motivos esses que levam cada sujeito ao estabelecimento de uma determinada relação com o outro – no presente caso, constituem as diferentes razões – de cada professor – que levam cada professor a procurar os CFCs. Todo ato humano tem essa estrutura, descoberta pela psicanálise, que constitui uma estrutura de significação. Assim, essa *armação significante* é constitutiva do discurso.

Articulação entre a verdade particular de cada um – nomeada pela psicanálise como desejo – e o saber de todos, o universal – chamado de Lei pela psicanálise –, necessária para dar sentido a uma relação, decorre do fundamento da psicanálise que é a articulação entre o desejo e a Lei e o que produz essa articulação é uma armação significante mínima, uma vez que o que significa o desejo de um pode não significar os desejos de todos (Leite, 1992: 64). É por essa razão que uma frase, para um sujeito, tem um sentido e não todos os sentidos possíveis.

O que permite o estabelecimento de qualquer relação de um sujeito com outro é o reconhecimento da falta no Outro, é a suposição de que o outro da relação tenha o saber sobre o que lhe falta.

Nas relações interpessoais, entretanto, é necessário que o sujeito não tome o outro como *sujeito suposto saber*, isto é, como aquele que ele supõe deter o saber sobre o que lhe falta, que ele supõe saber qual é o seu desejo, assim como o outro da relação não pode se colocar no lugar de *sujeito suposto saber*. Em síntese, é necessário que cada um da relação não frustrate e nem complete as demandas do outro.

O sujeito lacaniano se estrutura pela relação inextrincável entre o *real*, que é aquilo que ainda não foi simbolizado, resta ser simbolizado, ou até resiste à simbolização, o *imaginário*, que se faz pela ilusão de sua totalidade, mas pelo reconhecimento da falta no Outro e o *simbólico*, que antecede a sua existência.

Um indivíduo poderia reagir à angústia do recalque, do impedimento do acesso à mãe pela negação da falta que se manifestaria de várias formas de neurose, entre as quais é de importância para este estudo o estilo histérico. A manifestação da negação da falta pela histérica se faz pela busca de um lugar no Outro, oferecendo-se em substituição à falta (que é a causa da angústia). Para a psicanálise, a histeria não é uma doença que afeta um indivíduo, mas o estado doentio de uma relação humana de uma pessoa com outra. A psicanálise e a histeria são indissociáveis, uma vez que a terapêutica analítica é regida pelo princípio fundamental da histericização da produção artificial de outra histeria (Nasio, 1990/ 1991: 9), pela incitação à produção de um discurso da histérica. A histeria é, antes de mais nada, o nome dado ao laço que o neurótico tece na sua relação com os outros (Nasio, op. cit. : 15).

A estrutura histérica se caracteriza pela paixão de ser o Outro, por querer ser aquilo que o outro da relação quer que ele seja, outro esse que poderia ser o analista, o professor ou qualquer outro com quem se identifica. Na presente tese, o outro da relação, para o professor-aluno que procura os cursos de formação continuada, seria o professor ministrante desses cursos.

A histérica instiga o mestre – personificado em um parceiro, professor ou quem quer que seja – até o ponto em que ela passa a considerar que falta saber ao mestre: ou ele não tem explicação para tudo, ou seu raciocínio não é lógico. Ao dirigir-se ao mestre, a histérica demanda que ele produza saber e depois tenta invalidar suas teorias (Fink, 1995/ 1998: 164). É no sentido de se fazer desejada pela incansável discordância com aquele com o qual se identifica que a histérica constitui o estilo mais erotizante das negações da falta. Ela interroga o mestre para fazê-lo produzir o saber sobre o gozo, sobre o qual ela quer imperar, mas que sempre a desilude. É nesse sentido que o desejo da histérica é o desejo de ser privado(a) (David-Ménard, 1987/ 1994: 73); privando-se do que deseja, ela se identifica com o significante da falta no Outro; daí a histérica se manifestar pela denegação.

*O traço diferencial da histérica é precisamente este – é no movimento mesmo de falar que a histérica constitui seu desejo* (Lacan, op. cit. : 19) e é por essa via que Freud encontrou o que eram, na realidade, as relações do desejo com a linguagem e descobriu os mecanismos do inconsciente.

O contexto usual de análise – o divã, o ritual das sessões ou o tom particular da voz do analista – constituem uma das condições favoráveis para a instalação de um estado ativo de histericização.

#### 1.4. O sujeito múltiplo

A ciência moderna consagrou o homem enquanto sujeito epistêmico, mas expulsou-o enquanto sujeito empírico (Santos, 1998: 50). Tanto a corrente epistemológica realista, que imputa ao cientista a tarefa de descobrir a ordem inata da natureza, como a positivista que requer do cientista a capacidade de descrever um modelo que explique a ordem da natureza, pautam-se na busca da obtenção de um conhecimento objetivo, factual e rigoroso que não admite a interferência de valores humanos ou religiosos. Caudatária dessas correntes, a ciência lingüística pressupunha um sujeito soberano, dotado de plenos poderes de controle sobre si e, portanto, sobre a sua própria elocução.

A consideração posterior de determinações sócio-históricas ou psicanalíticas da elocução humana levou à pressuposição de que a individualidade seja apenas aparente, no sentido de que a singularidade do indivíduo estaria subjacente a si. Determinadas sócio-historicamente, as enunciações ocultariam um sujeito que lhes subjaz e que, sob determinadas condições, viria à tona por meio de enunciações de ordem psicanalítica sobre as quais ele não tem controle. O indivíduo, portanto, seria aquele determinado pela história e pelo inconsciente.

Nesse sentido, estar-se-ia reafirmando e reproduzindo a dicotomização clássica, pela promoção, apenas, do deslocamento da polarização do controle do indivíduo sobre si e sobre a sua enunciação para o controle do indivíduo e de sua enunciação pela história e/ou pelo inconsciente.

Se as enunciações do indivíduo que se pressupõe controlador de si e de suas ações não lhe são próprias, mas sócio-histórica e institucionalmente determinadas, e nelas

existem, ainda, incoerências que constituem determinações do inconsciente, não haveria um lugar para a singularidade – aquilo que o distinguiria de outros ?

Se é esse o indivíduo que se nos apresenta, a sua singularidade constitui o todo: o que controla o que é controlável e se deixa dizer pelo incontrollável, o racional e o imponderável. Não constitui o todo no sentido hegeliano, mas no sentido heracliteano de que a singularidade vai se constituindo a cada contingência, pois o sujeito é um *constante devir, sempre advindo de um pólo pulsional em incessante produção* (Pacheco, 1996: 80). Fruto de um discurso sócio-histórico e psicanalítico, que preexiste a si e, por isso, é plural, múltiplo e dividido, o sujeito enuncia e sua enunciação pode ser singularmente rompida por uma singularidade do desejo inconsciente (Frota, 2000: 27), quando se instaura um laço social.

Esse indivíduo exige que a Psicanálise e a Filosofia desconstruam suas fronteiras e, forçosamente, articulem-se (Pacheco, op. cit.: 96). Na verdade, a Psicanálise e a Filosofia não constituem campos inconciliáveis, uma vez que aquela buscou sua noção de sujeito na tradição metafísica desta, segundo a qual o homem *passa de um sujeito das coisas do mundo, como essência, logo sem existência no mundo sensível*, conceito desenvolvido pela primeira metafísica da época clássica grega até o Renascimento, para um *homem que ao mesmo tempo tudo pode e nada é*, desenvolvido pela segunda metafísica, com a ressonância ontológica das descobertas de Copérnico (Pacheco, op. cit. : 63). A concepção de sujeito, como se pode observar, sofre a contingência histórica.

Da mesma forma, o homem é fruto de sua contingência,

*afinal, o homem que está em questão não é o homem abstrato mas o que habita as instituições; da mesma forma, não se trata aí de recuperar uma suposta "individualidade" perdida, mas a singularidade de cada ato, de cada pensamento, de cada gesto* (Naffah Neto, 1988: 33).

As várias instituições sociais, calcadas em sistemas de papéis a serem desempenhados, tendem a reduzir e a filtrar a produção inconsciente, cristalizando-a a partir do instituído e do conhecido; e impede, portanto, a produção criativa e transformadora do Inconsciente (Naffah Neto, op. cit. : 29). Freud (1930/ 1997) bem advertira o preço que se paga pela filiação à civilização: o mal-estar da interdição à fruição de seu desejo. Daí o indivíduo se constituir da falta do que lhe é interdito.

O desenvolvimento da civilização, impondo restrições ao indivíduo, e o da justiça, impedindo-o de fugir dessas restrições, produzem nele um desejo de liberdade pela revolta contra alguma injustiça existente ou por remanescentes de sua personalidade original, ainda indomada pela civilização. *Indubitavelmente, ele sempre defenderá sua reivindicação à liberdade individual contra a vontade do grupo* (Freud, 1930/ 1997: 50).

Essa atitude pode ser explicada pela ação concorrente, ou mutuamente oposta, de dois instintos de que é constituído o homem: o do desejo e o da destruição. O instinto agressivo da hostilidade é o derivado e o principal representante do instinto de morte, que o indivíduo descobre ao lado de Eros e que com este divide o domínio do mundo (Freud, op. cit.: 81). A civilização evolui pela luta entre o instinto da vida e o instinto de destruição: pela luta, enfim, da espécie humana pela vida.

Revelando o aspecto indominável<sup>22</sup> da constituição psíquica, o indivíduo hostiliza os próprios princípios desejados e instituídos para garantir a convivência em sociedade: diante da liberdade irrestrita, sente falta das regras; diante dos cerceamentos das regras, ressentido a falta da liberdade; daí o mal-estar na civilização, constitutivo do homem.

---

<sup>22</sup> As *resistências ou micropoderes*, postulados por Foucault (1979/ 1984), produzidos pelos processos de exercícios de poder que buscam a fabricação de *indivíduos dóceis e úteis à sociedade*; a *vontade de poder*, prevista por Nietzsche, produto do vitalismo, inerente ao homem, e as *pequenas subversões cotidianas*, afirmadas por De Certeau (1990/ 1996) parecem comprovar a natureza indomável, constitutiva do homem.

São os sistemas de papéis que homogeneizam a sociedade, pela captura e enclausuramento em espaços disciplinadores especiais. É nesse sentido que se pode falar de um discurso pedagógico, de um discurso familiar, em que o sentido originariamente polissêmico das palavras é, cada vez mais, reduzido e unificado, tendo, por trás, uma moral capitalista, constantemente ativada e reforçada pelas várias instituições sociais, moral esta que, além de disciplinar, acaba por normalizar a conduta (Foucault, 1975/ 1991). Também é no contexto de um dado discurso que se pode falar de identidade: no discurso pedagógico é que se constitui a identidade do professor e do aluno. Essa normalização da conduta se realiza por meio de técnicas disciplinares, das quais a confissão se coloca entre os rituais mais importantes de que se espera a produção da verdade (Foucault, 1976/ 1993).

A regulamentação do sacramento da penitência pelo Concílio de Latrão em 1215, o desenvolvimento da técnica de confissão, o desenvolvimento de métodos de interrogatório e de inquérito, a instauração dos tribunais de Inquisição, na Idade Média, contribuíram para dar à confissão um papel central na ordem dos poderes civis e religiosos (Foucault, 1976/ 1993).

A partir de então, a confissão difundiu-se como técnica, por excelência, para produzir a verdade, e tem sido utilizada em toda uma série de relações: *crianças e pais, aluno e professor, doentes e psiquiatras, delinqüentes e peritos, tomando a forma de interrogatórios, consultas, narrativas autobiográficas ou cartas* (Foucault, op. cit. : 58). Incluímos, nessas relações, a estabelecida entre professor-aluno e professor ministrante de cursos de formação continuada, relação em que, invariavelmente, ocorrem as avaliações de cursos que constituem nada mais do que confissões realizadas pelo primeiro ao segundo ou à instituição responsável pelos cursos.

*É pela via real da confissão, com seu postulado implícito segundo o qual o outro detém as chaves do sentido que confessei, que as estratégias de poder e de saber vão investir os corpos de concupiscência ou de sexualidade (Mezan, 1985; 107<sup>23</sup>).*

A partir do século XIX, ela não tende mais a tratar somente daquilo que o sujeito gostaria de esconder, mas também daquilo que se esconde ao próprio sujeito, e que só se pode revelar progressivamente e por meio de uma confissão da qual participam o interrogador e o interrogado. A verdade não está unicamente no sujeito, que a revelaria pronta e acabada ao confessá-la, mas se constitui na dupla ação – daquele que fala e daquele que ouve – : presente, porém incompleta e cega em relação a si própria, naquele que fala, só podendo se completar naquele que a acolhe. É nesse sentido que a confissão permite o acesso à própria subjetividade, guardando os dois sentidos que lhe são constitutivos em francês: *aveu* – na acepção de *declarar, dizer, admitir, atestar algo sobre si* – e *confession* – na acepção de uma modalidade de *aveu, a que é codificada na prática do sacramento cristão da penitência* (Foucault, op. cit. : 58). Esse discurso de verdade adquire efeito não em quem o recebe, mas sim naquele de quem é extorquido. Isso se explica porque a confissão implica o exame de consciência do indivíduo, que se volta para si mesmo, para se tornar visível ao olhar perscrutador da onipotência divina (Foucault, op. cit.).

Esse funcionamento da confissão parece explicar a máxima lacaniana de que o inconsciente é constituído de uma cadeia de significantes sobre os quais não se tem controle (Lacan, 1966/ 1998: 25)<sup>24</sup>, cadeia essa que se revela na aplicação do método psicanalítico

---

<sup>23</sup> É por essa razão que Mezan R (1985: 94) atribui à obra “Vontade de Saber: história da sexualidade I”, de Foucault (1976/ 1993), obra em que o autor procede a uma análise arqueológica da confissão, a *arqueologia inacabada* da Psicanálise.

<sup>24</sup> Birman, J. (2000), em sua obra “Entre cuidado e saber de si: sobre Foucault e a psicanálise”, procede a uma leitura sistemática da presença e da referência à psicanálise no pensamento de Foucault. Birman detém-se sobretudo na leitura do último Foucault, “Vontade de Saber: história da sexualidade I” (1976/ 1993), em que,

da “associação livre”, inventado por Freud, e que permite ao analista o procedimento da direção da cura, pela indicação da falta à qual o paciente vai buscar em si mesmo (Leite, 1992: 122).

O Inconsciente articula múltiplos campos de forças em diferentes graus de densidade e de fluidez e os campos mais densos tendem a capturar as forças dos campos fluidos, aprisionando o seu movimento em torno de representações. O Inconsciente freudiano compreende o direito/ avesso: o campo institucional (relações objetais entre pessoas: pai-mãe, professor-aluno e as estruturas macrossociais e macropolíticas – classes sociais, Estado, produzindo uma linguagem uniformizada, as estruturas de papéis, as individualidades plenas) e o campo dos objetos parciais das pulsações, deslocamentos.

*Não poderíamos apreender a intervenção freudiana, no campo específico da psiquiatria, fora de sua filiação humanista e romântica. Com a noção freudiana de inconsciente, a involução do estranho no psiquismo perde o seu aspecto patológico e integra no seio da unidade presumida dos homens a alteridade ao mesmo tempo biológica e simbólica, que se torna parte integrante do mesmo. (...) Inquietante, o estranho está em nós: somos nós próprios estrangeiros – somos divididos (Kristeva, 1988/ 1994: 190).*

É, também, nesse sentido que se pode entender o caráter *rizomático* dos processos de subjetivação dos indivíduos, no interior das instituições, na medida em que lhes permitem produzirem *novos enunciados, outros desejos (...), o inconsciente mesmo* (Deleuze & Guatari, 1980/ 1996: 28), uma vez que constituem produtos da história universal da contingência e, nesse processo, as *multiplicidades* os constituem por meio de um mecanismo de *dupla articulação* (Deleuze & Guatari, op. cit.: 58).

Isso se explica porque, por um lado, os indivíduos “A” se constituem pela sua multiplicidade, num processo de sedimentação, de estratificação, de articulação própria, da

---

ao enunciar a tese da estética da existência, o filósofo francês remete ao cuidado de si, marca fundamental da experiência ética na Antigüidade, silenciada pela modernidade que, pela renúncia e pelo imperativo da

mesma forma que indivíduos “B”, também, igualmente se constituem pela sua multiplicidade e, por outro lado, A e B relacionam-se entre si e, nessa relação, articulam-se uma segunda vez, num processo de sedimentação e de estratificação. Articulam-se, assim, duplamente: A e B; A-B. Portanto, as suas singularidades se fazem pela relação da multiplicidade do si mesmo com a multiplicidade do outro.

Transposto para os cursos de formação continuada, esse processo se realizaria pela multiplicidade constitutiva do professor-aluno que se articularia consigo mesma; pela multiplicidade constitutiva do professor ministrante desses cursos que, por sua vez, articular-se-ia consigo mesma e pela multiplicidade do primeiro que se articularia, uma segunda vez, na relação estabelecida com a do segundo.

Dada essa dupla articulação, A e B constituem

*estados intermediários (...), “epistratos”, formando novos centros para novas periferias (...) [e] paraestratos essa outra maneira pela qual a cinta central se fragmenta em lados e ao-lado, em formas irreduzíveis (Deleuze & Guatari, op. cit. : 67).*

Dessa forma, A e B, enquanto estratos sedimentados próprios, só existem *em seus epistratos e paraestratos* (Deleuze & Guatari, op.cit: 67). Em outras palavras, A se constitui como tal apenas na relação com B, assim como este se constitui na relação com aquele, ambos inexistindo antes da dupla articulação.

Nas palavras de Deleuze & Guatari (op. cit.: 8),

*as multiplicidades ultrapassam a distinção entre a consciência e o inconsciente, entre a natureza e a história, o corpo e a alma. As multiplicidades são a própria realidade e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades.*

Assim, o sujeito [por um lado] é múltiplo, porque atravessa e é atravessado por vários discursos, porque não se relaciona mecanicamente com a ordem social da qual faz parte, porque representa vários papéis (Orlandi, 1988: 11), daí seu discurso se constituir um espaço de dissensões múltiplas e apresentar asperezas múltiplas (Foucault, 1969/ 1995). É, por outro lado, múltiplo, porque as multiplicidades ultrapassam a distinção entre a consciência e o inconsciente, entre a natureza e a história, o corpo e a alma (Deleuze & Guatari, op. cit. : 8).

São esses caracteres múltiplos que permitem a “teoria-prática das multiplicidades” (Deleuze, op. cit.), sem se entender essa teoria-prática como um processo de totalização, sempre caudatário da hipertrofia de um particular (Orlandi, L., 1987: 36)<sup>25</sup>. Desconsiderar essa multiplicidade, assumindo um sujeito absolutamente dono de si, ou um sujeito, diametralmente oposto, completamente determinado pelo que lhe é exterior, significa hipertrofiar um sujeito-em-si, auto-suficiente, todo-poderoso, ou enfatizar a tirania do outro, dois extremos opostos de onipotência (Orlandi, L., op. cit : 11).

O sujeito se faz por meio de

uma relação dinâmica entre identidade e alteridade: movimento que, ao marcar a identidade, atomiza (separa) porque distingue, e, ao mesmo tempo, integra, porque a identidade é feita de uma relação (Orlandi, op. cit. : 10).

Daí, a necessidade de se receber, acolher, aceitar, admitir outra coisa distinta de si, para que se tenha acesso à própria identidade (Derrida, 1996), uma vez que seu acesso se faz por um exercício de despersonalização, quando se abre às multiplicidades que o atravessam (Foucault, 1975/ 1997). O hífen que liga A-B, assim, ao contrário de constituir

---

<sup>25</sup> Em minucioso trabalho, Orlandi, L.B. L. (1987) abre o volume, organizado em homenagem a Foucault por Tronca, I (1987), articulando a teoria do enunciado de Foucault (1969/ 1995) e a teoria da multiplicidade em Deleuze (1986/ 1991)..

um sinal apaziguador, constitui uma marca *conturbadora* (Derrida, op. cit. ), uma vez que remete às multiplicidades – sócio-histórica e psicanalítica – constitutivas de cada um.

Em síntese, à maneira freudiana, instituímos e desejamos e, ao mesmo tempo, hostilizamos as regras porque, se, por um lado, elas nos garantem a possibilidade da convivência, por outro, elas nos apagam, enquanto indivíduos livres; à maneira lacaniana, no embate entre o desejo e a Lei, negamos a falta no Outro e nos hysterizamos; à maneira derrideana, amamos e, ao mesmo tempo, hostilizamos o monolíngüismo que nos é imposto, porque ele nos promete o prestígio de uma língua reconhecida, mas apaga a nossa história, tudo o que nos é caro e nos constitui; à maneira guatarri-deleuziana, os platôs nos constituem e nós os constituímos. Se Freud e Lacan nos possibilitam compreender os processos de subjetivação, Derrida nos possibilita os processos de identificação<sup>26</sup> e Guatarri e Deleuze nos permitem entender os processos de constituição da singularidade. Em síntese, somos múltiplos; somos os sujeitos lacanianos e derrideanos da falta e, portanto, sujeitos guatarri-deleuzianos do devir.

Neste capítulo, discorreu-se sobre a relação entre as constituições da subjetividade e do discurso. Mostrou-se que as concepções que o homem tem sobre si mesmo e, logo, sobre a natureza de sua fala são determinadas pelas mudanças relativas às formas com que desenvolveu o conhecimento.

---

<sup>26</sup> Embora não exista na obra de Derrida a formulação explícita do sujeito, em “Le Monolingüisme de l’outre: ou la prothèse d’origine”, está presente a referência a processos de identificação.

---

## CAPÍTULO SEGUNDO:

### SUJEITO E CONTRADIÇÃO

#### 2.1. Introdução

Insubstituível como tropo (etimologicamente, derivado do grego *trópo*, e do latim *tropu*, significando desvio) ou figura de sintaxe, quando se pretende subjetiva e literariamente definir os objetos e fatos, a contradição tem sido responsabilizada como transgressora da regra heurística, como evidência de inverdade, quando se pretende, objetiva e cientificamente, definir esses objetos e fatos. Incoerência, paradoxo e aporia são seus outros nomes.

Se tão precisamente define aspectos da vida humana, esse acontecimento transgride as regras de sua aceitabilidade lógica; a ele consagra-se o presente capítulo.

Sem pretender esgotar a análise da contradição, mas entender as diferentes acepções em que o termo foi tomado, para justificar a perspectiva discursiva, assumida por este estudo, buscaram-se, para compor este capítulo, as referências históricas a esse fenômeno, hoje aceito como tropo e refutado como “defeito inaceitável”.

Essa releitura sobre a contradição é de importância central para a análise que se pretende empreender, por permitir entender a natureza da contradição que se estabelece entre o discurso do professor que se submete a CFCs (cursos de formação continuada) e o discurso que se faz sobre esse professor na academia.

Em um primeiro momento, traça-se brevemente a trajetória percorrida pela contradição, da lógica clássica à lógica formal e da lógica dialética clássica à lógica dialética.

Em um segundo momento, detém-se ao olhar desconstrutor sobre a contradição, olhar esse que se apresenta nas obras de Foucault, Derrida e Deleuze.

## **2.2. Contradição e Lógica**

Lexicologicamente definida como incoerência ou desacordo entre afirmações atuais e anteriores, entre palavras e ações, ou oposição entre proposições apresentadas, a contradição é tradicionalmente vista como fenômeno negativo, por evidenciar uma inverdade ou fazer pressupor incapacidade do locutor de assumir uma determinada posição.

No uso cotidiano, costuma-se tomar o termo “contraditório” também como sinônimo de ilógico, aplicando-se a ações, comportamentos e situações em geral, no sentido de tudo o que seja descabido, inaceitável. Originariamente, restringia-se apenas a atividades relacionadas ao raciocínio e à linguagem, mais especificamente, à matemática e à retórica (Omnès, 1994/ 1995: 33),

As maneiras pelas quais a contradição é vista, predominantes no modo de entender os objetos e os fatos do mundo moderno, revelam como o edifício do pensamento contemporâneo está fortemente sustentado sobre pilastras solidamente calcadas na lógica clássica da tradição metafísica grega, mais tarde, lógica formal. A lógica, em sua genealogia, caracterizou-se pelo estudo das formas (conceitos, juízos e raciocínios) e leis do pensamento que visavam a determinar os processos intelectuais (relativos a idéias e a relações entre idéias) que constituíam a condição para o conhecimento verdadeiro. Essa

busca do conhecimento verdadeiro por meio do esforço racional tem início com o primeiro laicismo ou quando o conhecimento deixou de pertencer à ordem do *mythos* e passou para a do *lógos*, o primeiro significando forma de pensamento oposta à do pensamento lógico e científico e o último, segundo Platão, o princípio de ordem, mediador entre o mundo sensível e o inteligível.

A Pitágoras e a um pitagórico desconhecido, respectivamente descobridor triunfante do teorema sobre o triângulo retângulo, pelo senso agudo de observação e a seu seguidor, pelo desenvolvimento de um raciocínio implacável, atribui-se o mérito da abertura do caminho da lógica : ao primeiro, por dar origem ao intelectualismo<sup>27</sup> que iria impregnar o pensamento grego e ao segundo, por estabelecer uma verdade incontestável por meio da mera força do raciocínio (Omnès, op. cit.).

*A lógica nascera definitivamente, com suas inferências que permitem pronunciar a palavra “portanto” sem que ninguém possa contestá-la, sob pena de ser pego por sua própria contradição” (Omnès, op.cit.:31).*

A contradição, assim, seria o equívoco promovido pelo desvio da verdade lógica.

Platão revela-se como o primeiro filósofo da lógica, ao supor que tudo o que existe seja constituído de “Idéia” ou “Forma”, mais tarde, precisamente definido por Descartes como certa natureza ou essência determinada, que é imutável e eterna, que não foi inventada e a prova da existência dessa essência é que diversas de suas propriedades podem ser demonstradas. Não visíveis, as “Idéias” ou “Formas” têm existência própria, são de um mundo que lhes é próprio, denominado por Platão de *Lógos*, e constituem o molde das coisas deste mundo. É nesse sentido que o desenho de um triângulo sobre uma folha de

---

<sup>27</sup>Doutrina segundo a qual tudo quanto existe é redutível a elementos intelectuais, isto é, a idéias e a relações entre idéias. Para Pitágoras, *o intelecto era a mais importante das faculdades do homem, aquela que pode levar, por suas próprias forças, a uma forma de verdade mais firme e mais profunda do que qualquer outra* (Omnès, 1994/1995: 29).

papel constitui mera *imagem de um triângulo, e não o triângulo, essência possível de todas as figuras possíveis de mesma natureza* (Omnès, op. cit.: 32). Existe, para Platão, uma Idéia do triângulo, algo de perfeito que não é deste mundo nem constitui mera representação mental do objeto. Tendo as “Formas” essências, isto é, naturezas que lhes são próprias, elas têm existências independentes e estáticas. É, assim, segundo essas naturezas que lhes são essenciais que se identificam os objetos e os fatos, na relação entre o sujeito e o objeto.

Detendo essas formas processos intelectuais que constituem características que lhes são essenciais, o acesso ao conhecimento verdadeiro sobre uma determinada forma só é possível por meio das características que lhe são próprias, não cabendo a sobreposição de afirmações e proposições cujas naturezas difiram e, sobretudo, oponham-se entre si. É sobre esses axiomas lógicos e metafísicos, dos quais somos reprodutores, que se edifica a refutação da contradição.

### **2.2.1. Contradição e Lógica formal**

Desde sua origem até hoje, o exercício da lógica se fez presente em dois campos distintos: o da matemática e o da retórica. Ao se aprofundar na matemática, dada a sua própria natureza, a lógica atingiu a sua forma mais pura; ao enveredar pelo caminho das palavras, ela encontrou armadilhas provocadas pelo caráter vago das palavras ou conhecimento incompleto das coisas (Omnès, op. cit. : 33).

O legado grego da lógica foi erigido por duas escolas distintas: a escola de Megara, fundada por Euclides de Megara, que daria origem à do Pórtico, a dos estóicos – termo

derivado da palavra grega *stóa*, ou pórtico – , e a escola fundada por Aristóteles, a dos peripatéticos<sup>28</sup>.

A palavra “lógica”, derivada do termo grego *lógos*, significando “razão“, foi empregada por Aristóteles, no sentido de “discurso” ou “linguagem”, para expressar que o homem é superior a outros seres por ter a *propriedade da linguagem, de poder se expressar, se comunicar*. Para os autores antigos, essa linguagem se aproximava da noção de “*linguagem racional*”<sup>29</sup> e a lógica era uma “*ciência*”<sup>30</sup> do discurso racional (Cirne-Lima, 1996).

Embora seja mais conhecido por ter oferecido o *silogismo* como modelo perfeito da lógica, Aristóteles legou-nos duas regras que se constituíram como pressupostos indiscutíveis: o *princípio da não-contradição* e o *princípio do terceiro excluído*.

Segundo o primeiro princípio,

*duas proposições<sup>31</sup> contraditoriamente opostas não podem ser simultaneamente verdadeiras e nem simultaneamente falsas. Se uma delas é verdadeira, a outra tem que ser falsa. Pois, quem fala com sentido tem que dizer algo determinado, ou seja, tem que afirmar algo como verdadeiro. Quem diz que a proposição “p” é verdadeira não pode co-afirmar a falsidade de “p”, como não pode negar o mesmo predicado determinado do mesmo sujeito (...) quem diz e, ao mesmo tempo, se desdiz, já se refutou a si mesmo e, no fundo, não disse nada* (Cirne-Lima, op. cit.: 13).

Constituindo, ainda hoje, regra fundamental da lógica, o *princípio do terceiro excluído* determina que a proposição que a ele não se submeter não deve ser considerada lógica. Desse princípio é que se determina que *uma proposição é necessariamente*

---

<sup>28</sup>Peripatetismo ou Aristotelismo constituem nomes atribuídos ao grupo das doutrinas de Aristóteles, filósofo grego (384-322 a. C.), e de seus seguidores. São temas centrais do aristotelismo a teoria da abstração e do silogismo, os conceitos de ato e potência, forma e matéria, e substância e acidente, doutrinas todas que serviram à criação da lógica formal e da ética, e que exerceram e ainda exercem enorme influência no pensamento ocidental (Omnès, op. cit).

<sup>29</sup>As aspas são do autor.

<sup>30</sup>As aspas são do autor.

<sup>31</sup>Para a lógica clássica, a proposição constitui um enunciado algorítmico, equivalente a um enunciado verbal suscetível de ser verdadeiro ou falso (Omnès, op. cit).

*verdadeira ou falsa* (Omnès, 1994/ 1995: 35), a partir da observação de que as proposições podiam assumir duas formas ao mesmo tempo distintas e inseparáveis, uma positiva e outra negativa e contrária à primeira.

É por, essencialmente, ferir esses princípios que a contradição é banida do campo da lógica. É, certamente, esse princípio que rege o senso comum que refuta a contradição como evidência de ilogicidade e, conseqüentemente, de inverdade.

Crisipo, contemporâneo a Aristóteles, propõe formas de se combinarem as proposições por meio dos conectores “e”, “ou” (excludente ou não-excludente) e “não”, hoje conhecidas como funções lógicas. Outra noção importante que se deve a Aristóteles e a Crisipo é a da *dedução*, também denominada *inferência lógica ou implicação*. Também a ambos se deve o princípio da determinação das verdades primeiras que constituem proposições cuja verdade é suposta por causa de sua evidência ou admitida por convenção. Às primeiras, denominam-se axiomas e às últimas, postulados.

### **2.2.2. Contradição e Lógica dialética**

A outra lógica concorrente, sobre a qual se sustenta a contradição, é a lógica dialética que, embora tão antiga quanto a formal, é vista, ainda, com reservas, sob a justificativa de que constitui um recurso mais retórico do que lógico (matemático).

Embora a contradição constitua o princípio subjacente tanto à lógica formal como à lógica dialética, também é o princípio que as distingue: a lógica formal parte da lei da não-contradição, a lógica dialética parte do princípio da contradição. Isso ocorre porque a primeira concebe os objetos e fenômenos estaticamente e a segunda os concebe em movimento (Gadotti, 1995: 27).

A visão negativa, ainda predominante sobre a contradição, também tem raízes na dialética clássica, cuja gênese está na Grécia Antiga e em uma forma argumentativa para se descobrirem as contradições contidas no raciocínio do adversário; tal forma constitui a *análise*, por meio da qual o argumentador nega a validade da argumentação do adversário e a supera por outra argumentação, chamada *síntese*. A esse *modus argumentandi* se denominou *dialética*, que tem em Sócrates o seu maior representante. Por meio da dúvida sistemática, pelo procedimento de análises e sínteses, objetivava a obtenção da verdade, assumindo, como mestre, o mero papel de instigador do discípulo que se constituía o verdadeiro descobridor (Gadotti, op. cit.: 15).

A autoria da dialética, entretanto, é atribuída, sete séculos antes de Cristo, a Lao Tsé, chinês e autor do livro “Tao tō King” (o livro do Tao, o caminho), não por ele ter elaborado as suas leis, mas por ter fundado a sua própria doutrina na contradição, princípio da dialética. Segundo o livro “I Ching”, ou “Clássico da Mutação”, composto ao longo de milênios por vários pensadores, a natureza do mundo é regida pela *lógica do devir contínuo*, isto é, pelo *caráter constantemente em curso da realidade* (Julien, 1993/ 1997: 242). A contínua mudança do mundo é, efetivamente, o pensamento fulcral do “I Ching”: a coerência do mundo não se radica senão em seu perpétuo devir. O Yin e o Yang (Céu e Terra), fundamentos do “I Ching”, são pólos opostos, mas inseparáveis e interdependentes, que laboram no seio das coisas e dos indivíduos. A reflexão chinesa não cinde o mundo em dois; longe de se oporem, os dois mundos, separados pela tradição grega, coincidem, a ponto de não poderem ser passíveis de distinção. É sobre essa concepção da inseparabilidade dos pólos que se sustenta a impossibilidade da dicotomização entre *a eficiência e a eficácia* (Julien, 1996/ 1998: 161), entre *o meio e o fim* (Julien, op. cit. : 51), entre *a teoria e a prática* (Julien, op. cit. : 16).

Como lógica da natureza, dos homens, do conhecimento e da sociedade, a dialética, como a conhecemos hoje, teve início, no século V a.C., com o pré-socrático e eleata, Zenão de Eléia que *ficou conhecido pelos inúmeros paradoxos e por considerar a dialética como uma “filosofia da aparência”<sup>32</sup>* (Gadotti, op. cit. : 15), pelo emprego, pela primeira vez na história, do raciocínio pelo absurdo. O Eleatismo, doutrina dos filósofos pré-socráticos da escola de Eléia, ou escola eleática, foi fundada pelo filósofo grego Xenófanes de Cólofon, no século VI a.C., cujo representante principal, Parmênides de Eléia, defendeu a tese da unidade e imobilidade absolutas do ser, no século V a.C. Essa tese foi reafirmada por seu discípulo Zenão de Eléia, por meio de argumentos que ficaram famosos como as aporias de Zenão.

Para a filosofia, aporia constitui uma dificuldade de ordem racional que parece decorrer exclusivamente de um raciocínio ou do conteúdo dele; para a história da filosofia, um conflito entre opiniões contrárias e igualmente concludentes, em resposta a uma mesma questão e, para a retórica, uma figura pela qual o orador finge hesitar, ter dúvidas, na escolha de uma expressão, de um rumo para o discurso.

O outro pré-socrático, precursor da dialética, foi Heráclito de Éfeso, para quem a realidade, constante devir, constitui produto da luta transformadora entre opostos e que se eternizou pela metáfora de que *nenhum homem se banha duas vezes no mesmo rio*, dada a imensa rapidez da mudança, tanto do rio como do homem.

Tendo por princípio a explicação das transformações das coisas, considerando todas as coisas relacionadas entre si, a dialética opõe-se à visão metafísica<sup>33</sup> do mundo, segundo a

---

<sup>32</sup> As aspas são do autor.

<sup>33</sup> Etimologicamente, derivado do termo grego. *metà tà physiká*, significando, 'depois ou para além dos tratados da física', constitui a parte da filosofia que com ela muitas vezes se confunde e que, em perspectivas e com finalidades diversas, apresenta as seguintes características gerais, ou algumas delas: é um corpo de

qual as coisas da natureza, embora se apresentem relacionadas entre si, independem das outras coisas, detendo individualidade que lhe é própria e exclusiva (Prado Jr, 1963, apud Gadotti, op. cit. ). É esse princípio que, no âmbito da educação, rege a perspectiva dialética associativa da relação teoria-prática, segundo a qual, embora se apresentem relacionadas, teoria e prática detêm, cada uma delas, características que lhes são próprias (Candau & Lelis, 1988: 52).

Enquanto método, a dialética predominou na Idade Média, vindo a se constituir, ao lado da retórica e da gramática, a arte para discernir o verdadeiro do falso.

No início da Idade Moderna, embora julgada esgotada por Aristóteles e limitar-se ao silogismo<sup>34</sup>, uma lógica das aparências, a dialética ganha um avanço com as proposições das regras para análise, por meio das quais se atinge cada elemento do objeto ou fenômeno estudado, e para a síntese, por meio da qual se reconstitui o conjunto.

Opondo-se à visão metafísica da história, predominante na Idade Média, a concepção dialética começa a tomar corpo com a proposição do pedagogo suíço, Jean-Jacques Rousseau, de que as pessoas nascem livres e são condicionadas pela sociedade.

Entretanto, como tema central da filosofia, a dialética não só é retomada, como também é expiada por Hegel: é retomada pela proposição de que a história universal é, ao mesmo tempo, domínio do mutável e manifestação da razão; é radicalmente expiada pela promoção de um deslocamento na concepção pela qual era refutada pela lógica.

---

conhecimentos racionais (e não de conhecimentos revelados ou empíricos) em que se procuram determinar as regras fundamentais do pensamento (aquelas de que deve decorrer o conjunto de princípios de qualquer outra ciência, e a certeza e a evidência que neles reconhecemos), e que nos dá a chave do conhecimento do real, tal como este verdadeiramente é (em oposição à aparência).

<sup>34</sup> Derivado do termo grego *sylogismós*, e do latino *sylogismu*, significando 'argumento', nomeia "a dedução formal tal que, postas duas proposições, chamadas premissas, delas se tira uma terceira, nelas logicamente implicada, chamada conclusão" (Dicionário Aurélio).

Embora a dialética, para Hegel, constitua o momento negativo de toda realidade, dada a possibilidade de não ser, de negar-se a si mesma, ao contrário do que pensa Kant, a razão não constitui apenas o entendimento da realidade, mas a própria realidade: a idéia, a razão, é o próprio mundo que evolui, muda, progride; enfim, é a própria história.

Retomando o conceito de *unidade dos contrários* de Heráclito, Hegel concebe a razão como dialética: procede por unidade e oposição de contrários. O processo racional, concebido por Hegel, é dialético, não mais estático, como era mantido pela tradição metafísica, mas procede da superação de contradições: da afirmação (tese) pela negação (antítese) e desta para a conciliação (síntese). Esta síntese se transforma em tese para ser novamente superada por sua antítese para daí se chegar à nova síntese, em um movimento *ad infinitum*. Esse movimento é proporcionado pela inexistência de uma proposição (tese), sem que haja a sua oposição, uma outra proposição (antítese), relação da qual ocorre a conciliação (síntese) provisória, pois objeto de nova oposição (Gadotti, op. cit.: 27). Essa proposição primeira é contraditória por conter nela mesma a sua própria oposição, mas essa “contradição” não é mais considerada ilógica ou paradoxal e, sim, a propulsora do movimento do pensamento e da história, já que ela se constitui nesse movimento. A dialética hegeliana teve sua materialização mais influente na teoria marxista.

A contradição, assim, foi assumida como a categoria fundamental da “lógica dialética”, segundo a qual cada coisa só é compreendida pela negação de algo que a precedeu, negação que se perfaz pela oposição da coisa mesma, isto é, pela negação daquela negação. Se, pela decorrência da tradição essencialista metafísica, a contradição é refutada, pela “lógica dialética”, ela ganha um lugar preeminente.

Em síntese, é necessário que se admita que a lógica formal é a lógica da metafísica, assim como a lógica dialética é a lógica da dialética (Pinto, 1969: 72, apud Gadotti, op. cit:

27), para se compreender não só a distinção como a complementaridade das duas lógicas. O método dialético não se limita em afirmar a existência da contradição, como o fazem a sofística, o ecletismo, o ceticismo ou o relativismo, mas *busca captar a ligação, a unidade, o movimento que engendra os contraditórios, que os opõe, que os faz com que se choquem, que os quebra ou os supera* (Lefèbvre, 1969/ 1995: 24).

### 2.3. Contradição e Desconstrução

Revelando a forte tradição metafísica grega, de que somos caudatários, é inegável que a lei da não-contradição, da coerência, constitui uma *obrigação de procedimento, quase uma coação moral da pesquisa* (Foucault, 1969/ 1995: 170).

Parecendo comprovar o poder dessa *regra heurística*, pela qual se estabelece a verdade (Foucault, op. cit.: 170), esse sentido extrapola a dimensão científica e atinge os âmbitos mais cotidianos da sociedade. É inegável que predomina, em nossa sociedade, a refutação da contradição, por ela indiciar incapacidade de domínio de um sujeito controlador de seu dizer sobre a própria elocução ou inverdade.

Segundo a análise arqueológica, proposta por Foucault (op. cit.), em nome dessa regra, empregam-se meios para se preservar do risco de se vir a incorrer nesse crime intolerável e duas são as coerências encontradas: a *sistemática e a temática*. Pela análise da verdade das proposições e das relações que as unem, pode-se definir um campo de não-contradição lógica ou *coerência sistemática*, sob a qual se descobre que a ambigüidade da gramática e a sobrecarga significativa das palavras mascaram, tanto quanto traduzem. Pelos fios da analogia, define-se uma *coerência temática*, mais imaginária do que discursiva,

mais afetiva que racional, descobrindo-se representações e metáforas (Foucault, op. cit. : 172).

Quaisquer dessas coerências se apresentam *explícitas ou não*: a primeira apresenta-se no plano individual de representação da consciência do sujeito falante que, em razão de incapacidade lingüística, não foi capaz de exprimir; a outra ocorre na dimensão coletiva e diacrônica de uma época, portanto, imaginária, sob forma de estruturas que teriam imposto ao autor, certamente sem que ele tenha tido consciência desse fato, postulados e crenças fundamentais. A coerência não-explicita é da ordem do interdiscurso; a explícita, da ordem do intradiscurso (Foucault, op. cit.: 172).

Em virtude de a contradição constituir *a ilusão de uma unidade que se oculta ou que é ocultada*, ela deve ser, sempre que possível, suprimida, restando, apenas, *contradições residuais – acidentes, faltas, falhas* (Foucault, op. cit. : 172-173).

Surge, entretanto, a despeito de toda análise cuidadosa, a *contradição fundamental* (Foucault, op. cit. ) – sob a forma do emprego de postulados incompatíveis, entrecruzamento de conceitos não passíveis de conciliação (acrescente-se: decorrente dos *regimes de verdade* a que se submete a Epistemologia), difração do desejo (embora o autor não o explicita, permite que se lhe acrescente: decorrente de interditos, explicada pela Psicanálise), conflitos econômico e político (acrescente-se: dos quais decorrem os discursos, objeto da Análise do Discurso) – , opondo uma sociedade a si mesma. Esses fatos discursivos, em lugar de constituírem elementos superficiais que devem ser suprimidos, revelam-se como princípio organizador, como lei fundadora que justifica todas as contradições menores e lhes dá fundamento, catalisando, em suma, todas as outras oposições.

*Tal contradição, longe de ser aparência ou acidente do discurso, longe de ser aquilo de que é preciso libertá-lo para que ele libere, enfim, sua verdade aberta, constitui a própria lei de sua existência: é a partir dela que ele emerge; é ao mesmo tempo para traduzi-la e superá-la que ele se põe a falar; é para fugir dela que, enquanto ela renasce sem cessar através dele, que ele continua e recomeça indefinidamente, é por ela estar sempre aquém dele e por ele jamais poder contorná-la inteiramente, que ele muda, metamorfoseia, escapa de si mesmo em sua própria continuidade. A contradição funciona, então, ao longo do discurso, como o princípio de sua historicidade (Foucault, op. cit. : 173).*

Assim, a história das idéias reconhece dois níveis de contradição: o das aparências, que se resolve na unidade profunda do discurso, e o dos fundamentos, que dão lugar ao próprio discurso. É nesse sentido que o discurso é a relação entre uma contradição e outra: a que se torna visível é a que obedece à outra que oculta (Foucault, op. cit.). Analisar o discurso é fazer com que apareçam e desapareçam as contradições.

Primeiramente, em vez de considerar as contradições como aparências a serem superadas ou como princípios secretos que precisam ser resgatados, a análise arqueológica vê, nas contradições, objetos a serem descritos por si mesmos, sem a preocupação de corrigi-las. Em segundo lugar, em vez de reduzi-las a um princípio geral de interpretação, a arqueologia descreve os diferentes espaços de dissensão, de divergência. Finalmente, a arqueologia analisa os diferentes tipos de contradição (as *derivadas* de discursos diferentes, as *extrínsecas* ou entre formações discursivas diferentes e as *intrínsecas* ou internas a uma dada formação discursiva), os diferentes níveis segundo os quais se pode marcá-las (o nível da inadequação de objetos, o da divergência de modalidades enunciativas, o de incompatibilidade de conceitos e o da exclusão de opções teóricas), e, por último, as diferentes funções que as contradições podem exercer na prática discursiva (o papel de “assegurar um desenvolvimento adicional do campo enunciativo”, a função de “induzir uma reorganização do campo discursivo” e o “papel crítico” de pôr em jogo a existência e a aceitabilidade da prática discursiva).

Tal como Foucault (op. cit. ), deslocando-se da perspectiva tradicional das lógicas, Derrida (1998) atribui uma tradição cultural ao estabelecimento de limites, das fronteiras, sobretudo do fim como a responsável pela polarização. Argumentando que inexistem limites, em seu sentido corrente, que os limites constituem as impraticáveis aporias, o filósofo postula a *contradição não dialetável*, no sentido de que inexistem limites, de que limites seriam as impraticáveis aporias.

Por meio de uma breve menção na obra “Margens da Filosofia” (1972/ 1991) e de uma abordagem exclusiva, em “Aporia”, Derrida (1996/ 1998: 38) resgata a referência à aporia feita por Aristóteles, em sua obra Física, Livro IV, e a aporética aristotélico-hegeliana do tempo, de Heidegger, para postulá-la como o movimento impossível de se passarem fronteiras.

Derrida (op. cit.) inicia por imputar a determinação da aporia ao duplo conceito de fronteira: o primeiro refere-se ao limite fronteiro entre conteúdos (coisas, objetos) e o segundo entre um conceito e outro, de acordo com uma lógica oposicional, não apenas no sentido caro à dialética de um outro que seja o seu outro, na acepção de contra quem se possa opor, mas também no sentido de outro qualquer, radicalmente outro contra quem não se pode opor ou outro que não seja nem seu outro.

É este duplo conceito de fronteira que determina a distinção entre três limites fronteiros, a cujos movimentos de passagem Derrida (op. cit. : 47-48) imputa três tipos de aporias, a saber, a topológica, a discursiva e a conceitual. A primeira refere-se àquela decorrente da passagem do limite fronteiro que separa os territórios, os países, as nações, os Estados, as línguas e as culturas. A segunda diz respeito à passagem das divisões entre os âmbitos dos discursos como a filosofia, a antropologia, os âmbitos ontológicos e os saberes disciplinares. Finalmente, a terceira, a que determina a separação, a delimitação ou

a oposição entre os conceitos, portanto, o de fim de cada elemento que, metalingüisticamente, corta e sobredetermina, necessariamente, os dois primeiros tipos de finitude.

Desconstruindo, dissolvendo a noção de limite, portanto, a de fim, imputando-lhe um construto cultural, Derrida (op. cit.: 30) postula o ato de passar as fronteiras, por meio do movimento de um determinado passo, um *não-passar*, por constituir um passo impossível, uma vez que franqueia uma linha indivisível, impassível de delimitação, de oposição, um lugar da aporia.

Também Deleuze, em suas obras, e mais especificamente, em “Diferença e Repetição” (1969, apud Foucault, 1975/ 1997), postula a fuga à lógica do terceiro excluído, propondo a não submissão à contradição ser – não ser, mas a assunção de ser: a não se pensar dialeticamente, mas problemáticamente.

Em “Theatrum Philosophicum”, referindo-se à leitura da obra “Diferença e Repetição”, Foucault (1975/ 1997: 66) explica que, sob a perspectiva de seu autor, Deleuze, a predicação ocorre de duas formas: se as semelhanças são produzidas pelas repetições, as diferenças são produzidas pelo estabelecimento de contradições.

Se a predicação por semelhanças é simples, a predicação como vermelho-verde é mais complexa, não constituindo mais do que o nível mais elevado de uma construção em que repousa a contradição, equivalendo a vermelho-não vermelho. A diferença, assim, repousa sob um sistema que é da ordem da oposição, do negativo e do contraditório, remetendo ao princípio da dialética. Em Deleuze (op. cit.), entretanto, o problema escapa à lógica do terceiro excluído: em lugar de se pensar dialeticamente, há que se pensar problemáticamente. Como explica Foucault (op. cit.: 68), esse princípio caro à lógica formal não é suficiente, quando se pretende libertar a diferença, o que é conseguido pela

supressão da contradição, da dialética e da negação e essa supressão, por sua vez, remete à multiplicidade constitutiva de cada elemento da oposição. Também requer a libertação da terceira condição hegeliana e a instituição de uma quarta condição pela supressão da categorização: a predicação do ser é o voltar da diferença, sem que haja diferença na maneira de dizer o ser.

Também como Derrida, Costa (1994: 130), cujas postulações já foram apresentadas nesta tese, afirma que os conceitos da vida cotidiana e das ciências reais sempre encerram um certo grau de imprecisão, impossibilitando o estabelecimento de um limite. Cita como exemplo dessa imprecisão o caso da morte, em que o processo entre o corpo vivo e o não-vivo leva um certo tempo para se consolidar. Seria também o caso de um contínuo de cores, cuja primeira cor é alaranjada e a última não-alaranjada: o uso de aparelhos e de métodos científicos pode diminuir a zona duvidosa, mas não a suprime.

O autor defende a fuga ao princípio da não-contradição e propõe uma lógica matemática “paraconsistente”, provisória, inerente ao fazer científico. É pautado nessa forma de lógica que Lacan construiu a sua doutrina psicanalítica (Leite, 1992: 20; ), desconstruindo a lógica formal aristotélica de que uma coisa não pode ser duas coisas ao mesmo tempo – não pode ser A e B ao mesmo tempo – , a partir da demonstração dos processos oníricos de Freud de que para o inconsciente, A pode ser A e B ao mesmo tempo. Pautada na lógica matemática inconsistente, a lógica lacaniana nega o princípio da contradição, uma vez que o inconsciente lacaniano desconhece a contradição. Assim, a lógica lacaniana do inconsciente é uma lógica inconsistente (Miller, 1999: 54).

Como bem o afirma Feyerabend (1991/ 2001: 71), *não há uma lógica; há diversos sistemas lógicos, alguns mais realistas, outros menos.*

# PARTE III

## OS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Minhas férias...

Voltei às aulas... é chato...  
mas o que é ter que fazer mais  
uma aula... com uma turma  
de professores... a senhora  
não tem inatencionalidade? Todo ano  
é a mesma coisa... tudo, até  
passado... eu repeti a adaptação do  
ano... não mudou... a senhora não  
queria...

A senhora precisa... se  
precisa... deitar um... a senhora  
não... não... então começando  
a entender... que é que... a senhora  
de... de... com... ou  
que... não... para...

Manoelinho 3º B

O objetivo primeiro desta pesquisa constitui a tentativa de entender a razão da coexistência da submissão a teorias da natureza da língua e de ensino e aprendizagem de LM e de LE, em circunstâncias de CFCs e de afirmações, em meios acadêmicos, de que muitos professores que se submetem a esses cursos assumem comportamentos resistentes às novas teorias a que têm acesso.

É imprescindível que se ratifique o pressuposto fulcral deste trabalho: a inextrincável relação estabelecida entre a constituição do sujeito e a de seu discurso.

Desse pressuposto da determinação do discurso pela intrincada relação estabelecida entre os elementos lingüístico, ideológico e inconsciente, decorreu a dificuldade de se estabelecer uma categoria rígida, inflexível de análise do corpus.

Assim, no primeiro capítulo, far-se-ão considerações sobre as condições de produção dos discursos dos CFCs, isto é, sobre o contexto *lato* ou histórico e o contexto *stricto* ou imediato em que se inserem esses cursos e que os determina, bem como sobre a composição do *corpus* de análise e sobre o dispositivo de análise a ser utilizado.

Com o propósito, meramente, de facilitar a análise, tentar-se-á, na medida do possível, focalizar, no segundo capítulo, as representações que fazem os professores ministrantes (doravante Ps) e professores alunos (doravante PAs) dos CFCs de LE e de LM. Analisam-se os prefácios aos materiais de apoio oferecidos a PAs, o discurso produzido nas interações estabelecidas entre Ps e PAs, durante as aulas e as avaliações dos CFCs, redigidas por PAs, buscando apreender, nessas momentos do ritual desses cursos, que se realizam como se constituíssem a parte relativa à liturgia da palavra, as representações que deles fazem os seus participantes. Em alguns momentos, quando o isolamento completo

dessas representações não se fizer possível, analisar-se-ão outros aspectos que se constituírem relevantes para a investigação.

No terceiro capítulo, focalizam-se, na medida do possível, as representações que Ps e PAs fazem da relação teoria-prática, em dois momentos. No primeiro momento, busca-se apreender essas representações no discurso produzido nas interações estabelecidas entre Ps e PAs, durante as aulas, e nas avaliações desses cursos, redigidas por PAs. No segundo momento, analisam-se essas mesmas representações em circunstâncias que extrapolam as da realização desses cursos como, em momentos de congressos, em corredores de universidades e de colégios.

---

# **CAPÍTULO PRIMEIRO:**

## **AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

### **1.1. Introdução**

Num primeiro momento, partindo de um histórico da profissão docente, far-se-á uma breve retrospectiva das fases pelas quais passaram os CFCs, condição histórica de produção de seu discurso.

No segundo momento, discorrer-se-á sobre as condições imediatas de produção do discurso dos CFCs de LE e de LM, do Ensino Fundamental e Médio, que compõem o corpus de análise. Ainda nesse momento, constituir-se-á o modelo interdisciplinar de dispositivo de análise que considerará a Análise de Discurso de linha francesa e alguns conceitos da Psicanálise.

### **1.2. Condições históricas de produção do discurso do CFC**

A compreensão do processo de educação continuada requer o conhecimento dos conceitos de educação, educação escolar ou ensino formal, a educação não-escolar ou não-formal e a educação informal. Educação constitui a comunicação organizada para gerar uma aprendizagem; a educação escolar ou ensino formal, a que deve ser seguida por alunos

regularmente inscritos no sistema e a educação não-escolar ou não-formal, a que visa a atingir alunos que estão fora do sistema formal escolar; e educação informal, a que é adquirida ao longo da vida, a partir da própria experiência de vida.

A educação continuada, escopo deste estudo, coloca-se dentro dos processos de educação não-formal, embora essa nomenclatura possa ser estendida para os cursos formais de pós graduação.

### **1.2.1. Uma breve genealogia da missão docente**

A consolidação da profissão docente ocorreu em decorrência de sua intervenção e do seu enquadramento pelo Estado, que substituiu a Igreja (de onde se origina o nome professor, como "aquele que professa - propaga - publicamente as verdades religiosas") como entidade de tutela do ensino.

Ao longo do século XIX, consolida-se uma imagem do professor, que é associada a características do magistério docente, sacerdócio, humildade e obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isso envolto numa auréola de valorização das qualidades de relação e compreensão da pessoa humana (Nóvoa, 1995: 16).

Desde meados do século XIX, os cursos de formação de professores ocuparam um lugar privilegiado na configuração da profissão docente. As "escolas normais" (aquelas que normatizam) constituíram instituições criadas e mantidas pelo Estado, cujo objetivo era o de controlar um corpo profissional ao qual cabia consolidar os projetos de escolarização em massa. Tais escolas, hoje denominadas "magistérios", tiveram o papel de legitimar um saber produzido no exterior da profissão docente e de interesse das mudanças sócio-econômicas, tendo uma concepção de professores centrada na difusão e na transmissão de

conhecimentos. Essa concepção de professor mantém-se até os dias atuais: professor significa "aquele que professa ou ensina uma ciência, arte; homem perito ou adestrado".

A instituição da educação como papel do Estado faz parte das profundas e abrangentes modificações socioculturais determinadas pelas *transformações econômico-políticas, que ocorreram no final do século passado com a industrialização e o capitalismo* (Destro, 1995: 21), dada a necessidade de se inserirem na sociedade as populações despreparadas para tais mudanças. A justificativa para a necessidade de profissionais se submeterem a cursos de atualização, neste início de terceiro milênio, continua a mesma: inserir na sociedade as populações despreparadas para as mudanças - atualmente promovidas pela informatização e pela globalização.

Essas transformações econômico-políticas tiveram início, na Europa, a partir de 1848, quando o poder foi, em alguns períodos, assumido pela burguesia sem que o proletariado rural e urbano tivesse participação, por não ter ainda tomado consciência de si como classe social. Essa alienação custou ao proletariado, sobretudo rural, um maior empobrecimento, uma vez que o desenvolvimento dos meios de transportes, se, por um lado, constituiu um dos mais importantes acontecimentos do período, por diminuir as distâncias, permitiu, por outro lado, que produtos agrícolas de países mais desenvolvidos chegassem aos países menos desenvolvidos com preços muito competitivos, impedindo o desenvolvimento da produção local. Some-se a esse fato a mecanização da agricultura que produziu um contingente que não mais conseguia retirar sua subsistência da agricultura. O corolário desses interditos foi a condenação dos camponeses a se tornarem mão-de-obra assalariada no campo ou a emigrarem para as cidades. Foi esse contingente que formou a classe operária constituída, sobretudo, de ex-camponeses que, em troca de um salário, realizavam qualquer trabalho. O desenvolvimento industrial, para a utilização das novas invenções,

requis, cada vez mais, uma mão-de-obra especializada, fazendo-se imperiosa a alfabetização em massa, além da criação de escolas profissionalizantes, tomando importantes, conseqüentemente, as escolas e professores. Esse foi o contexto do aparecimento das primeiras propostas “oficiais” de educação para o povo (Destro, 1995: 21).

No Brasil, em virtude da industrialização tardia, essas mesmas preocupações ocorreram mais tarde, mais precisamente na década de 1950, quando se inicia a industrialização em grande escala.

Os anos sessenta, no Brasil, ficaram marcados pelo signo da formação inicial de professores e se caracterizaram pelas referências teóricas, curriculares e metodológicas nos programas de formação de professores. O ensino de línguas viveu a consolidação da perspectiva estruturalista.

A década de setenta ficou conhecida como a era da profissionalização de professores em serviço. A explosão escolar trouxe para o ensino uma massa de indivíduos sem necessárias habilitações acadêmicas e pedagógicas, criando desequilíbrios estruturais extremamente graves e suscitou a criação de programas de profissionalização e formação em serviço. É característico desse período o surgimento dos "cursos de treinamento". Tais cursos pretendiam habilitar o professor formado em técnicas e estratégias de como transmitir eficientemente os saberes socialmente valorizados. A denominação "treinamento" sugere que o professor constitui aquele que, por não ser capaz, deveria passar por um processo de adestramento para vir a ser capaz de ministrar aulas. A crítica que cabe a essa fase diz respeito à redução do professor a mero executor de tarefas estabelecidas normativa e acriticamente, preconizada pelo "tecnicismo", como também ficou conhecida. Esses programas, embora tenham contribuído para o processo de formação do professor,

sublinharam o papel do Estado no controle da profissão docente e acentuaram a visão degradada e desqualificada da formação dos professores.

A década de oitenta será marcada pelo signo da formação contínua de professores. Uma vez estabelecidos, os programas de formação inicial e de profissionalização em serviço, as atenções se voltaram para a formação continuada. Já iniciada nos fins dos anos oitenta, essa década se caracteriza pela centralização idealmente no aluno, no processo de aprendizagem e não mais pela centralização no processo de ensino. É própria desse período a criação de cursos de reciclagem ou de atualização, ou orientações técnicas, sugerindo uma certa autonomia da profissão docente, uma vez que eliminava o caráter de treinamento.

A ênfase no ensino do conteúdo disciplinar nos cursos de formação de professores do ensino fundamental e médio, em detrimento do ensino das teorias de ensino e aprendizagem já constitui um senso comum. Em termos do ensino de línguas, Cavalcanti (1986) já alertava para esse fato, além do outro, da inexistência de programas que facilitassem e permitissem ao professor formado o contato com pesquisas relevantes na área.

Os discursos político-econômicos recentes, de caráter neoliberal, perceptíveis a partir dos anos noventa, que enfatizam a rápida obsolescência da mão-de-obra, em virtude da rapidez inigualável do avanço da tecnologia, atingiram a área educacional<sup>35</sup>. Sob uma aura liberal, segundo a qual o indivíduo deve espontaneamente buscar se aperfeiçoar, esse discurso ganhou contornos de uma Esfinge imóvel, observadora e ameaçadora: recicla-te ou te devorarei. A realidade tem comprovado sua ameaça: aqueles cujos conhecimentos não acompanharam as inovações necessárias têm sido feroz e cruelmente descartados do mercado de trabalho. É nesse contexto que o discurso da qualidade total, atingindo o âmbito

---

<sup>35</sup> As decorrências do avanço dos conceitos neoliberais em educação, em especial no discurso da avaliação, são pomenorizadamente analisados em Amarante (1998).

da educação, impõe uma relação de trabalho que se afasta dos modelos fordista e taylorista e dá lugar ao baseado no conhecimento, com vistas a uma “sociedade do conhecimento” (à “terceira onda de Alvin Tofler ou “knowledge society” de Peter F. Drucker). Empresas e indústrias assumiram uma parcela dessa responsabilidade na tarefa de reciclar, atualizar ou, mais recentemente, submeter seus funcionários a cursos de formação continuada, enquanto, paralelamente, cresce o mercado para o preenchimento desse filão: mutiplicam-se cursos de informática e de cursos de especialização. Esse discurso se auto-alimenta pela necessidade dos funcionários de se manterem em formação: muitos retornam às universidades em busca de cursos de especialização, outros usam as férias no exterior não mais com intuito apenas de lazer, mas de busca de aperfeiçoamento.

Embora, no que diz respeito a professores, os riscos de descarte sejam menos perceptíveis, a escola constituiu um dos âmbitos que mais absorveu o discurso da formação continuada em virtude de sua associação a outro discurso, já cristalizado sob a forma de senso comum, da responsabilização da escola pelo progresso de um país: o lema “a educação é necessária para o progresso de uma nação” deixou de ser um abominável “clichê” de dissertações escolares para se tornar o dogma da vida moderna. É nesse contexto que os cursos de formação continuada de professores têm chamado para si essa responsabilidade.

### **1.2.2. Terminologias dos CFCs**

Considerando-se que a atividade pedagógica pressupõe a tarefa do professor de permitir o acesso do aluno a determinadas áreas do conhecimento humano, no caso específico, ao conhecimento relativo à língua materna e estrangeira, caberia perguntar se os

cursos de formação continuada focalizam a condução da relação professor-aluno ou o conteúdo programático da área do conhecimento em foco.

É de consenso que o conteúdo, enquanto conhecimento considerado relevante para a sociedade, apresenta pouca ou nenhuma alteração, desde que a educação tornou-se papel do Estado. As inovações, assim, concentram-se sobretudo nas formas de que professores devem fazer uso para tornar o conteúdo lingüístico acessível ao aluno, tarefa que cabe à Lingüística Aplicada. As reformas também atingem as diferentes maneiras de se ver a língua, preocupação da Lingüística Teórica.

A terminologia referente à educação continuada de profissionais da educação foi, ao longo dos anos, sendo alterada e essa alteração representou os seus

*desdobramentos em termos de decisões e conseqüências, uma vez que, [...] é com base nos conceitos subjacentes aos termos que as decisões são tomadas e ações são propostas, justificadas e realizadas (Marin, 1995: 13).*

Dentre os termos mais comuns encontrados no discurso cotidiano dos docentes nas escolas e nas várias instâncias administrativas da educação, destacam-se: treinamento, reciclagem, atualização, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada, educação continuada.

#### **1.2.2.1. Cursos de Treinamento**

O termo treinamento foi, e ainda é, de uso muito comum na área da formação humana, incluindo os profissionais da educação. O termo treinar foi usado, na Idade Média, na pedagogia de leitura, pretendendo que os professores se habilitassem nas tarefas de conduzir os dois momentos da atividade docente, a *lectio* e a *disputatio* ou *quaetio*. *Lectio*<sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> *Lectio* tem a mesma raiz da palavra “lecionar”(Aranha, 1991: 89).

significa “lição” e compreendia a exposição didática de um assunto, feita pelo professor ao aluno; *disputatio* ou *quaetio* consistia na etapa em que se discutiam as proposições controvertidas, em que se desenvolvia a arte da dialética (Aranha, 1991: 89). Hoje, o termo está presente na NBR ISO<sup>37</sup> 9004-2, sob o título Gestão da Qualidade e Elementos do Sistema da Qualidade, na parte 2, referente a Diretrizes para Serviços, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), como um dos aspectos centrais para a qualidade de serviços.

Treinamento significa tornar destro, apto, capaz de determinada tarefa. O foco principal do treinamento está na modelagem de comportamentos, sendo pertinente falar-se de treinamento de músculos, sobretudo em casos de reabilitação, de adestramento de cães. As ações de treinamento e de adestramento dependem de automatismos, sem manifestação da inteligência (Green, 1971, apud Marin, 1995).

Os anos sessenta, no Brasil, ficaram marcados pelo signo da formação inicial de professores e se caracterizaram pelas referências teóricas, curriculares e metodológicas nos programas de formação de professores. O ensino de línguas viveu a consolidação da perspectiva estruturalista.

A década de 1970, por outro lado, ficou conhecida como a era da profissionalização de professores, em serviço. A explosão escolar trouxe para o ensino uma massa de indivíduos sem necessárias habilitações acadêmicas e pedagógicas, produzindo desequilíbrios estruturais, extremamente graves, e suscitou a criação de programas de profissionalização em serviço e formação em serviço. Especificamente no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira, o método áudio-lingual viveu seus memoráveis dias de

---

<sup>37</sup> NBR: Norma Brasileira; ISO: International Standart Organization.

cursos de treinamento de professores como decorrência da hegemonia da teoria funcional jackobsoniana.

*A ênfase das ações de capacitação era preservar os princípios de racionalização, neutralidade, eficiência e eficácia, reforçando a dicotomia entre os que concebem o trabalho pedagógico (em nível central) e os que o executam (em nível da escola) (Barbieri, Carvalho e Uhle, 1995: 30).*

Com base nesses princípios, os conceitos de cursos de treinamento continham determinações detalhadas para a ação dos professores. Tais cursos pretendiam habilitar o professor formado em técnicas e estratégias de como transmitir eficientemente os saberes socialmente valorizados.

A denominação "treinamento" sugere que o professor constitui aquele que, por não ser capaz, deveria passar por um processo de adestramento para vir a ser capaz de ministrar aulas.

Essas características ainda permanecem no ideário dos professores, pois, mesmo a partir de 1986, quando o processo de elaboração das propostas curriculares promoveu o intercâmbio das universidades e os professores da rede, os cursos de formação continuada continuaram a ser realizados em seu formato de 30 horas, com conteúdos previamente estabelecidos, sob a regência de um professor, geralmente docente de universidade.

A crítica que cabe a essa fase diz respeito à redução do professor a mero executor de tarefas estabelecidas normativa e acriticamente, preconizada pelo "tecnicismo", como também ficou conhecida.

Esses programas, embora tenham contribuído para o processo de formação do professor, sublinharam o papel do Estado no controle da profissão docente, alijando o professor das discussões a respeito do seu cotidiano pedagógico.

### 1.2.2.2. Cursos de Reciclagem

A nomenclatura reciclagem faz pressupor autonomia pedagógica por não se submeter a adestramento. O termo reciclagem esteve muito presente, sobretudo na década de 1980, tanto nos discursos docentes quanto na imprensa, como um qualificador de ações de órgãos públicos e privados, envolvendo profissionais de várias áreas, incluindo a da educação (Marin, 1995:14).

O termo é tomado de empréstimo de uma das conquistas mais importantes de nossa época: a tomada de consciência de que vivemos num universo finito, portanto, de que os recursos naturais que sustentam a humanidade não são eternos. Considerando-se, além disso, que todos os produtos são descartados em algum ponto de sua vida, esse material se transformará em algo que precisa ser disposto ou destruído sem causar maiores impactos ao meio ambiente. A reciclagem proporciona o aproveitamento de materiais de produtos manufaturados descartados para a fabricação de novos produtos. Esse processo substitui, ao menos parcialmente, a extração de matérias-primas do solo e, por isso, ajuda a preservar as reservas de recursos naturais e a diminuir a quantidade de lixo e mesmo não sendo sempre mais barata do que a utilização de matérias novas, e é de importância crescente na redução da poluição ambiental. A reciclagem de papel, por exemplo, tornou-se importante no processo de desaceleração do desflorestamento.

Como se depreende desse conceito, o material submetido a tal processo, *passível de destruição para posterior atribuição de nova função ou forma* (Marin, op. cit.: 14), está sujeito a alterações radicais, incompatíveis com a idéia de atualização, sobretudo de atualização pedagógica.

Tendo perdido a origem de uma necessidade ditada pelo atual estágio do consumismo capitalista, o senso generalizado da positividade da reciclagem não só de bens de consumo

como de trabalhadores, sobretudo de professores, por todos os segmentos da sociedade, inclusive das crianças, parece pautar-se em um discurso da crença na positividade do novo, ainda que “re-novado”. Dessa forma, em nome do novo, recicla-se tudo que restou do que foi utilizado, no sentido de renovar para se tornar novamente reutilizável, no sentido de “refazer o ciclo”(Candau, 1996: 141).

Com relação à reciclagem de professores, permeia-lhe a idéia de que caberia aos cursos de reciclagem “re-novar” os professores acessando-os a formas novas de se ensinar, para o presente estudo, línguas. Essas novas formas se constituem de teorias, métodos e estratégias como alternativas às condutas até então levadas pelos professores.

A adoção desse termo e sua concepção em nosso meio educacional levaram à proposição e à implementação de cursos rápidos, segmentados e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que reduziram o amplo universo que envolve o ensino (Marin, op. cit.:14).

### **1.2.2.3. Cursos de Atualização**

Certamente em decorrência do fato de terem se consolidado por meio de convênios estabelecidos com universidades, a terminologia empregada pela Secretaria da Educação, nos anos 80, para os cursos que pretendiam complementar a educação formal de professores, foi “atualização”.

Aparentemente, retiram-se as menções tecnicista de adestramento e tecnológica de reciclagem a processos que envolvem pessoas. A ressalva que se faz a essa nova terminologia é que, por “atualizar” significar *tornar atual; modernizar* e remeter a estar ultrapassado, de maneira geral, esse termo se refere a “pôr em dia conteúdos”. Esse termo

se choça, também, com a forma pela qual foi instituída: pôr em dia conteúdos não seria possível em cursos de trinta horas (Barbieri, Carvalho e Uhle, op. cit. : 31).

#### **1.2.2.4. Cursos de Aperfeiçoamento**

*Tornar perfeito ou mais perfeito, perfazer ou completar o que estava incompleto, concluir com esmero, adquirir maior grau de instrução ou aptidão, emendar os próprios defeitos; corrigir-se, emendar-se* constituem os verbetes referentes ao verbo aperfeiçoar, do qual originou o termo “aperfeiçoamento”. Derivado do termo latino *perfectu*, significando *feito até o fim, acabado, terminado*, essa nomenclatura faz pressupor pretender-se que o professor atinja o mais alto grau numa escala de valores, que se torne incomparável.

Subjaz a esse conceito a idéia de que é necessária a ação de alguém, para tornar um outro perfeito, para completá-lo, concluí-lo, como se fosse possível atingir a perfeição.

#### **1.2.2.5. Cursos de Capacitação**

Ato ou efeito de tornar capaz, habilitar, por um lado, e convencer, persuadir, por outro, constituem os verbetes referentes à “capacitação”.

O primeiro grupo é mais congruente com a idéia de educação continuada, no sentido de que traz a idéia de ser necessário que se torne capaz, que se adquiram as condições de desempenho próprias à profissão, rompendo com as concepções inatistas da atividade pedagógica, que subjaz à definição do professor como sacerdote, dotado de um dom inato para o exercício do magistério. O segundo grupo lexicológico referente a capacitar alguém, entretanto, faz pressupor a existência de um processo de doutrinação (Green, 1971, apud Marin, 1995) que impede a análise, o questionamento, a crítica e a aceitação mediante reconhecimento da razão (Marin, op. cit. :17).

A adoção dessa concepção levou a ações de capacitação visando à venda de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e suposta melhoria.

A nomenclatura que seguiu à “Capacitação de professores” e encontra-se hoje em vigor é “Cursos de formação contínua ou continuada” que se apresenta sob suas variantes “Educação continuada” e “Educação permanente”. Esses cursos serão focos de análise no item a seguir que discorrerá sobre as condições imediatas da produção do discurso a ser analisado.

### **1.3. Condições imediatas de produção do discurso de CFC**

A década de noventa, período da constituição do *corpus* de análise desta tese, foi marcada pelo signo da formação contínua de professores. Uma vez estabelecidos, os programas de formação inicial e de profissionalização em serviço, as atenções se voltaram para a formação continuada. Já iniciada nos fins dos anos oitenta, essa década se caracteriza pela centralização idealmente no aluno, no processo de aprendizagem e não mais pela centralização no processo de ensino. “Cursos de Formação Contínua ou Continuada”, “Educação Continuada” ou “Educação Permanente” foram os nomes pelos quais ficaram conhecidos esses cursos. Essas três nomenclaturas apresentam similaridade por tomarem como eixo o conhecimento visto como resultado de um processo contínuo. A concepção subjacente ao termo educação permanente é a da educação como processo que se prolonga por toda a vida, em contínuo desenvolvimento.

O termo formação continuada é utilizado por Nóvoa (1995) e Perrenoud (1993) além de Chantraine-Demaily (1995) que distingue a formação com duas categorias de ações: as formais e as informais, objetivando, respectivamente, a transmissão do saber e do saber-

fazer. Marin (op. cit. : 18) defende a concepção de educação continuada, acrescentando a aspectos institucionais ou profissionais, previstos por Chantraine-Demaily (op. cit. ), outros modos de socialização, sobretudo, no *locus* do próprio trabalho cotidiano, de maneira contínua e sem interrupções.

Com o objetivo de romper a dicotomia entre os que concebem o trabalho pedagógico e os que o executam, registra-se, a partir de 1986, um movimento de participação entre universidades e professores da rede estadual de ensino do estado de São Paulo, com o processo de elaboração das propostas curriculares que não foi incorporado ao cotidiano dos professores, por não ter sido devidamente continuado. Os cursos seqüenciais sob a forma de módulos – propostos pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - Cenp/ SE – , que pretenderam modificar essa situação, não se realizaram em virtude da interrupção do convênio com as universidades (Barbieri, Carvalho e Uhle, op. cit.).

A criação, posteriormente, da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e, em sua decorrência, a do Centro de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos (CARH), a partir de 1991, contribuiu sobremaneira para a formação de professores, permitindo o acesso ao estudo de um número significativo de professores. Esses Centros de Aperfeiçoamento, concebidos como organismos de suporte às atividades de capacitação de pessoal, pretenderam fortalecer a autonomia intelectual do professor, tornando-o um pesquisador que organiza suas experiências docentes, para contribuir com a construção coletiva de novos paradigmas para a educação (Alves, 1995). Foram, entretanto, alvo de uma avalanche, em virtude da “cultura de freqüentar cursos” e ainda constituem a única forma estatutária de atualização (Barbieri, Carvalho e Uhle, op. cit. 31).

A cada alteração, pretendia-se promover uma ruptura com a fase anterior, pautada na pretensa liberdade que marca os tempos modernos, com o objetivo de delegar autonomia aos professores. Dessa maneira, acredita(va)-se perseguir o caminho do progresso.

No entanto, a escolha das disciplinas, dos números de aulas para cada disciplina, do conteúdo programático de cada área, bem como do sistema de avaliação e do sistema de promoção do aluno continuaram constituindo papel do Estado. Recebendo tudo decidido e programado – a exemplo da teoria formal em que se deve embasar –, sendo aliado das principais decisões relativas à escola, resta apenas ao professor a execução, o que caracteriza a divisão social do trabalho, que está na origem da tecnocracia e do autoritarismo em educação. Essa fragmentação das atividades sociais, que reforça ainda mais o caráter alienante, característica do modo de produção capitalista, acaba por não constituir um ato meramente técnico, mas eminentemente sócio-político.

Por se edificarem sobre um saber já dado (leia-se uma determinada teoria como modelo explicativo acabado), uma prática já dada (os efeitos passados erigidos em ações exemplares a serem imitadas ou evitadas) e um discurso já dito (as palavras de ordem de eficácia comprovada), esses cursos resultam em autoritarismo.

Sendo erigido sobre o já sabido, já feito e já proferido, esse autoritarismo inutiliza a necessidade de pensar. Uma vez que a explicação definitiva já existiria, pronta e acabada, à espera de aplicação, o autoritarismo com que esses cursos se implantam permite a crença na possibilidade de se passar imediatamente à reprodução desse saber. O efeito dessa inutilidade de pensar não se limita à mera reprodução desse saber inculcado (Bourdieu, 1970/ 1992), mas também aliena o professor, uma vez que o impede de compreender a totalidade de suas ações, despojando-o do contexto sócio-histórico que lhe dá sentido.

Esse autoritarismo seqüestra a identidade pessoal e a responsabilidade social do professor, por um processo de trabalho fragmentado e desprovido de sentido, por um processo de redução dos sujeitos à condição de objetos sócio-econômicos, manipuláveis politicamente e pelas estruturas da organização burocrático-administrativa.

Assim, a tutela político-estatal tende a prolongar-se por meio de uma tutela científico-curricular, verificando-se a instauração de novos controles, mais sutis, sobre a profissão docente. A tutela político-estatal como o cerne da produção do docente teve início com o advento da era industrial que trouxe a necessidade de se utilizar do corpo de forma a extrair-lhe uma força produtiva, modificando-se os mecanismos pelos quais o Estado exerce o poder sobre o corpo do indivíduo. Essa nova necessidade econômica determinou o deslocamento de poder sobre a morte do indivíduo, próprio da soberania, para um poder sobre a vida desse indivíduo, próprio de um pretenso humanismo que, por sua vez, decretou o desaparecimento do suplício como forma de coerção dos desvios e o advento de uma política do corpo, pelo qual se pretendeu corrigi-lo, torná-lo dócil e útil à sua utilização econômica. Esse deslocamento é responsável, assim, pela inserção do corpo no campo político, cujas relações de poder não se fazem só pela dominação (poder) mas pela sujeição (necessidade), assujeitando-o ao trabalho, marcando-o, dirigindo-o e obrigando-o a rituais e exigindo-lhe sinais (Foucault, 1975/ 1991).

O professor, assim, deixa de ser um ser privado, passando a ser uma pessoa pública; deixa de ser considerado como o centro, a origem de suas vontades, desejos e ações, para se tornar no efeito das relações sociais.

Essas foram as condições imediatas da produção do discurso do CFC a ser analisado por esta tese. O objetivo maior que a percorre é entender a que se deve o paradoxo existente entre a visível submissão de professores-alunos (PAs) a teorias expostas por professores

ministrantes (Ps) de cursos de formação continuada (CFCs) de língua materna (LM) e língua estrangeira (LE) e enunciações destes, em meios acadêmicos, de que aqueles resistem à adoção de novas teorias e, afirmações dos primeiros, em meios escolares, de que as teorias oferecidas pelos ministrantes de cursos são irrelevantes para o seu cotidiano pedagógico.

Para que esse paradoxo, informalmente observado, pudesse ser sistematicamente analisado, gravaram-se, em áudio, os discursos produzidos durante as aulas de CFCs de professores do ensino fundamental e médio de LM e LE. Gravaram-se, em áudio, sete CFCs, dos quais três ocorreram no município de São José dos Campos, no interior do Estado de São Paulo e quatro, na cidade de São Paulo, capital do Estado.

Oferecidos em São José dos Campos, foram gravados: um CFC de inglês, como LE, e dois de LM. O de inglês foi gravado durante cinco sábados dos meses de abril e maio de 1997, totalizando trinta horas. Os de LM ocorreram, respectivamente, em 1997 e 1998.

Os oferecidos na capital do Estado foram: dois de língua inglesa, como LE e dois de LM. Os CFCs de LE ocorreram durante as férias de julho de 1999 e os de LM, durante o primeiro semestre de 1998.

Dos CFCs ocorridos na cidade de São José dos Campos, um curso de LE e um de LM foram oferecidos pela Secretaria da Educação do município. Embora independentes de universidades, esses cursos foram ministrados por professores pesquisadores de universidades públicas. O outro CFC de LM foi oferecido por uma organização privada de formação continuada, mas ministrado por professor de universidade pública.

Dos CFCs, oferecidos na capital, dois de LE e um de LM foram oferecidos por Universidades – uma pública e outra particular – ; o outro curso atualização de LM foi

oferecido por uma editora de livros didáticos, ministrado por um professor de universidade pública.

É necessário que se explicitem as razões que determinaram a escolha desses CFCs. Pretendeu-se, inicialmente, mais especificamente em 1997, por ocasião da elaboração do projeto desta tese, restringir-se a CFCs de ensino de inglês como LE, oferecidos pelas secretarias de educação, na cidade de São José dos Campos, região do Vale do Rio Paraíba, interior do Estado de São Paulo. Nessa época, viviam-se os últimos anos da implantação dos Centros de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos (CARH), instalados em sete cidades do estado de São Paulo (São Paulo, Ribeirão Preto, Bauru, Campinas, São José dos Campos, Presidente Prudente e São José do Rio Preto), a partir de 1991, em substituição aos cursos em formato de módulos oferecidos pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria da Educação (Cenp/SE).

A instituição da escola-padrão que prevê a Hora de Trabalho Pedagógico (HTP), como tempo e espaço para a validação do projeto de escola que inclui a formação continuada dos professores, determinou a substituição dos cursos oferecidos pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE).

Nesse contexto, em virtude da restrita oferta desses cursos, na região, buscaram-se os oferecidos pelas universidades na Capital do Estado. Entretanto, à determinação da priorização de cursos de LM em detrimento de LE pelas instâncias públicas competentes, decidiu-se pela ampliação da análise para os CFCs de LM.

À transcrição das gravações, em áudio, desses cursos associaram-se comentários tecidos por Ps, PAs, Coordenadores (doravante C) e Supervisores (doravante S) sobre esses cursos, em situações informais de intervalo dos CFCs ou pelos corredores dos colégios foram anotados em diário. As comunicações de Ps sobre CFCs, em congresso, também

foram gravadas em áudio e transcritas. Compuseram também o *corpus* de análise os textos prefaciais aos materiais de apoio dos CFCs realizados. Finalmente, tomaram-se as avaliações, invariavelmente solicitadas para que PAs redigissem em fins de CFCs. Dessas avaliações, recortaram-se os itens que diziam respeito ao papel dos CFCs, ao conteúdo desses cursos, à leitura de textos teóricos e aos conceitos de prática e de teoria.

Embora não constitua propriamente a condição de produção do discurso do CFC, julgamos necessário discorrer sobre os dispositivos de análise que determinaram a delimitação do corpus para efeito de análise a ser empreendida por esta tese.

É necessário explicitar que a delimitação do corpus da pesquisa empreendida não seguiu critérios empíricos, mas teóricos, por se balizar pela Análise do Discurso de linha francesa, pela desconstrução, em seu sentido lato, e por alguns conceitos da Psicanálise. Esse critério teórico se fez necessário, fundamentalmente, por não se conceber que haja análise de discurso sem a mediação teórica permanente, em todos os passos da análise, pelo trabalho da intermitência entre descrição e interpretação (Orlandi, 1999: 62). Assim, a construção do corpus e a análise estão intimamente ligadas: aquela se compôs a partir de critérios, pautados em princípios teóricos da análise do discurso, que permitiram a compreensão do objeto em análise.

Cumprido explicitar esse arcabouço teórico que recorre à Língua, à Análise do Discurso de Linha Francesa e à Psicanálise. Recorre-se à Língua, por ela permitir a análise da contradição em sua materialidade lingüística no discurso, enquanto seu suporte e material empírico. Vale-se da Análise do Discurso de Linha Francesa, que concebe o discurso como uma das materialidades da ideologia, por permitir a análise da contradição, privilegiando a exterioridade da língua, isto é, das condições sociais e históricas da produção da contradição. Busca-se, na Psicanálise, que concebe a língua como a

materialidade do inconsciente, o aporte para a análise da contradição enquanto difração desse inconsciente.

Assumindo um sujeito heterogêneo, múltiplo (Authier-Revuz, 1995; Kristeva, 1988/1994; Foucault, 1969/1995; Deleuze & Guatari, 1980/1996) e incompleto (Deleuze & Guatari, op. cit.), atribui à contradição um lugar preeminente, não como objeto instrumental, passível de manipulação, mas como um fenômeno constitutivo de todo ato ou enunciado<sup>38</sup> humano, evidência das determinações sócio-histórico-ideológica (Althusser, 1970/1992; Pêcheux, 1975/1988; Haroche, 1988) e psicanalítica (Lacan, 1966/1998; Authier-Revuz, 1992; Kristeva, 1988/1994; Deleuze & Guatari, 1980/1996) do sujeito e de seu dizer.

A determinação sócio-histórico-ideológica da enunciação humana, escopo da Análise do Discurso de Linha Francesa, explica-se, pelo fato de todo dizer, para produzir sentido, dever se fazer pela confluência de dois eixos: o vertical do interdiscurso e o horizontal do intradiscurso. O interdiscurso é constituído de formulações já feitas e esquecidas que determinam o que se pode formular no momento e cujo efeito é produzir sentido; o intradiscurso constitui a formulação daquele dado momento e daquelas dadas condições, por sua vez, formulável, por se colocar na perspectiva do dizível, isto é, do interdiscurso (Pêcheux & Fuchs, 1975/1993).

É nesse sentido que o sujeito, em lugar de proferir palavras, é dito por um discurso sócio-historicamente pré-existente e cuja gênese se acha perdida, embora, ao proferir, ele o faça sob a ilusão de que constitui a origem de seu dizer. Na realidade, dado o esquecimento

---

<sup>38</sup> O enunciado se distingue das proposições (consideradas do ponto de vista da estruturação lógica), das frases (consideradas do ponto de vista de sua estruturação lingüística ou gramatical) e dos atos de fala (os "speech acts" dos analistas ingleses, manifestações languageiras, consideradas do ponto de vista de sua formulação enquanto "promessa", "ordem", "decreto", "constatação", etc.) (Orlandi, L., 1987: 12).

ideológico ou esquecimento número um (Pêcheux & Fuchs, op. cit.), da instância do inconsciente, sob a ilusão de um sonho adâmico de constituir o primeiro homem a proferir as primeiras palavras, interdiscursivamente, retoma sentidos já existentes. Por esses sentidos serem ideologicamente determinados por *regimes de verdade* (Foucault, 1979/1984), seu discurso constitui o suporte lingüístico de sua interpelação pela ideologia (Pêcheux, 1975/1988, a partir de Althusser, 1970/1992).

Considere-se, ainda, que a produção do sentido entre os interlocutores se faz, também, regidos por relações imaginárias (Pêcheux, op. cit.; Sercovich, 1977; Castoriadis, 1975/1995). Em outras palavras, os enunciados não emanam de indivíduos empíricos, mas de sujeitos que assumem lugares sócio-historicamente determinados e agem e enunciam segundo regras prévia e tacitamente aceitas (Coracini, 1991a), como se participassem de um jogo imaginário (Uyeno, 1995).

É segundo o jogo imaginário que os indivíduos, ao assumirem, dentro das instituições sociais, os lugares pré-estabelecidos de pais e filhos, maridos e mulheres, patrões e empregados, professores e alunos, produzem regularidades enunciativas, que fazem dessa formação social uma formação discursiva (Pêcheux, op. cit.; Foucault, op. cit.). Suas ações e enunciações, assim, realizam-se segundo representações que fazem do que sejam lugares de professor e de aluno. Essas relações imaginárias, regidas por relações de poder (Foucault, op. cit.), podem, ainda, ser desdobradas e as enunciações, determinadas por um mecanismo de antecipação, pelo qual um sujeito age de acordo com a imagem que o outro faz sobre si ou age de acordo com a imagem que o outro faz sobre ele mesmo.

Paralelamente, considere-se a determinação intradiscursiva, foco de interesse da Lingüística. Ao enunciar, dado o esquecimento enunciativo ou esquecimento número dois (Pêcheux & Fuchs, op. cit.), da instância do subconsciente, o sujeito faz determinadas

escolhas e combinações lingüísticas, pressupondo obter completa e exata compreensão do interlocutor do sentido que pretendeu comunicar. É esse esquecimento o responsável pela produção de uma contradição no nível superficial do discurso, constituindo um fenômeno mais perceptível e refutado como indício de inverdade ou incapacidade de controle sobre a enunciação.

Os sentidos, assim, não são predeterminados pelas propriedades da língua, mas dependem das relações interdiscursivas, imaginárias e intradiscursivas, estabelecidas em determinadas formações discursivas, numa formação ideológica.

As determinações psicanalíticas das enunciações, por sua vez, dizem respeito à tomada de uma palavra por outra, definida por Lacan (1966/ 1998) como metáfora, a partir de seu postulado de que as palavras não têm uma literalidade, um sentido que lhe seja próprio, um sentido imanente. Por empréstimo lacaniano, o sentido é sempre uma palavra, uma expressão ou proposição tomada por outra palavra, expressão ou proposição (Pêcheux, 1975/ 1988).

Assim, assumindo a impossibilidade de se separar a constituição do sujeito de sua enunciação, o princípio teórico que sustenta este estudo pressupõe um questionamento do sujeito intencional, fonte de um sentido que lhe seria transparente (Pêcheux, op. cit.; Authier-Revuz, 1995). São, portanto, as determinações ideológica e psicanalítica, que constituem as condições de produção de um discurso. Essas determinações são responsáveis pelas formações discursivas que constituem materializações de regularidades enunciativas no processo – constitutivamente heterogêneo e contraditório – da produção de sentidos no e pelo discurso.

Como bem observa Foucault (1969/ 1995), os discursos constituem produtos da história e, como tal, submetem-se a regimes de verdade, que lhes impõem determinados

discursos graças à interdição de outros, segundo critérios sócio-histórico-ideológicos. Se, para que o regime de verdade produza a diferença – pela qual se interdita um discurso e imponha outro – , é preciso que o discurso seja dividido pela contradição<sup>39</sup>, que é a própria condição de produção de determinados discursos.

Considere-se, ainda, que, se os regimes de verdade se impõem pela interdição de determinados enunciados, essa interdição produzirá a difração do inconsciente, outra condição de produção de contradições.

É nesse sentido que, sob determinadas condições de produção do discurso, as contradições constituem o próprio fundamento do discurso. As contradições apresentadas no fio do discurso nada mais são do que seu reflexo material.

*Assim, de certa forma, falar (dizer) é ser-se estranho, é dividir-se, uma vez que os processos discursivos não têm sua origem no sujeito, embora se realizem necessariamente nesse sujeito (Orlandi, 1988: 10).*

É oportuno salientar que se elegeu a análise arqueológica como metodologia em razão de esse modelo analítico pautar-se na afirmação e na negação simultânea de uma única e mesma proposição, o que constitui o primado da contradição, mas não para nivelar todas as oposições em formas gerais de pensamento e pacificá-las à força, por meio de um *a priori* coator. Trata-se, ao contrário, de demarcar, em uma prática discursiva determinada, o ponto em que essas contradições se constituem, de definir a forma que assumem as relações que estabelecem entre si e o domínio que comandam.

Em suma, preocupamo-nos em manter o discurso em suas asperezas múltiplas e de suprimir, em consequência disso, o tema de uma contradição uniformemente perdida e reencontrada, resolvida e sempre renascente, no elemento indiferenciado do *Lógos* (Foucault, 1969/ 1995: 179)

---

<sup>39</sup> Foucault (1975/ 1997), a partir da leitura da obra “Diferença e Repetição” de Deleuze (1969).

---

**CAPÍTULO SEGUNDO:**  
**CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: A LITURGIA DA**  
**PALAVRA**

### 2.1. Introdução

Concluídas a descrição das condições de produção do discurso dos CFCs<sup>40</sup> e a delimitação do *corpus*, este capítulo procede à análise desse discurso, contemplando as representações que Ps e PAs fazem desses cursos, buscando compreender se nelas se apresentam a mitificação acadêmica e a dogmatização da teoria.

Invariavelmente, os CFCs se realizam como se seguisse um ritual canônico, como se constituísse uma liturgia – palavra derivada do termo grego *leitourgía* que significa *função pública* e passou para o latim como *liturgia*, significando *culto divino* – isto é, uma *cerimônia de caráter sacro ou simbólico que segue preceitos estabelecidos*: iniciam-se pela

---

<sup>40</sup> Legenda:

- E (excerto)
- P (professor ministrante)
- PA (professor-aluno)
- PAxxx (professores-alunos falam ao mesmo tempo)
- Pe (pesquisadora)
- C (coordenadora)
- S (supervisora)
- PC (professor congressista)
- CFC: (curso de formação continuada)
- LE: Língua Estrangeira
- LM: Língua Materna
- / (pausa breve)
- // (pausa mais longa)
- [ ] (comentários do pesquisador)

entrega de materiais de apoio que é seguida por uma fala proferida por alguma autoridade da escala hierárquica da instituição escolar ou pelo próprio P; têm início, então, as aulas propriamente ditas que são concluídas por avaliações do CFC, preenchidas por PAs.

Seguindo esse ritual canônico, este capítulo de análise focaliza, num primeiro momento, os prefácios dos materiais de apoio dos CFCs; num segundo momento, o discurso produzido em sala de aula desse cursos e, num terceiro momento, as respostas de PAs nas avaliações dos CFCs, objetivando saber se a mitificação acadêmica da teoria por Ps se apresenta nas representações de CFCs que Ps e PAs constroem no processo de apropriação e de distribuição do discurso científico e se essa mitificação produz em PAs a dogmatização dessa teoria.

## **2.2. Material de apoio dos CFCs: leitura da Palavra**

Invariavelmente, a abertura do CFC é sucedida pela distribuição aos participantes do material de apoio do curso. Esse material é geralmente composto de excertos de textos da perspectiva teórica a ser abordada, de uma bibliografia básica, para posteriores e possíveis consultas, e de exemplos de aplicação da teoria apresentada.

Observe-se no excerto de texto, abaixo transcrito, introdutório à seleção de materiais de apoio de curso de ensino de LE, a referência aos subsídios não só disciplinares (lingüísticos), oferecidos pela Lingüística, como aos didáticos (metodológicos) oferecidos pela Lingüística Aplicada, para tornar as atuações de PAs mais *atuais e mais perfeitas*. Embora não se explicita a nova teoria na qual se pautam esses subsídios, subjazem ao objetivo de permitir que PAs venham a assumir *uma atuação competente no ensino integrado das quatro habilidades* os princípios da abordagem comunicativa do ensino de

LE. Note-se o objetivo desses subsídios de promoverem uma mudança na prática pedagógica desses PAs. Este CFC, assim, objetiva a promoção de uma mudança positiva de PAs, colaborando para um fazer pedagógico pautado em uma teoria atual.

### **E1.**

*Este<sup>41</sup> curso tem como objetivo geral oferecer subsídios lingüísticos e metodológicos para a **atualização e aperfeiçoamento da práxis<sup>42</sup>** pedagógica dos professores de inglês da rede pública estadual, visando a uma atuação crítica e competente no ensino integrado das quatro habilidades (Prefácio do material de apoio de CFC de ensino de LE).*

Embora este excerto afirme que o curso, do qual constitui parte integrante, se sustenta em princípios subsidiários e não-impositivos, o uso dos termos “atualizar” e “aperfeiçoar” implica que PAs estariam ultrapassados e não estariam perfeitos e que o CFC promoveria, em PAs, a capacidade de superação desses estados. Embora não se mencione o caráter dos *subsídios lingüísticos e metodológicos* a serem oferecidos a PAs, subjaz ao objetivo do curso de tornar a atuação desses professores *crítica e competente no ensino integrado das quatro habilidades* – ler, escrever, ouvir e falar – a abordagem comunicativa do ensino de LE.

Observe-se, no outro excerto de prefácio à seleção de materiais de apoio de CFC de ensino de LE, abaixo transcrito, a referência às *novas perspectivas* nas quais se pauta o critério para a compilação do material destinado ao curso, creditando-lhes o poder da promoção da melhoria do ensino de LE.

### **E2.**

*A escolha e seleção do material para esse curso foram feitas observando as necessidades do professor no que diz respeito às novas tendências no ensino de língua estrangeira para melhoria do nível de produção e compreensão oral e escrita, sensibilizando o professor para suas reais necessidades e preparando-o, espontaneamente, para as mudanças que **terão necessariamente de ocorrer.***

---

<sup>41</sup> As transcrições das gravações em áudio, os excertos dos textos prefaciais ao material de apoio, bem como as respostas a avaliações de cursos serão grafadas em itálico.

<sup>42</sup> Os negritos serão sempre meus.

*A leitura de textos com ênfase em algumas estratégias de leitura foi o ponto de partida das aulas. Acreditamos que, ao trazer o real para a sala de aula e ficar próximo da realidade do emprego da língua inglesa no Brasil, o estudo de textos amplia o relacionamento professor-aluno, facilitando, assim, a aprendizagem. O aspecto gramatical, retirado do texto, foi estudado de forma não sistematizada, através de exercícios, com o intuito de demonstrar que esse aspecto deve estar integrado a um texto* (Prefácio do material de apoio de CFC de ensino de LE).

Observe-se que o processo de apropriação do discurso científico se faz em nome das *novas tendências*, sob as quais subjaz a obsolescência do ensino de até então. Da mesma forma que ocorreu na introdução à seleção de materiais (cf. E1), embora não se cite explicitamente as teorias em que se pautam essas novas perspectivas, subjaz ao texto a estratégia instrumental de ensino de leitura. Observe-se, na argumentação de que, por *trazer o real para a sala de aula e ficar próximo da realidade do emprego da língua inglesa no Brasil*, o estudo de textos amplia o relacionamento professor-aluno, o que contribui para a aprendizagem, o princípio no qual se funda o ensino comunicativo de línguas. Sob a referência de que o aspecto gramatical fora estudado de forma não sistematizada, com o intuito de demonstrar que esse aspecto deve estar integrado a um texto, subjaz outro aspecto relativo à abordagem comunicativa do ensino de LE.

O que se observa é que a apropriação do discurso acadêmico se faz por aquele a quem coube selecionar o material de apoio e a quem coube divulgar o seu conteúdo. Ambos realizam suas tarefas como se fossem sacerdotes a quem cabe realizar as leituras do Antigo e do Novo Testamento e divulgá-las. Por ser constituído, tal como o Evangelho, de um conjunto de preceitos como aquele por que se regula uma seita, um partido político ou uma doutrina, o conteúdo do material – portanto, o do curso – ganha, por extensão, um estatuto de norma de procedimento.

Note-se, no processo de distribuição do discurso científico, um flagrante paradoxo, ao se afirmar que os subsídios pretendem que os professores se preparem *espontaneamente*

*para as mudanças que terão necessariamente de ocorrer.* Embora se afirme que se objetiva a promoção de mudanças espontâneas em PAs, atente-se para o caráter, mais do que argumentativo, imperativo de que se reveste a necessidade de mudarem o seu fazer pedagógico. Observe-se o reforço argumentativo dirigido para as *mudanças*, presente na afirmação de que *necessariamente terão de ocorrer*. À locução verbal “ter de ocorrer” é acrescido o advérbio de modo “necessariamente”. Resta tão e somente a PAs o ato penitencial de reconhecerem seu pecado de estarem se utilizando de procedimentos obsoletos e espontaneamente se obrigarem a aceitar e a incorporar, em seu *modus operandi* pedagógico, as novas tendências teóricas. É, portanto, pelos procedimentos de *apropriação e de distribuição do discurso científico* (Foucault, 1971/ 1996), pela transposição da *mitificação acadêmica da teoria* (Coracini, 1998) que se processa a dogmatização da teoria.

Observe-se, no excerto abaixo, como o curso inicia enfatizando a prática do professor pela proposição de um processo de formação continuada pautada na *análise da abordagem do próprio ensino produzido*, procedimento previsto pela perspectiva que defende a formação do professor reflexivo (Shön, 1995), sob a argumentação de que tal procedimento *evita o treinamento metodológico*. O curso específico, em análise, parece propor um deslocamento dos outros cursos de formação continuada em geral, por permitir vislumbrar um processo que delega autonomia a PAs, no que diz respeito à sua formação. A teleologia do novo vem revestida por um processo sinonímico como *alternativa*. A positividade dessa *alternativa*, no sentido de obtenção de um resultado certo e previsível, está sob o seu determinante *viável*:

### **E3.**

*Este curso se propõe a sensibilizar os professores de LE para uma **alternativa** viável para a sua formação continuada através da análise da abordagem do próprio ensino produzido, evitando o treinamento metodológico.*

*Este curso objetiva propiciar aos professores participantes as condições para que desenvolvam: uma competência teórica, uma competência aplicada e uma competência lingüístico-comunicativa* (Prefácio do material de apoio de CFC de ensino de LE).

Embora seja inegável que se desloque dos outros prefácios, no sentido de que *objetiva propiciar aos professores participantes as condições para que desenvolvam competências*, o caráter diretivo se mantém: os professores devem desenvolver *uma competência teórica, uma competência aplicada e uma competência lingüístico-comunicativa*. Assim, tal como ocorreu com os outros prefácios ao material de apoio ao CFC de LE, o objetivo de promover mudanças em PAs, calcadas em uma teoria e em sua aplicação se mantém.

Analisados os prefácios aos materiais de apoio dos CFCs de professores de LE, observe-se como a referência ao novo e à teoria como subsídio a ser aplicado se repete nos prefácios dos materiais dos CFCs de LM. Vejamos o excerto seguinte:

**E4.**

*O presente trabalho reúne reflexões dos docentes do curso “Lingüística e ensino: teoria e prática” que servirão de subsídio às aulas do curso.*

*O curso foi organizado dentro do novo espírito do departamento de Lingüística. (...) O curso tem por objetivo apresentar idéias da ciência da linguagem e de como é possível sua aplicabilidade no ensino de primeiro e segundo graus.* (Prefácio do material de apoio de CFC de ensino de LM).

Como título do curso caberia “*Lingüística e ensino: teoria* [leia-se: reflexão acadêmica] *e prática* [leia-se: aplicação no ensino de primeiro e segundo graus]”. Como se pode notar, esse segmento apresenta a divisão do trabalho, em um fazer abstrato, atribuído a Ps e um fazer aplicado, atribuído a PAs, uma vez que a função essencial do sinal gráfico de dois pontos é explicar melhor, à direita, o conteúdo anterior.

O CFC de LM, cujo segmento do prefácio aos materiais de apoio se encontra transcrito a seguir, oferece indícios de que se desloca do teor teleológico de novas teorias. O texto prefacial enfatiza a consideração da experiência e do conhecimento acumulados pela

justificativa de que o trabalho em sala de aula permite a construção de um acervo de conhecimento e prática dos professores:

#### **E5.**

*Todas as vezes que reflito com colegas professores questões de aprendizagem, de disciplina, de avaliação, de motivação, me ocorre sempre a imagem de Prometeu, que mesmo tendo um abutre a devorar-lhe a criação todos os dias, crescia e se refazia logo depois, criando de novo e mais uma vez e mais outra vez e outra.*

*Da imagem me vem a inigualável sensação de prazer na autoria. Não na autoria isolada e autotrófica-narcisista, mas na autoria, coautoria, com os alunos e com os colegas professores.*

***O trabalho em sala de aula traz um acervo enorme de conhecimento e de práticas de todos: do professor que viveu até ali, portanto acumulou experiência e conhecimento, que trocou com seus pares idéias, conflitos, angústias, créditos e descréditos, que pôde ler a vida a seu modo, com os óculos da razão, da emoção, do entusiasmo, do descontentamento, de novo da esperança e, agora, adentra a sala de aula. A seu lado, ainda de mãos dadas, chegam os alunos, de quaisquer idades, com seus mundos repletos de conhecimentos, de vivências, de expectativas. Quem sabe mais? Quem aprende com quem? (...)***

*É preciso que estejamos crentes cada dia mais no trabalho de autoria, de coautoria. É preciso que tenhamos objetivos claros para uma aula, para uma questão de avaliação, para uma leitura extra-classe, para um estudo de meio, para reunião de professores, de pais e mestres – nem que, durante o percurso, os objetivos sejam refeitos, as rotas se alterem, se alternem e se ampliem, mas é preciso sabermos o que queremos. (Prefácio do material de apoio de CFC de LM).*

Note-se, entretanto, que a referência ao cotidiano como arquivo de conhecimentos é feita para constituir a teoria interacionista, de inspiração vygotskiana, cujo preceito central é de que a aprendizagem ocorre nas relações inter-pessoais, na qual se pauta o curso. Sustentando-se nesse princípio, o curso preconiza não só que professores aprendem com alunos, como apregoa que professores também aprendem com professores, por meio de um processo de *coautoria*. Embora o curso pareça propor um caminho segundo o qual a aprendizagem, nos CFCs, se processa pela *coautoria* entre Ps e PAs, o próprio texto prefacial de materiais de apoio, que devem nortear o fazer pedagógico de PAs, apresenta um caráter unilateral e tradicional. Ao enumerar, de forma prévia e prescritiva, as ações a serem tomadas pelo professor, o caráter evangélico, de preceito a ser seguido, ganha lugar.

Essa prescrição diz respeito à necessidade de se terem claros os objetivos para a condução de quaisquer trabalhos relativos à atividade pedagógica, ainda que esses objetivos requeiram alterações durante o percurso.

Assim, embora a ênfase ao fato de que o *trabalho em sala de aula traz um acervo enorme de conhecimento e de práticas* sugira constituir um deslocamento da visão teleológica, predominantemente ocidental, de uma eficácia que se pauta nas relações meio-fim, eficiência-eficácia, prática-teoria, determinando que os últimos elementos de cada uma dessas relações seriam atingidos por meio dos primeiros, essa visão é mantida.

Não se questiona o estatuto da teoria; ela já é, por si só, considerada verdadeira, como se constituísse a leitura do Antigo e do Novo Testamento, relativa à *liturgia da palavra*. Não se questiona a evangelização: seu efeito é o de preceito.

A análise do conteúdo dos textos introdutórios aos materiais de apoio desses cursos mostrou que a apropriação do discurso científico (leia-se: acadêmico) é feita por aquele a quem coube selecionar o material de apoio e a quem coube divulgar o seu conteúdo e se inicia antes da realização desses cursos: as perspectivas teóricas – transferidas dos lugares santos, por isso, mitificadas e mitificadoras – já estão pré-determinadas e devidamente registradas nos materiais de apoio. Ambos – selecionadores de materiais e seus divulgadores – tomam as teorias como dogmas porque lhes são outorgados poderes divinos: realizam suas respectivas tarefas como se fossem sacerdotes a quem cabe definir as leituras – ainda que facilitadas – do Antigo e do Novo Testamento, a serem feitas para aquela ocasião, e divulgá-las. Sob a argumentação em favor das perspectivas teóricas a serem oferecidas a PAs, esses materiais de apoio cumprem o papel das Sagradas Escrituras a serem lidas e fielmente seguidas por PAs.

## 2.3. Aulas de CFCs: a homilia

Se o discurso constituído no e pelo prefácio do material de apoio dos CFCs corresponde à leitura da palavra divina, relativa à liturgia da palavra, esta seção de análise corresponde à homilia. Neste momento, P – o sacerdote –, como se procedesse à explicação do Evangelho – etimologicamente originado do termo grego *evangélion*, significando “boa nova”, tendo passado para o latim *evangelium* –, expõe as novas perspectivas a serem adotadas pelos professores em seu fazer pedagógico.

O excerto de discurso de P3, abaixo transcrito, referente a um dos CFCs de professores de LM, apresenta uma das características que lhes é peculiar: a contextualização desses cursos assume um caráter de sermão. O conteúdo do excerto versa sobre alterações metodológicas ou curriculares que, como invariavelmente ocorre, são verticalmente impostas, uma vez que se pretende a homogeneização do ensino em todo o país.

### E6.

P3: *bom/ na revista Época da semana passada/ ou retrasada// retrasada/ foram anunciados os novos P.C.N.s<sup>43</sup>// foi feita uma publicação muito breve/ uma síntese muito breve mesmo/ de cada área/ sobre as mudanças que estavam sendo formuladas/ que seriam publicadas/ na revista de segunda-feira// e elas foram divulgados na quarta-feira/ então/ a imprensa já tinha conhecimento do teor desse material// no caso de língua portuguesa/ embora seja muito sintético/ eles dizem o seguinte// como é hoje? / hoje/ se dá muita ênfase às regras gramaticais/ a literatura é ensinada como uma única forma de representação da língua( incomp.)// bom/ dá-se muita ênfase (incomp.) nos livros dos autores clássicos da literatura brasileira// são uma das formas de interpretação do idioma// é ponto de partida para se estudar gramática// abrem-se espaços para jornais/ revistas/ canções/ etc.// em certo momento da própria matéria/ o jornalista comenta o seguinte// os novos PCNs// agora/ aumentam as atribuições do professor// ele precisa, antes de mais nada/ estabelecer relações entre a sua área de especialização e outras disciplinas// também não pode despejar uma dúzia de conceitos para os alunos// acabou a era da*

<sup>43</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) constituem o conjunto de conteúdo disciplinar mínimo a ser ministrado nos cursos de Ensino Médio (antigo Segundo Grau) e Ensino Fundamental (Antigo Primeiro Grau).

*decoreba// ou seja/ ele precisa relacionar o que é ensinado à realidade do cotidiano// no jargão pedagógico/ quer dizer/ o professor tem que contextualizar as informações que transmite/ o que exige criatividade// então/ como se nota/ o pouco que a matéria/ que a revista/ pegou/ é que o ensino de português/ agora/ está muito mais mudado para reflexão/ e não para memorização// se nós olharmos as provas do ENEM<sup>44</sup>/ percebemos que a direção também é essa// ou seja/ há uma ênfase muito grande/ na capacidade de refletir/ pensar/ de transferir uma situação para outra/ interpretar/ analisar/ meditar/ e não se cobram propriamente conteúdos// desses conteúdos como foi durante longo tempo na escola e mesmo assim a prova do ENEM acha que tem problemas// há uma ou outra questão/ que acredito/ fique muito no nível da memorização// mas/ enfim/ a tendência tem sido esta//*

O discurso de P3 se sustenta sobre o estabelecimento da comparação entre os procedimentos pedagógicos passados e os procedimentos, segundo um modelo idealizado, a serem assumidos no futuro, parecendo comprovar o que já foi detectado por Collares, Moysés e Geraldi (1999) como característica fundamental desses cursos.

Essa comparação se realiza por meio de tempos verbais e de advérbios temporais: *(...)como é hoje? // hoje/ se dá muita ênfase às regras gramaticais (...) os novos PCN s/ agora/ aumentam as atribuições do professor/ (...) acabou a era da decoreba// (...) é que o ensino de português/ agora/ está muito mais mudado para reflexão/ (...) mas/ enfim/ a tendência tem sido esta//*

Entretanto, nesse ato de comparar, P3 não se limita a descrever as diferenças entre as perspectivas anteriores e a que está sendo proposta. Essa descrição ganha um efeito tendencioso, em virtude de os verbos conjugados no tempo pretérito perfeito, para descrever os procedimentos passados ou em uso, produzirem o efeito de se lhes imputar a obsolescência, em relação ao efeito da apologia do novo, produzido pelo tempo presente, empregado na descrição da “boa nova”.

---

<sup>44</sup> ENEM, sigla do Exame Nacional do Ensino Médio constitui uma avaliação de âmbito nacional a que se submetem todos os alunos egressos do nível de ensino médio (antigo 2º grau), instituído em 1998 e já refletia os princípios norteadores dos novos Parâmetros Curriculares do nível correspondente, contendo as mudanças pedagógicas a serem seguidas.

Nessa comparação tendenciosa, P3 salienta, ainda, duas características peculiares aos CFCs: a superioridade da perspectiva em proposição em relação às perspectivas passadas ou em uso e a alusão ao ato de *enformar*, *pôr em forma* – em suas duas leituras /f(ô)rma/ e /f(ó)rma/ (Collares, Moysés e Geraldi, 1999: 203). Observe-se a formatação pretendida nos verbos modais que se disseminam pelo excerto: *ele precisa(...)* *estabelecer relações*; (...) [ele] *não pode despejar uma dúzia de conceitos*; (...) *ele precisa relacionar o que é ensinado à realidade do cotidiano*//(...) [ele] *tem que contextualizar* .

Não se pode deixar de observar, nessas comparações e modalizações, as vozes fantasmagóricas e ressonantes dos aparatos ideológicos e repressivos, como presença da história na subjetividade, operando, articulando e organizando o *aparato psíquico* (Rozitchner, 1982/ 1989: 15), no intuito de tornar o sujeito um *corpo dócil* (Foucault, 1975/ 1991: 125), útil para a sociedade.

A validade da perspectiva apresentada não é, em momento algum, questionada, uma vez que já é pressuposta, prescindindo, por isso mesmo, de argumentação. P3 apenas professa a verdade, como se procedesse à homilia, à pregação do evangelho em estilo coloquial. A PAs cabe o ato penitencial do arrependimento e do pesar pela falta cometida, do reconhecimento dos pecados da perspectiva até então adotada.

PAs de CFCs teriam uma natureza de “massa a ser moldada”, segundo métodos preestabelecidos por um modelo idealizado, entendendo-se massa, não no sentido tomado pela psicologia social como coletivo residual, como conjunto coletivo que vive à margem das instituições, mas no sentido freudiano de que todas as instituições estão constituídas por massas (Rozitchner, 1982/ 1989: 53). Observem-se, apenas na abertura do CFC em análise, as ocorrências de quatro procedimentos que PAs deverão assumir, com a implantação da nova perspectiva: *agora/ aumentam as atribuições do professor*// (1) *ele*

*precisa/ antes de mais nada/ estabelecer relações entre a sua área de especialização e outras disciplinas// também não pode despejar uma dúzia de conceitos para os alunos// acabou a era da decoreba/ (2) / ou seja/ ele precisa relacionar o que é ensinado à realidade do cotidiano// no jargão pedagógico/ quer dizer/ o professor tem que contextualizar as informações que transmite/ (3) o que exige criatividade// (4).*

O que se observa é que, embora as nomenclaturas cursos de “treinamento” (e sua variante de cursos de professores em serviço), de “reciclagem”, de “atualização” e de “aperfeiçoamento” tenham cedido espaço para a de cursos de “formação continuada” ou cursos de “formação permanente”, os caracteres de treinamento, de reciclagem, de atualização e de aperfeiçoamento ainda perduram. No procedimento (1), a ser tomado por PA, percebe-se a necessidade de se treinar já que *aumentam as suas atribuições*; no (2), observa-se a necessidade de se reciclar: já *acabou a era da “decoreba”*; sob o comportamento a ser assumido em (3), subjaz a necessidade de atualização, uma vez que *ele* [o professor e, portanto, PA] precisa relacionar o que é ensinado à realidade do cotidiano (...) tem que contextualizar as informações que transmite/ e, finalmente, sob (4) subjaz a necessidade de se desenvolver, de se aperfeiçoar uma qualidade para que se execute o requerido por (3).

Quaisquer que sejam os sentidos que subjazem aos procedimentos requeridos pela nova perspectiva, em todos, fica evidente o papel que cabe a PAs: o de realizarem a *poiésis*<sup>45</sup> aristotélica: um conjunto de procedimentos operativos a produzir conseqüências previamente quantificadas e especificadas. Sob esse papel que lhes é determinado, observa-se a reprodução da maneira ocidental de entender a eficácia que se pauta não só na

---

<sup>45</sup> Do grego *poiésis*, significando 'ação de fazer algo', tendo passado para o latim *poese* 'que produz', 'que cria', 'que forma' (Dicionário Aurélio sec.XXI).

relação estabelecida entre teoria e prática, mas no teleologismo do primeiro elemento dessa relação.

Mais especificamente, cabe-lhes o papel de executarem as *mudanças que estavam sendo formuladas* (leia-se: mudanças que estavam sendo especuladas, abstraídas, teorizadas) e estavam sendo trazidas por P3 para o CFC. Se um princípio de ciência aplicada se faz perceptível no sentido de *poiésis* da tarefa atribuída a PAs, o sentido de *techné* (termo grego que significa *arte, técnica, ofício, indústria*), princípio de divisão social do trabalho, também se faz perceber. Os sentidos de *poiésis* e de *techné* parecem comprovar o sistema de apropriação e de distribuição dos saberes, pelo qual se caracteriza o discurso pedagógico (Foucault, 1971/ 1996: 44) e o princípio grego da divisão social do trabalho que separou “cabeça e mãos” (Farrington, 1949, apud Matallo Jr, 1989/ 1998: 14): a Ps cabe o conhecimento abstrato, a PAs, a sua concretização, a sua produção material. Essas prescrições são argumentativamente reforçadas pelas modalizações pragmáticas (Bronckart, 1999: 332), isto é, pelas operações enunciativas que marcam o ponto de vista do enunciador e por meio das quais P3 atribui responsabilidade a PAs em relação às ações das quais são agentes: *o professor precisa, o professor não pode, o professor tem que*.

Sob esses procedimentos prescritos por P3, percebem-se as visões eidética e teleológica da teoria. Embora criticar procedimentos anteriores e enaltecer outros constituam estratégias argumentativas em favor da inovação, observe-se o sentido de que a teoria – exposta sob forma de discurso relatado – constitui um modelo perfeito – *eidós* –, da ordem do *logos*, que subjaz ao seu discurso.

Essa concepção *eidética* da perspectiva em implantação repousa sobre os dois sentidos de positividade que lhe são inerentes: em seu sentido de benefício para os alunos e em seu sentido de resultados certos, atingíveis. Segundo o primeiro sentido, os alunos terão

acesso a um conhecimento observável em seu cotidiano e não apenas memorizado; de acordo com o segundo sentido, a interdisciplinaridade e a contextualização do conhecimento serão inevitavelmente obtidas.

Observe-se como subjaz, também, às enunciações de P3 a concepção teleológica dos PCNs, constituídos dos princípios norteadores da perspectiva ora em fase de implantação: os PCNs constituem o *télos*, o fim a ser atingido. A superioridade dessa perspectiva em relação à passada se realiza por meio de referências que lhe são elogiosas e referências pejorativas a procedimentos passados. A perspectiva em apresentação é a *que exige criatividade, a outra era [a] da decoreba// [a conduzida por meio do procedimento de se] despejar uma dúzia de conceitos para os alunos*.

Repetições dessa referência positivamente valorativa à perspectiva em adoção são significativamente observáveis nos discursos de Ps. Certamente, reiteraões fazem parte da argumentatividade de P3, necessária à adesão de PAs às inovações, característica do fazer pedagógico (Coracini, 1995), reproduzida nesses cursos. Essas reiteraões apontam para procedimentos inerentes ao papel que cabe a P3 nos CFCs: ela parece agir, segundo o imaginário que, necessariamente, constrói para si, sobre o que seja ser professor. Como o sacerdote, P3 procede à homilia, facilitando a explicação da teoria que subjaz à perspectiva a ser adotada em âmbito nacional. PAs, por sua vez, sugerindo agir segundo o imaginário que constróem para si sobre o que seja ser aluno, limitam-se a ouvir a argumentação de P3.

Agindo, respectivamente, como aquele que sabe e como aquele que não sabe, P e PA reproduzem o “esquema” tradicional do que seja a relação professor-aluno, apontando para a comprovação de que as relações institucionais escolares são da ordem simbólica, isto é, esse “esquema” preexiste à constituição de P e de PA. As enunciações de P3 e as não-enunciações de PAs se revelam determinadas pelo *imaginário discursivo* que tem efeitos

performativos naqueles que enunciam (Sercovich, 1977): os sentidos das enunciações são produzidos pelos lugares que os enunciadores ocupam. É segundo esse *imaginário discursivo* que Ps ocupam a posição de professor e PAs, a de aluno e, ao ocuparem esses lugares, enunciam e agem como tal, constituindo-se como sujeitos institucionais, ao mesmo tempo em que constituem os seus discursos. Apontam, assim, para a inextricabilidade do sujeito e de uma parcela sócio-historicamente determinada de seu discurso.

Essas ações e enunciações parecem indicar que as interações institucionais se realizam sob *relações imaginárias* (Pêcheux, 1975/ 1988; Sercovich, 1977; Castoriadis, 1975/ 1995) que se concretizam em cotidianos ritualizados que se fazem crer naturais, evidenciando a dimensão simbólica da enunciação de P3. Essa dimensão simbólica que, como tal, preexiste às enunciações de Ps e PAs é a responsável pelo funcionamento orgânico e homogêneo das instituições a serviço do Estado, nas quais se inserem os CFCs.

Essa homogeneidade, entretanto, mostra apenas garantir a dimensão simbólica das interações. Submetido a uma análise discursiva, o discurso produzido nas interações entre Ps e PAs não se apresentou monolítico, mas constituído de *discursos-outro*, apontando para a heterogeneidade.

Como se pode observar, P3 introduz, em seu discurso, três *discursos-outro*, no sentido de discurso de um outro colocado em cena pelo enunciador (*discurso-relatado*). No início do segmento em análise, P3 introduz um *discurso-outro*, do conteúdo do artigo da revista *Época*, que versa sobre as mudanças oficiais, a serem implantadas nos níveis médio e fundamental de ensino básico, mais especificamente, sobre os PCNs, anunciadas pelo Ministério da Educação: *bom/ na revista Época da semana passada (...) eles dizem [fazendo uma silepse, concordando com o autor do artigo e o editor da revista] o seguinte*

(...) *como se nota/ o pouco que a matéria/ que a revista/ pegou*. Em seguida, insere, em seu discurso, mais um *discurso-outro*, sob a forma de discurso relatado, sobre o comentário do jornalista: *o jornalista comenta o seguinte*. No final desse segmento, ele traz para o seu discurso um outro *discurso-outro* da avaliação da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), feita por seus próprios formuladores: *a prova do ENEM acha que tem problema*.

Assim, essas inserções revelam a *heterogeneidade constitutiva* do discurso de P3, apresentada na forma de uma *heterogeneidade mostrada* (Authier-Revuz, 1990: 33)<sup>46</sup>, sob o ponto de vista da forma, pela colocação em cena de outros enunciadores para compor o seu discurso, colocação esta realizada por meio dos discursos indiretos de seus enunciados e na forma de uma heterogeneidade sócio-histórica, sob o ponto de vista do conteúdo. Essas inserções apontam para a interdiscursividade do enunciado de P3.

Entretanto, a *heterogeneidade* do discurso de P3 não se mostra, apenas, por meio dessa forma polifônica, no sentido de que se constitui de vozes diferentes. Observe-se como os vários enunciados repetidos, que funcionam como explicações, assumem a forma de incisivas – palavra etimologicamente derivada do termo latino *incisu* que significa *frase que corta outra, interrompendo-lhe o sentido*. Observe-se, também, que essas incisivas são mediadas por expressões que funcionam, sob o ponto de vista da forma, como glosas, que constituem notas explicativas, comentários ou interpretações de palavras ou de frases de um texto.

---

<sup>46</sup> Authier-Revuz (1998) alterará essa nomenclatura para “Heterogeneidade representada” em seus estudos posteriores.

Observe-se, na repetição de parte da transcrição do E6, para efeito de melhor visualização, as ocorrências das glosas:

#### **E6.**

P3: (...) *agora/ aumentam as atribuições do professor// ele precisa, antes de mais nada/ estabelecer relações entre a sua área de especialização e outras disciplinas// também não pode despejar uma dúzia de conceitos para os alunos// acabou a era da decoreba// **ou seja (a)**/ ele precisa relacionar o que é ensinado à realidade do cotidiano// **no jargão pedagógico (b)**/ quer dizer / o professor tem que contextualizar as informações que transmite/ o que exige criatividade// **então(c)**/ como se nota/ o pouco que a matéria/ que a revista/ pegou/ é que o ensino de português/ hoje/ está muito mais mudado para reflexão/ e não para memorização// se nós olharmos as provas do ENEM/ percebemos que a direção também é essa// **ou seja (d)**/ há uma ênfase muito grande/ na capacidade de refletir/ pensar/ de transferir uma situação para outra/ interpretar/ analisar/ meditar/ e não se cobram propriamente conteúdos// desses conteúdos como foi durante longo tempo na escola e mesmo assim a prova do ENEM acha que tem problemas// há uma ou outra questão/ que acredito/ fique muito no nível da memorização// mas/ enfim/ a tendência tem sido esta//*

No discurso de P3, as glosas, ao mesmo tempo em que se interpõem entre as repetições, introduzem as incisivas. A expressão “*ou seja*” (a) – por si só, uma incisiva, por quebrar a linearidade do discurso de P3 – introduz uma incisiva e funciona como glosa que medeia as duas referências aos procedimentos que PAs devem adotar, sob a nova perspectiva.

Embora a incisiva constitua uma estrutura de reformulação, cuja função é a de preservar a eficácia comunicativa, como prevêm as perspectivas gramaticais descritivas, o seu uso discursivo, no enunciado de P3, aponta para uma preocupação em atribuir um determinado sentido ao seu enunciado anterior, logo, decorrente da preocupação do risco de não vir a ser entendido, exatamente no sentido pretendido; aponta, por outro lado, para o reconhecimento da não-transparência da afirmação anterior. Isso se explica porque, embora a incisiva que sucede à glosa “*ou seja*” objetive funcionar como explicação do enunciado anterior, por meio da qual P3 pretende impedir que outros sentidos possam emergir, não

constitui, apenas, uma forma de quebra da linearidade<sup>47</sup> do discurso, mas possibilita a ambigüidade, uma vez que *rompe a completude pelo acréscimo supérfluo* (Haroche, 1984/1992: 128). A glosa “*ou seja*” parece apontar para a ocorrência da *auto-representação do dizer*, postulada por Authier-Revuz (1998: 16), segundo a qual a glosa constituiria a marca por meio da qual o enunciador se auto-representa em seu discurso, apontando para um procedimento reflexivo de P3 sobre o seu próprio dizer. Assim, juntas, a incisa e a glosa funcionam como se constituíssem comentários que P3 faz sobre o próprio enunciado, apontando para uma heterogeneidade constitutiva em sua forma não-mostrada.

Sob o ponto de vista formal, essa passagem do enunciado de P3 se constitui como um metadiscurso, um discurso que se faz sobre o próprio discurso, pelo desdobramento da afirmação anterior. Por remeter o discurso ao ato de enunciação que o emite, auto-referenciando-se, *o metadiscurso constitu-se, simultaneamente, como discurso e como glosa sobre o discurso* (Risso & Jubran, 1998: 228). Embora, no sentido de constituir um movimento de auto-referenciação da língua, mantenha um ponto em comum com a metalinguagem, o metadiscurso dela se diferencia, por focalizar o contexto discursivo e a metalinguagem centrar-se, apenas, no código verbal. Sob o ponto de vista interpretativo, esse desdobramento sugere constituir a materialização de uma manifestação auto-reflexiva, como *tentativa de explicitação univocizante do sentido dessa unidade no seu dizer* (Authier-Revuz, 1998: 16), como tentativa de marcar UM determinado sentido.

Entretanto, por uma traição da língua, parecendo comprovar que se diz muito mais do que se diz (Leite, 1992: 23), essa tentativa univocizante não parece produzir os efeitos

---

<sup>47</sup> Entender-se-á “linearidade” sob a definição clássica, segundo a qual “a voz humana pode pronunciar apenas um som articulado a cada vez; os sons materiais precisam se justapor e se suceder sobre a linha do discurso; este deveria, pois, ser linear pelos significantes (...) e o bom senso pediria igualmente que a esta linearidade dos significantes correspondesse uma linearidade paralela dos significados, ou seja, que a cada palavra pronunciada correspondesse um valor único (Bally, 1965, apud Haroche, 1992).

desejados, uma vez que, ao tentar fixar o sentido UM pretendido e, nesse procedimento, admitir a existência de outro(s) sentido(s), além de seu dizer, P3 remete a outro(s) sentido(s) não pretendido(s), rompendo a evidência do UM (Authier-Revuz, 1995), do sentido único. É nesse sentido que, movida pela preocupação em tornar transparente um determinado sentido, P3 acaba, paradoxalmente, por opacificá-lo, apontando para a dimensão intradiscursiva de seu enunciado: sob o esquecimento número 2, de ordem interlocutiva, P3 enuncia, movida pela ilusão de ser entendida como pretendia.

Mais especificamente, a expressão “*ou seja*” (a), que introduz a afirmação de que *ele* [PA] *precisa relacionar o que é ensinado à realidade do cotidiano*//, constitui uma figura por meio da qual P3 desdobra, metadiscursivamente, os enunciados anteriores de que *deve estabelecer relações entre a sua área de especialização e outras disciplinas* (1)// [de que] *também não pode despejar uma dúzia de conceitos para os alunos* (2)// [e de que] *acabou a era da decoreba* (3)//, por meio de uma tentativa de *explicitação univocizante* do sentido dessa unidade no seu dizer. Realiza-se, entretanto, como *uma ruptura da evidência do UM das palavras e de seu sentido no dizer* (Authier-Revuz, 1998: 31), parecendo comprovar que a glosa “ou seja”, sobrepondo o funcionamento como estrutura de reformulação, funciona como forma de auto-representação do dizer do sujeito, em seu discurso, que se coloca entre a opacificação e a transparência (Authier-Revuz, op. cit.).

Pormenorizando-se a análise, observa-se que, após relatar o discurso do artigo, contido na revista, P3 desdobra esse discurso indireto, a partir da glosa “ou seja” (a), sob a ilusão enunciativa de estar, apenas, reiterando o conteúdo do artigo. Entretanto, evidenciando as dimensões interdiscursiva e intradiscursiva, traz um outro sentido: em lugar de propor a interdisciplinaridade, definida como a atividade segundo a qual se devem *estabelecer relações entre a sua área de especialização e outras disciplinas*, propõe a

pragmaticidade dos conteúdos a serem ensinados, uma vez que adverte que se *precisa relacionar o que é ensinado à realidade do cotidiano*. O aspecto interdiscursivo se faz perceptível na ilusão de P3 de que o enunciado que se segue à expressão “*ou seja*” (a) lhe pertence, mas que constitui, na verdade, um dizer já existente; o aspecto intradiscursivo se mostra na ilusão de que tem controle sobre a sua enunciação e imagina estar reiterando a definição de interdisciplinaridade, mas não o faz. Essa enunciação de P3, que, na tentativa de fixação de um sentido, traz um outro sentido que não lhe corresponde, parece apontar para as *não-coincidências do discurso consigo mesmo* (Authier-Revuz, op. cit. : 22).

Sob uma análise hermenêutica, essa ocorrência constituiria uma contradição, no sentido de que teria ocorrido uma incoerência entre uma afirmação anterior e outra posterior; entretanto, sob a perspectiva discursiva, na qual se sustenta o presente estudo, ela aponta para a heterogeneidade constitutiva de P3. Em lugar de conseguir a demarcação do sentido “único” que pretende fixar, procedimento certamente determinado pelo reconhecimento de P3 da polissemia de seu sentido, o uso da glosa induz à remissão a esses sentidos plurissêmicos, permitindo-nos postular à expressão “*ou seja*” (a) uma *glosa metadiscursiva autonímica*, forma de *auto-representação do dizer* que se coloca no nível limiar da escala entre a opacificação e a transparência (Authier-Revuz, op. cit. : 18), no sentido de que, ao se tentar tornar transparente um determinado sentido, remete-se a outros, opacificando-o.

A evidência do não-UM do sentido que pretendeu fixar é corroborada por seu novo desdobramento, que se faz por meio da expressão “*no jargão pedagógico*”. Essa “nova” expressão mediadora das repetições parece revelar assumir o mesmo comportamento apresentado pela glosa metadiscursiva “*ou seja*” (a), no sentido de que P3 tenha pretendido introduzir, por meio dessa expressão, uma reiteração do enunciado anterior,

fazendo, contraditoriamente, ouvir *duas vozes* diferentes (Bakhtin, 1977/ 1992) ou *dois enunciadores* (Ducrot, 1984/ 1987), mas não distintos como prevêem as perspectivas polifônicas e enunciativas e, sim, inextricavelmente misturados.

Da mesma forma que a glosa metadiscursiva “*ou seja*” (a), a expressão “*no jargão pedagógico*”(b) constitui um modo de *auto-representação do dizer*, e como tal, uma forma de heterogeneidade não-mostrada.

Essa expressão se assemelha à glosa quanto à forma, por se constituir como estrutura de reformulação, cujo efeito é de modalizar autonomicamente o enunciado anterior e dela difere quanto ao funcionamento, por se realizar por meio da ironia<sup>48</sup>.

Em sua apresentação mais comum, a ironia, um tropo que se realiza sob a forma de figura de pensamento, caracteriza-se por não ser marcada lingüisticamente e por pretender obter um determinado sentido, por meio da enunciação do contrário, requerendo, pois, a sua reconstrução a partir de determinados índices (Maingueneau, 1987/ 1993: 97). No enunciado de P3, o índice não está na obtenção do efeito pretendido por meio da enunciação do contrário, mas no outro sentido produzido: o do sarcasmo, ainda que extremamente sutil.

A ironia difere da mera glosa, quanto ao funcionamento, por constituir sua essência a *suscitação da ambigüidade* (Maingueneau, op. cit. : 98). Embora as posições defensiva e ofensiva de P3 se exerçam, no sentido de que a posição que assume e a que refuta se apresentam, como prevêem as abordagens teóricas gerais sobre a ironia, discursivamente, elas são excedidas, uma vez que esse tropo *subverte a fronteira entre o que é assumido e o*

---

<sup>48</sup> Embora não seja perceptível na transcrição, essa expressão foi acompanhada por um gesto e por uma alteração na entonação da voz. Segundo Sacconi (1989: 406), a ironia consiste em *sugerir, pela entoação e contexto, o contrário do que as palavras ou as frases exprimem, por intenção sacástica.*

*que não o é pelo locutor* (Maingueneau, op. cit. :101). Por ter a ironia a propriedade de poder rejeitar um enunciado, sem que se necessite utilizar um operador explícito, como é o caso da negação, ela permite a P3 colocar em cena um “enunciador” que adota uma posição divergente da que ela ora assume. O desdobramento do dizer, no próprio fio do discurso, mediado pela expressão “*no jargão pedagógico*” (b), sugere decorrer da ocupação de outro lugar por P3: o ato de ironizar se realiza pelo apagamento, momentâneo, da posição de professor ministrante de CFCs, detentor de teorias academicamente produzidas, em virtude da ocupação da posição daquele que questiona o “taxonomismo” da academia. Mais precisamente, posicionando-se como P, a quem cabe oferecer as novas teorias, P3 critica os procedimentos anteriores (*acabou a era da decoreba*) e argumenta a favor da nova perspectiva (*ele [o professor] precisa relacionar o que é ensinado à realidade do cotidiano*). Imediatamente depois – ironizando o *modus operandi* de P –, P3 desloca-se dessa posição e assume a daqueles que criticam do hermetismo das taxonomias das teorias, isto é, assume a posição de PAs ou do senso comum (*no jargão pedagógico/ quer dizer/ o professor tem que contextualizar as informações que transmite*).

Reassume, em seguida, o lugar de P, para afirmar que as novas perspectivas exigem criatividade dos professores. Após ter reiterado, por três vezes, os princípios que regem os novos PCNs, sob a ilusão ideológica de constituir a origem de um dizer particularizado e sob a ilusão enunciativa de controlar sua enunciação, P3 fecha esse segmento, afirmando que essa nova perspectiva exige criatividade de PAs, voltando, portanto, a legitimar o conteúdo do artigo. Misturam-se, a partir desse ponto, sem que se lhes possa estabelecer uma fronteira precisa, as posições de leitor da revista, de professor ministrante de CFC, de reproduzidor da teoria e de analista crítico da prova do ENEM.

Entretanto, o enunciado que se fez por meio da expressão “**no jargão pedagógico**” (b) é novamente reformulado, agora por meio da glosa “**então**” (c) que opacifica a afirmação anterior: “**então**” (c) */ como se nota/ o pouco que a matéria/ que a revista/ pegou/ é que o ensino de português/ hoje/ está muito mais mudado para reflexão/ e não para memorização// se nós olharmos as provas do ENEM/ percebemos que a direção também é essa (...).*

Essa reformulação, entretanto, não encerra o enunciado de P3 que, por meio de uma quarta glosa, “ou seja”, reformula, novamente, esse enunciado que acabara de reformular: “**ou seja**” (d) *há uma ênfase muito grande/ na capacidade de refletir/ pensar/ de transferir uma situação para outra/ interpretar/ analisar/ meditar/ e não se cobram propriamente conteúdos// desses conteúdos como foi durante longo tempo na escola(...).*

As quatro glosas – “ou seja” (a), “**no jargão pedagógico**” (b), “**então**”(c) e “ou seja”(d) – , utilizadas para a explicação de um aspecto, parecem comprovar o postulado de Authier-Revuz (1998: 31), segundo o qual a glosa atesta a dúvida, uma vez que *a operação de fixação da mobilidade potencial do sentido de uma unidade do dizer é, também, solidariamente uma atestação da realidade enunciativa do não-UM do sentido.*

Esses desdobramentos reflexivos sobre a afirmação anterior se fazem sob o efeito do esquecimento interlocutivo ou nº 2, da ordem intradiscursiva e do plano horizontal, sob a ilusão de P3 de que essa seqüência enunciativa é a apropriada para essa situação. Simultaneamente, evidenciam a alteridade de seu dizer, em cujo fio discursivo emerge um outro dizer, o que se faz sob o efeito do esquecimento nº 1, ou ideológico, da ordem interdiscursiva e do plano vertical: sob a ilusão de constituir o *foyer* de seu dizer, repete um discurso já existente.

O caráter de modalizador autonímico da glosa “*ou seja*” (**d**), introdutor do desdobramento auto-reflexivo sobre a efetividade da adoção do novo modelo por PAs, evidenciando o não-UM do sentido, é explicitado em : *e/ mesmo assim* [leia-se: apesar de o modelo enfatizar a reflexão e refutar a memorização] / *a prova do ENEM* [modelo caudatário dos PCNs, promotores da nova perspectiva teórica] *acha que tem problemas// há uma ou outra questão/ que acredito* [P3] / *fique muito no nível da memorização// (...)*.

Por esse último desdobramento de seu dizer, a partir da glosa “*ou seja*” (**d**), P3 relata o reconhecimento da dificuldade da adoção da nova perspectiva pelos próprios formuladores da prova modelo e, em seguida, avalia essa irrefutabilidade: idealizadores da avaliação nacional (*a prova do ENEM acha que tem problemas//*) e P3, porta-voz desses idealizadores, uma vez que constitui o “oráculo” capaz de interpretar os princípios do modelo de avaliação idealizado (*há uma ou outra questão/ que acredito/ fique muito no nível da memorização//*), reconhecem que a relação estabelecida entre teoria e prática não se realiza de forma direta e simples como se faz pressupor.

Esse reconhecimento se mostra, em virtude de a argumentação se dirigir para a incapacidade de a própria prova do ENEM colocar em prática os princípios a serem implantados, uma vez que a argumentação concessiva, introduzida pela locução conjuntiva “*mesmo assim*”, refere-se ao enunciado anterior de que a prova do ENEM já enfatiza a capacidade de refletir, de pensar, de transferir conhecimento de uma situação para outra, de interpretar, de analisar, de meditar e não avalia o conteúdo disciplinar.

Retomando a sua posição, P, o apóstolo (o enviado, em grego), aquele que evangeliza, que propaga uma doutrina e, ao mesmo tempo, o oráculo (divindade que responde a consultas e orienta o crente, em latim), capaz de traduzir o teor das teorias, nas quais se sustenta a perspectiva em vias de adoção, silencia esse obstáculo, por meio do uso

da conjunção adversativa “*mas*”, retornando sua argumentação em defesa do novo modelo: *mas/ enfim/ a tendência tem sido esta*//. Esse movimento de retorno parece constituir outro aspecto da dimensão simbólica dos CFCs, segundo o qual lhe cabe a função de legitimador das inovações determinadas pelo Estado e, portanto, das teorias subjacentes.

Entretanto, deixando perceptível a multiplicidade que o constitui, P3 modaliza o funcionamento argumentativo da conjunção adversativa pela inserção da expressão *enfim*.

Analisemos essa modalização. Retomando-se as proposições que mantêm uma relação disjuntiva, por meio do uso da conjunção adversativa “*mas*”, temos: *a prova do ENEM acha que tem problemas (p)// há uma ou outra questão/ que acredito/ fique muito no nível da memorização// mas/ enfim/ a tendência tem sido esta/(q)*

Se, como prevê a perspectiva enunciativa, a conjunção adversativa *mas*, que antecede a palavra *enfim*, diminui a carga argumentativa da primeira proposição (p) e atribui a força argumentativa maior à segunda (q) e o sentido produzido é o da reafirmação da posição de P e da de caudatário da prova do ENEM, a colocação paralela do termo *enfim* à adversativa produz o efeito da dúvida sobre essa posição assumida. Essa dúvida ocorre, em virtude de, embora o termo *enfim* seja morfologicamente classificado como advérbio temporal – significando “por fim” ou “finalmente” –, não pode, nesse enunciado, ser caracterizado como tal, por não poder exercer a função de modificador de conjunção – da adversativa “*mas*” –, restando, apenas, a possibilidade de se lhe imputar a função de interjeição, significando “vá lá”, “admita-se”, o que resulta na amenização da argumentação introduzida pela adversativa “*mas*”.

Em síntese, por meio da conjunção adversativa, P3 argumenta em favor do ENEM e, simultaneamente, por meio da interjeição *enfim*, diminui essa argumentação, produzindo a

admissão, ainda que de forma concessiva, dos problemas apresentados pelo exame. Embora, sob o ponto de vista da análise da materialidade lingüística pelo viés da lógica clássica, possa ser considerada uma contradição – e como tal inaceitável –, imputamos a esse enunciado a heterogeneidade constitutiva do discurso de P3.

O excerto 6 (E6), cuja análise se conclui, parece comprovar que os CFCs, por se pautarem não só na relação estabelecida entre P e PA, mas também na relação entre aquele e o idealizador da nova perspectiva teórica, propiciam a P o acesso a sua subjetividade, no sentido deleuziano de multiplicidade que o constitui, uma vez que lhe permite o exercício de despersonalização, que, por seu turno, permite-lhe abrir-se à *multiplicidade que o atravessa* (Deleuze & Guatari, 1980/ 1996: 218) e que se manifesta em seu discurso. Os CFCs, assim, parecem induzir não apenas PA ao ato penitencial. Por permitirem o encontro de P consigo mesmo, esses cursos produzem o mesmo efeito de reconhecimento de falhas do discurso logocêntrico que traz.

Parece revelar também o *double bind* (Derrida, 1982), a necessidade e a impossibilidade da tarefa de transposição de uma língua para outra que ocorre no processo de tradução. O E6 parece revelar que a tarefa de “traduzir” a teoria para a prática, uma vez que a multiplicidade constitutiva da primeira, assim como a da segunda, produz uma “autocontaminação”. O mero instante em que P transmite a PAs a perspectiva teórica a ser assumida, sem, ainda, que tenha sido efetivamente colocada em prática, dada a inexistência de teorias puras, já que elas são constituídas de outras teorias e de conseqüências de sua colocação em prática, já evidencia o *double bind* derrideano.

As inúmeras glosas, que medeiam as igualmente inúmeras reiteraões, no que diz respeito aos procedimentos a serem tomados por P3, revelam-se funcionar como formas por meio das quais se realiza o *desdobramento metaenunciativo* do dizer de P3. Assim, as

glosas presentes no discurso de P3 constituem marcas lingüísticas ou discursivas, por meio das quais se realiza a *auto-representação do dizer*, no sentido de que o enunciador estaria configurando, enunciativamente, a reflexão sobre o seu dizer, no próprio fio do dizer (Authier-Revuz, 1998: 15). Essas auto-reflexões parecem evidenciar a alteridade que o constitui, sob a forma da heterogeneidade mostrada e não marcada.

Da mesma forma que ocorreu com o anterior, o excerto, abaixo transcrito, apresenta o caráter teórico e idealizado da perspectiva a ser implantada, o caráter formatador de PAs, pela submissão destes a treinamentos, bem como os dois sentidos de positividade: o de resultado benéfico e o de resultado indiscutível:

**E7.**

P3: *Também tenho aqui/ a título de curiosidade/ uma matéria que foi publicada na revista (incomp.) que tem uma entrevista com a professora Maria Inês de Finis/ que é a pessoa convidada pelo Paulo Renato/ ministro/ para dirigir os trabalhos do ENEM// ela é que comandou a equipe toda de especialistas/ para treiná-los/ em dar uma nova diretriz para o ensino médio// a matéria é longa/ naturalmente não vou ler tudo/ porém/ eu acho que tem quatro tópicos que vale a pena comentar// então/ ela está dizendo/ nós estamos não somente a (incomp.) mas toda a concepção teórica que está dentro da reforma/ e que inclui os seguintes princípios: 1º - A visão da interdisciplinaridade/ encarada com extrema seriedade/ com todas as dificuldades que ela nos propõe numa sociedade Ocidental dividida e especializada// segundo / a visão de contextualização/ quer dizer/ o conhecimento tem que ser contemporâneo/ embora não negue suas raízes// então/ é aquilo que eu também falava do P.C.N. de você tornar a aprendizagem de hoje significativa/ o que quer dizer isso?// estabelecer relações entre os conteúdos historicamente apreciados/ acumulados e desenvolvidos nas escolas/ ensinar/ no caso do Português/ ensinar Romantismo, Modernismo/ Objeto direto/ são conteúdos convencionalmente acumulados/ conhecimentos (incomp.) mas relacionar isto com a realidade de hoje// seria tornar significativo esse conhecimento/ e tem que ter a consciência de que se deve trabalhar o conjunto de valores filosóficos forjados dentro da sala de aula/ e que deve estar presente o conceito de cidadania//*

A análise desse segmento permite a observação de que, para P3, não apenas PAs de CFCs, mas também os participantes do protótipo das inovações teórico-metodológicas deveriam ser moldados, segundo uma forma, um modelo eidético, idealizado, como também deveriam ser submetidos a treinamentos.

Observe-se o argumento de autoridade de que P3 se utiliza pelas menções ao ministro da Educação e à pessoa, convidada por ele e a quem coube dirigir os trabalhos relativos ao ENEM, como fontes das inovações a serem empreendidas. Note-se a limitação das atribuições que couberam à convidada para as tarefas de “comandar” e de “treinar” especialistas. Leia-se, sob a afirmação de que *ela é que comandou a equipe toda de especialistas/ para treiná-los/ em dar uma nova diretriz para o ensino médio*, ela é que tornou os especialistas *aptos, destros, capazes para desempenhar a tarefa ou atividade de dar uma nova diretriz para o Ensino Médio*.

Prosseguindo-se a análise da materialidade lingüística do excerto transcrito, simultaneamente à menção ao conteúdo da matéria da revista em referência, que se faz por meio do discurso relatado, sob a forma da heterogeneidade mostrada e marcada, observam-se marcas lingüísticas que apontam para a alteridade constitutiva de P3, manifestada sob a forma da heterogeneidade mostrada e não-marcada.

A heterogeneidade mostrada e marcada do discurso de P3 realiza-se pelo discurso relatado do conteúdo do ENEM e revela a diversidade de seu discurso; a heterogeneidade mostrada e não-marcada se faz pela inserção, nesse discurso relatado, de uma forma de considerar essa prova que P3 julga lhe pertencer, o que se faz a partir da expressão “*eu acho que*”.

Embora a perspectiva pragmática pressuponha a existência de dois usos, propondo a distinção entre a expressão “achar que 1”, como “palpite”, e “achar que 2”, como “apreciação”, imputando-lhes as funções de modalidades de enunciação (Vogt, 1980/1989: 167), esses sentidos não cabem ao enunciado de P3.

O uso da expressão “*eu acho que*” sugere que P3 imagina imprimir um sentido particular e que lhe pertence, pela eleição de alguns dos tópicos: *eu acho que tem quatro*

*tópicos que vale a pena comentar*// Por meio dessa eleição, P3 assume uma posição autoritária, suspende o caráter inquestionável do conteúdo dos princípios norteadores do ENEM, substituindo-o por outra visão que supõe lhe pertencer, o que revela a alteridade que o constitui. Mais especificamente, P3 sugere pressupor instaurar uma forma particularizada de dizer, pelo apagamento de sua inscrição na formação discursiva de meros reprodutores do saber academicamente desenvolvido.

Entretanto, ao enunciar, sob a pressuposição de constituir a fonte de seu dizer, que se faz por meio do uso da expressão “*eu acho que*”, para estabelecer UM sentido, P3 possibilita, contraditoriamente, o NÃO-UM, permitindo-nos postulá-la como *glosa modalizadora autonímica* (Authier-Revuz, op.cit.).

Como propõem Pereira et al. (1996: 81) que analisam o funcionamento discursivo da expressão “(eu) acho que”, P3 parece utilizar-se dessa expressão, sob a ilusão de que ela se mostra na função catafórica de que é constituída a expressão, como se estivesse anunciando que aquilo que vai dizer lhe pertence, mas, pela traição da linguagem, no mesmo momento em que busca controlar a sua enunciação, acaba por se mostrar incapaz de fazê-lo, deixando ver a contradição que a constitui.

Com efeito, a visão particularizada, pretendida por P3, constituída dos tópicos que anuncia eleger, precedidos pela *glosa modalizadora autonímica* “*eu acho que*”, não se consolida: em lugar de enumerá-los, para justificar o seu deslocamento da posição institucional de transmissor, portanto, da posição de avalizador e de legitimador do conteúdo do ENEM, P3 discorre, apenas, sobre dois tópicos dos quatro que anunciara ter eleito.

O objetivo de se deslocar dessa posição de avalizador e de legitimador do ENEM se reafirma na passagem em que analisa o aspecto relativo à *interdisciplinaridade*: embora a

avalize, considerando-a ter sido objeto de uma *visão encarada com extrema seriedade* pelos idealizadores da renovação a ser implantada, reconhece a dificuldade de aplicação que o referido tópico impõe. Esse reconhecimento parece ser determinado por outra posição assumida por P3, por meio da qual se integra a PAs, o que se evidencia pelo uso da primeira pessoa do plural, na afirmação de que a *interdisciplinaridade* deve ser encarada *com todas as dificuldades que ela nos propõe numa sociedade Ocidental dividida e especializada*.

Tendo exposto suas considerações sobre o item relativo à *interdisciplinaridade*, P3 passa a tecer comentários sobre o segundo item, *a contextualização*, por ela eleito como merecedor de menção. Percebe-se, a partir desse ponto do segmento em análise, o imaginário da sala de aula evidenciando-se de forma mais acentuada nas repetições, próprias da função de professor, da explicação sobre o que constituía *a contextualização*. Esse imaginário se revela nas suas explicações detalhadas do que sejam conteúdos e conhecimentos.

Por constituir uma passagem rica para a análise da alteridade, inerente à heterogeneidade constitutiva de P3, pareceu-nos elucidadora e, por isso, necessária a repetição de sua transcrição:

#### **E7.**

P3: (...) *segundo / a visão de contextualização/ quer dizer (1)/ o conhecimento tem que ser contemporâneo/ embora não negue suas raízes// então (2)/ é aquilo que eu também falava do P.C.N. de você tornar a aprendizagem de hoje significativa/ o que quer dizer isso? (3)// estabelecer relações entre os conteúdos historicamente apreciados/ acumulados e desenvolvidos nas escolas/ ensinar/ no caso do Português/ ensinar Romantismo, Modernismo/ Objeto direto/ são conteúdos convencionalmente acumulados/ conhecimentos (incomp.) mas relacionar isto com a realidade de hoje// seria tornar significativo esse conhecimento/ e tem que ter a consciência de que se deve trabalhar o conjunto de valores filosóficos forjados dentro da sala de aula/ e que deve estar presente o conceito de cidadania//*

Observe-se como, à menção à contextualização, segue o cumprimento da função de professor pela explicação desse item, o que se evidencia pelo uso da expressão “**quer dizer**”(1). Essa explicação revela uma característica própria da representação que Ps fazem do que seja o seu papel, qual seja o de “tradutor”<sup>49</sup> de teorias, o daquele que profere a homilia.

As repetições são, inegavelmente, próprias do caráter persuasivo, inerente à função de professor, função essa que revela a dimensão simbólica da interação institucional escolar, da qual os CFCs fazem parte. Nesse sentido, poder-se-ia argumentar que a significativa presença da repetição no discurso de P3, a ponto de apenas a explicação do que seja a contextualização, prevista pelo ENEM, apresentar-se três vezes reiterada (observem-se suas indicações, entre parênteses, na transcrição acima repetida), constituiria uma preocupação pedagógica.

A análise discursiva dessas repetições, entretanto, revela que seu efeito ultrapassa o da mera estratégia pedagógica e, como já observado na análise do segmento anterior, aponta para a heterogeneidade constitutiva do discurso.

Embora as repetições se constituam de diferentes vozes, como prevêm as perspectivas que consideram a heterogeneidade sob o ponto de vista polifônico, esse caráter multívoco do enunciado de P3 constitui apenas um aspecto da alteridade que lhe é constitutiva.

P3, imbuído da tarefa de atribuir UM significado ao termo “contextualização”, inicia a explicitação de seu significado, por meio do uso da expressão “*quer dizer*” (1). Rêgo e

---

<sup>49</sup> A auto-atribuição de Ps da tarefa de “traduzir” a teoria será objeto de estudo na instância de análise a seguir.

Martelotta (1998: 219), imputando a essa expressão um processo de perda de valor semântico e ganho de valor pragmático-discursivo, pelo qual passa a desempenhar a função de marcador discursivo, propõem distinções para o uso da expressão “quer dizer” que teria os seguintes valores: explicativo, conclusivo, retificador ou seqüenciador. Por buscar entender como o sujeito se mostra, por meio dessa expressão, em seu discurso, o presente estudo afasta-se dessa abordagem e adota uma perspectiva discursiva.

Embora, a princípio, fosse possível imputar o valor explicativo ao uso da expressão “*quer dizer*” (1) por P3, o desdobramento dos enunciados mostra que seu sentido ultrapassa o desse valor. A ampliação gradativa da “explicação” do termo “contextualização” em três desdobramentos subsequentes parece apontar para o cumprimento da tarefa que P3 toma para si de “traduzir” a teoria e, portanto, as suas taxonomias.

A primeira “tradução” sugere decorrer do fato de P3 deter um determinado sentido e pretender que PAs o apreendam. Assim, pela primeira explicação do termo “contextualização” – indicado como (1) na transcrição E7 –, após a primeira glosa “*quer dizer*”, a saber, *o conhecimento tem que ser contemporâneo/ embora não negue suas raízes/* P3 supõe estar marcando esse sentido que lhe pertence.

Em seguida, entretanto, abandonando a função apenas referencial de definir o termo “contextualização”, P3 coloca-se em cena pelo uso da primeira pessoa do singular e, julgando que a incorporação, em seu dizer, de um discurso-outro possa produzir maior efeito de transparência, P3 coloca em cena a voz dos formuladores da prova do ENEM: *é aquilo que eu também falava do P.C.N.* (leia-se: “contextualização” equivale ao teor do texto que versava sobre o PCN e do qual eu sou caudatário). Assim, a segunda explicação do sentido de contextualização – indicado como (2) na transcrição – sugere se fazer pela

inscrição de P3 na formação discursiva dos formuladores da prova do ENEM, o que se mostra pelo uso da conjunção de valor aditivo *também*.

O termo “*então*” (2), que introduz a explicação de “contextualização” como *tornar a aprendizagem de hoje significativa*/, não se limita em evidenciar a heterogeneidade do discurso de P3, que se faz de forma mostrada e marcada, constituindo um fenômeno interdiscursivo de ordem sócio-histórica. Não se pode deixar de observar, na necessidade de explicar, várias vezes, o sentido desejado, que esse sentido se revela não lhe ser de total segurança. Manifesta-se, assim, no seu discurso, uma heterogeneidade de ordem psicanalítica.

Uma vez que o termo “*então*” (2) intermedeia definições de contextualização, o valor semântico que lhe caberia seria o de explicação, reforço ou repetição. Se fossem esses os sentidos pretendidos por P3, ter-se-ia por concluída a definição. Entretanto, sob evidente dúvida de que o sentido de contextualização tenha outros sentidos ou que não lhe seja de todo claro, P3 preocupa-se em explicar o que significa a definição *tornar a aprendizagem de hoje significativa*. A pergunta “*O que quer dizer isso?*” (3) constitui uma variante retórica da glosa metadiscursiva “quer dizer” por meio da qual P3 imagina introduzir uma explicação, o que tornaria transparente o sentido de “contextualização”. Pela traição da linguagem, essa terceira “repetição” da definição do termo o opacifica: a definição (3) [“*o que quer dizer isso?*”/] *estabelecer relações entre os conteúdos historicamente apreciados/ acumulados e desenvolvidos nas escolas/* não corresponde à definição (1) [“*quer dizer?*”/] *o conhecimento tem que ser contemporâneo/ embora não negue suas raízes/*. Sob a ilusão de estar reiterando a sua definição de contextualização, na tentativa de torná-la transparente, P3 opacifica o seu dizer, o que nos permite imputar à expressão “*quer dizer*”, à sua variante retórica e à expressão “*então*” a função de *glosa*

*autonímica metadiscursiva*, marca lingüística de que houve um processo de auto-reflexão de P3 sobre o seu dizer, no próprio fio de seu discurso. A glosa “*quer dizer*”, utilizada duas vezes em uma única definição, associada à glosa “*então*” parecem constituir marcas reveladoras da heterogeneidade constitutiva de P3, que se manifestou por meio da forma da heterogeneidade mostrada e não-marcada.

A não-correspondência ocorrida entre um enunciado anterior e outro posterior, na definição de “contextualização”, não constitui uma contradição, como reputa o princípio lógico que rege a aceitabilidade da definição, mas uma manifestação discursiva da heterogeneidade de P3 em seu processo de constituição. A necessidade de estabelecer interação com PAs, imposta a P3 pelos CFCs, parece ser responsável pelo processo de constituição de P3. Assim, essa não-correspondência entre os enunciados de P3 constitui o que Foucault (1969/ 1995) denomina “contradição intrínseca”, não só inerente ao próprio discurso, mas à própria condição de existência desse discurso.

Note-se, ainda, na pergunta “*O que quer dizer isso?*”, novamente, a representação que P3 faz de P como o “tradutor” das teorias.

No recorte discursivo abaixo, fragmento de aula de CFCs em língua estrangeira, a argumentatividade do novo é marcada como sua característica fundamental, tal como ocorre nos CFCs de língua materna.

Um procedimento uniforme, como se constituísse o ritual que se observa na aula (Coracini, 1995), é possível deduzir dos CFCs: a abertura do curso se inicia por se apontar a insuficiência das perspectivas em uso até então; à abertura se segue a argumentação em favor da nova perspectiva envolta em uma atmosfera de salvadora dos insucessos detectados nos processos de ensino e aprendizagem de LM e LE; em seguida, procede-se ao processo de se formatarem PAs segundo os padrões requeridos pela inovação

pedagógica a ser promovida, para que se produza um deslocamento positivo, nos seus dois sentidos, de benefício dos alunos e resultados inquestionáveis.

É inegável que a argumentação, pautada na insuficiência de uma perspectiva metodológica anterior e em favor da capacidade da nova perspectiva de sanar essas insuficiências, do benefício da sociedade e da confiabilidade científica dessas teorias é responsável pela produção da dogmatização da teoria que ocorre nos CFCs (Uyeno, 2000).

Essa argumentatividade se faz reforçada pelo uso de tempos verbais do pretérito imperfeito do indicativo, cujos efeitos são de distanciamento temporal indeterminado e de obsolescência, ao referir-se às teorias, objetos de substituição:

**E8.**

P1. *Mas veja bem / dentro do critério da divisão estruturalista que norteava (incomp.) era aquela aquela noção básica da constituição do signo proposta por Saussure que tinha um significado e que tinha um significante/ quer dizer/ era na verdade não a busca dos sentidos / do texto / mas era a busca dos significados das palavras / nós estamos vendo que nem sempre quando eu tenho domínio dos significados das palavras eu consigo construir efeitos de sentido para o texto / certo?*

P1 inicia o segmento, argumentando a superioridade da perspectiva discursiva, em relação à saussureana, pela explicitação da crença de que se deve buscar *construir efeitos de sentido para o texto*, objetivo inatingível por meio desta perspectiva no cumprimento da tarefa de interpretação de textos. Mais especificamente, P3 começa por definir a teoria saussuriana: *mas veja bem / dentro do critério da divisão estruturalista que norteava (incomp.) era aquela/ aquela/ noção básica da constituição do signo proposta por Saussure que tinha um significado e que tinha um significante/*. Em seguida, explica o sentido dessa definição, da qual derivava o conceito de leitura, por meio da expressão “*quer dizer*”/, afirmando que não constituía *a busca dos sentidos / do texto / mas [era] a busca dos significados das palavras/*.

Como ocorreu, ao longo desta seção de análise, a expressão “*quer dizer*”, usada entre a caracterização da perspectiva saussureana e a da discursiva, mais do que mera estrutura de reformulação de valor explicativo, parece funcionar como glosa, por meio da qual P1 introduz uma incisa que objetiva ratificar, fixar UM sentido, que delimitara, no interior da teoria estruturalista e por meio do qual definira a leitura, ao mesmo tempo em que reflete sobre o seu próprio dizer, no próprio fio do discurso, como se estivesse monologando.

Argumentando em favor da teoria discursiva que traz, P1 acusa a insuficiência da teoria do lingüista suíço para se obterem sentidos do texto, afirmando que *nós estamos vendo que nem sempre quando eu tenho domínio dos significados das palavras eu consigo construir efeitos de sentido para o texto / certo?//*. Esse argumento, entretanto, é modalizado pela locução adverbial “*nem sempre*”. A modalização da primeira afirmação de que a referida perspectiva não se pautava na busca de sentido é determinada pelo uso da locução adverbial “*nem sempre*” [se consegue construir efeitos de sentido para o texto], o que equivale a afirmar que, na maioria das circunstâncias, esse objetivo é conseguido, o que se contrapõe, diametralmente, à crítica tecida à perspectiva saussureana. Embora a expressão “*quer dizer*”, que inicia essa argumentação, mantenha a forma e a função inerentes à estrutura de reformulação, é perceptível que seu sentido semântico transborda ao da mera reformulação: é inegável que a preocupação de P1 em ratificar UM sentido que imaginou ter delimitado, a reflexão e a dúvida sobre esse sentido se fundem em um magma indistinguível. Tampouco é possível determinar a gênese desse processo, se a repetição é determinada pela reflexão pós-enunciação ou se é a reflexão que determina a repetição. Qualquer ordem que tenha sido seguida, a dúvida sobre a afirmação anterior se denuncia pela glosa e pela modalização adverbial.

Por um caráter pletórico da língua, a tentativa de fixar UM sentido produz a remissão a outros sentidos, em PAs, sentidos esses não passíveis de serem observados, uma vez que os CFCs se caracterizam, essencialmente, pela monofonia de Ps.

Corroboram, ainda, a postulação da expressão “quer dizer” como glosa autonímica metadiscursiva, as mudanças dos pronomes pessoais: P1 inicia pela impessoalização por meio do uso da terceira pessoa – [o signo de Saussure] *tinha um significado e [que] tinha um significante (...) era na verdade não a busca dos sentidos / do texto / mas era a busca dos significados das palavras* – [passando para a primeira pessoa do plural] *nós estamos vendo* –, [passando, em seguida, para a primeira pessoa do singular] - *quando eu tenho domínio dos significados das palavras eu consigo construir efeitos de sentido para o texto* /. Essas passagens gradativas da terceira pessoa para a primeira do plural e, em seguida, para a primeira do singular, num movimento de interiorização, corroboram o sentido de que P1 reconhece a possibilidade da divergência do sentido que pretendeu fixar.

Assim, a não-correspondência entre a afirmação de que a leitura sob a perspectiva saussureana se caracterizava pela busca do significado das palavras, mas não do sentido do texto, e a afirmação posterior, mediada pela glosa “quer dizer”, não constitui uma contradição no sentido tomado pela lógica, mas uma contradição própria do discurso de P1, por remeter à sua heterogeneidade constitutiva. O discurso de P1 demonstra que o cumprimento de sua tarefa de expor a PAs uma nova perspectiva de leitura o leva a uma reflexão sobre o seu próprio dizer, o que faz do CFC o espaço para a sua própria constituição como P.

No excerto 9, abaixo transcrito, continuação da explicação de P1, revela-se, ainda, a interdiscursividade que o constitui: sob a forma da *não-coincidência do discurso consigo mesmo* (Authier-Revuz, 1998: 22), ao explicitar o modelo da perspectiva que traz como

inovação, comparando-o, para tanto, com o modelo saussureano, em lugar de se utilizar apenas da taxonomia do lingüista genebrino, P1 refere-se à teoria da comunicação jacobsoniana, por meio de taxonomias próprias dessa perspectiva, como “mensagem”, “código”, “receptor”, como se pode observar na transcrição abaixo:

**E9.**

P1. (...) (incomp.) *então o que que acontece aqui?* [apontando para um ponto do esquema traçado no quadro negro] // *o problema aqui é a mensagem relacionada diretamente ao código / porque/ na verdade/ isso não acontece// o que acontece aqui é uma coisa simples / esse indivíduo aqui/ oh [mostrando no quadro] que elabora uma mensagem certo? / mensagem esta que pode // ou não ser igual a do outro (incomp.) por isso que esse outro aqui / hoje em dia/ diz-se assim/ esse daqui/ ele não é o mero receptor da mensagem/ mas nesse sentido ele é o interpretante/ ele é o interpretante da mensagem/ quer dizer/ que que a gente vai fazer// que que esse indivíduo aqui faz?// esse indivíduo aqui/ olha/ ele retira / do código as MARcas e as saliências que esse código oferece pra ele /pra ele a partIR daí começar construir a sua mensagem (tá)// então/ ele começa a (incomp.) com o código e ele vai vendo assim / essas possibilidades de associações significativas/ que projeções vão fazendo pra ele no sentido da construção de efeitos de sentido (incomp.) certo? /*

Por meio de um esquema gráfico, P2 demonstra, no quadro-negro, como ocorre o processo de interpretação, revelando a crença de que esse “circuito” corresponde, exatamente, ao caminho percorrido pelo leitor na busca do sentido, propondo uma perspectiva interacionista de leitura: o texto conteria “marcas” e “saliências” a serem consideradas pelo leitor.

Observe-se, em seguida, a heterogeneidade do discurso de P1 que se manifesta de forma mostrada e marcada pelas *não-coincidências do discurso consigo mesmo*, observável pelas misturas das taxonomias da teoria da comunicação (“mensagem”, “código”), da teoria da interação texto-leitor (“marcas”, “saliências”, “retirar”, “construir”), da teoria da cognição (“associações”) e da análise do discurso (“efeitos de sentido”).

Essas *não-coincidências* constituem o aspecto interdiscursivo e representam a parcela sócio-histórica da constituição da heterogeneidade do discurso de P1 que, associada à glosa metadiscursiva “quer dizer”, marca da existência de uma reflexão sobre o seu próprio discurso, da ordem intradiscursiva, constituem a contradição intrínseca, a razão de existir do seu próprio discurso.

Da mesma forma que ocorre com P3 e P2, P1 tenta fixar o sentido de *interpretante da mensagem*, assumido pela perspectiva que apresenta como inovadora, por meio da forma autonímica “*quer dizer*”. É, entretanto, traído pela linguagem: no mesmo momento em que busca se mostrar centrado, acaba por se revelar descentrado, expondo a “contradição” que o constitui.

Retome-se o propósito deste item de análise, qual seja, o de se analisar o discurso produzido nas circunstâncias de interação em sala de aula de CFC, com o objetivo de se entender como ocorre o processo de apropriação e de distribuição do discurso científico – pelo qual se caracteriza o discurso pedagógico – nesses cursos.

A análise permite concluir a existência de um processo de interdependência entre a constituição das identidades institucionais e P e PA e das representações que fazem de teoria e de prática. As identidades institucionais de P e de PA se constituem no e pelo discurso, comprovando a inextricabilidade entre a constituição do sujeito e de seu discurso. As representações que ambos fazem de teoria e de prática também se constituem no e por esse discurso.

Revelando que as relações institucionais são simbolicamente determinadas, P e PA enunciam e agem segundo os imaginários que constroem sobre si mesmos e sobre o outro da interação. Segundo esses imaginários, cada um dos interlocutores impõe a si determinados enunciados e ações, assim como exige determinados enunciados e ações do

outro da relação institucional e ambos constroem a representação do que sejam esses cursos.

Assumindo, imaginariamente, o papel de P, por meio dos verbos modalizadores, determina o papel a ser cumprido por PA, qual seja, o de aplicador das perspectivas teóricas abordadas nos CFCs, revelando os processos de apropriação e de distribuição do discurso científico que caracteriza o discurso pedagógico.

Determinados por esses imaginários, P e PA constroem a representação que fazem de CFCs como espaços em que se desenvolvem os caracteres de *eidos* e de *télos* da perspectiva a ser adotada e de *poiésis* e *techné* dos procedimentos a serem adotados por PA. Dito de outra forma, P e PA parecem entender que os CFCs determinam que as teorias, subjacentes às inovações a serem adotadas, constituem modelos perfeitos a serem atingidos e que PA deve ser formatado para que assimile procedimentos previstos por esses modelos. Assim, a despeito da mudança da nomenclatura de cursos de treinamento, reciclagem, atualização e aperfeiçoamento para cursos de forma(ta)ção continuada, o caráter formatador de PAs, próprio daquelas nomenclaturas, ainda se mantém.

Para obter a argumentação em favor da nova perspectiva, P reitera algumas enunciações, na tentativa de tornar o seu enunciado transparente pela fixação de UM sentido. Entretanto, seu discurso revelou-se heterogêneo, sob o ponto de vista sócio-histórico, por apresentar interdiscursivamente dizeres pré-existentes. Os interdiscursos mostraram-se responsáveis pelas “contradições” que lhe são constitutivas. As glosas autonímicas metadiscursivas, marcas lingüísticas de procedimentos auto-reflexivos, de ordem intradiscursiva, que intermedeiam esse interdiscursos, mostram que a identidade de P não é fixa, mas vai se constituindo na relação com PA.

A preocupação de P de que PA entenda a perspectiva teórica que expõe, revelada nas inúmeras reiteraões, associada às prescriões de como PA deve colocá-la em prática, e essas reiteraões produzirem contradieões e glosas metadiscursivas demonstram que a sua constituieão identitária depende da complementaão pelo outro da relaão, tanto quanto a constituieão da teoria depende da prática. Essa heterogeneidade constitutiva do discurso de P remete à sua própria heterogeneidade constitutiva, apontando para o fato de que a sua identidade se constitui no e pelo discurso. Também é nesse e por esse discurso que a aparência monolítica da teoria se rompe.

Este item de análise revela, assim, a potencialidade dos CFCs em permitir a emergência das identidades de P e da teoria: por propiciar a relaão com PA, permitem a P o acesso à multiplicidade que o constitui; por requerer a relaão com a prática, propiciam à teoria o acesso à multiplicidade que a constitui. Nessas relaões, ocorrem autocontaminaões entre P e PA e entre teoria e prática, autocontaminaões essas que impedem o estabelecimento de suas distinções.

Os CFCs, por se concretizarem pelo estabelecimento da relaão entre P e PA, propiciam a P o acesso a sua subjetividade, no sentido deleuziano de multiplicidade que o constitui, uma vez que lhe permite o exercício de despersonalizaão, que, por seu turno, permite-lhe abrir-se à *multiplicidade que o atravessa* (Deleuze & Guatari, 1980/ 1996: 218) e que se manifesta em seu discurso. Os CFCs, assim, não induzem apenas PA ao ato penitencial. Por permitirem o encontro de P consigo mesmo, esses cursos produzem o mesmo efeito de reconhecimento de falhas do discurso logocêntrico que traz.

Esses cursos mostram também que, à semelhança do que ocorre com o processo de traduão – em seu sentido comum de transposião de um texto em uma língua para outra – que se vê diante do *double bind* (Derrida, 1982), isto é, da necessidade e da impossibilidade

da tarefa de transposição de uma língua para outra, a tarefa de “traduzir” a teoria para a prática. Esses cursos as deflagram, trazendo à tona a multiplicidade constitutiva da primeira, assim como a da segunda, multiplicidades essas que se realizam pelas contradições que nada mais são do que evidências da impossibilidade do apagamento de cada uma delas.

Sob o ponto de vista da estruturação, as aulas de CFCs corresponderiam à homilia, parte da liturgia da palavra, em que, tal como o sacerdote, P usa de uma forma quase coloquial para explicar a PAs passagens de teorias que funcionam como as Sagradas Escrituras. Se a leitura dos prefácios aos materiais corresponderia à *Lectio* da pedagogia religiosa, predominante até o século XII, consistindo na leitura sem comentário, interpretação ou questionamento, os enunciados de Ps corresponderiam à *Quaestio*, fase posterior da pedagogia religiosa da leitura que representa a intervenção apenas formal do fiel (Haroche, 1988/ 1992, Aranha, 1991). Embora a pregação ocorra de forma atenuada, por ser constituída, tal como o Evangelho, de um conjunto de preceitos como aquele por que se regula uma doutrina, o curso, ganha, por extensão, um estatuto de norma de procedimento.

O exame de consciência induzido pelo teor incriminador da obsolescência de seus procedimentos, associado à áurea salvadora da “boa nova”, da “palavra que salva”, própria da mitificação acadêmica das perspectivas teóricas, que se vê transferida para esses cursos, produzem a sua dogmatização; daí os CFCs se caracterizarem pela predominância da monofonia de Ps e o silêncio de PAs.

Entretanto, como o ato de dogmatizar constitui o de *proclamar como dogma* [e] *ensinar com autoritarismo*, ele pressupõe a existência da dúvida, já que, sob flagrante tautologia, se ela não existisse, não haveria porque dogmatizá-la.

Assim, embora a monofonia de Ps e o silêncio de PAs indiquem que o caráter simbólico das interações institucionais determinam significativamente as enunciações e ações nos CFCs e são responsáveis pela dogmatização da teoria, a manifestação de enunciados heterogêneos, que remetem à heterogeneidade constitutiva de Ps, denuncia a fragilidade do dogma.

## **2.4. Avaliações dos CFCs: a profissão de fé**

Tendo sido analisados os discursos produzidos nos prefácios de materiais de apoio a CFCs e em circunstâncias propriamente ditas de sala de aula desses cursos, este item de análise focaliza as avaliações desses cursos as quais cumprem a função de encerrar o seu ritual.

Esta seção de análise focaliza as respostas a duas questões das avaliações desses cursos, cuja forma mais comum é de um questionário a ser respondido por PAs: a primeira questão diz respeito ao papel que PAs atribuem a CFCs e a segunda, ao conteúdo que consideram pertinente a esses cursos.

### **2.4.1. “Creio em teorias” ou a teleologia da teoria**

Já é de conhecimento de todo professor que participa de CFCs o cumprimento do rito final desses cursos que se caracteriza pelo preenchimento de uma ficha de avaliação, que prevê, invariavelmente, perguntas sobre o papel que PAs imputam a esses cursos, sobre o nível de atendimento às expectativas dos participantes, sobre a validade do conteúdo oferecido, sobre o grau de aplicabilidade desse conteúdo ao cotidiano pedagógico, sobre o desempenho de Ps, sobre o período do ano da realização do curso, de sua duração e de seu

horário. Essas perguntas também podem ser substituídas por uma variante por meio das quais se solicita a atribuição de notas a esses itens. Solicitam-se também sugestões de assuntos a serem abordados por futuros CFCs e permitem-se espaços para críticas.

Por constituir o escopo deste capítulo entender as representações que Ps e PAs fazem do que seja CFC, iniciaremos pela análise da pergunta da avaliação a respeito do papel que PAs imputavam a esse tipo de curso, o que corresponde à sua definição.

As avaliações dos CFCs, realizadas por PAs no final de cada curso, da mesma forma que se apresentaram à análise das aulas, também mostraram que as concepções de atualização, capacitação, aperfeiçoamento e reciclagem, variações da forma(ta)ção, se mantiveram. O discurso produzido nas avaliações diferiu daquele, por ter apresentado, explicitamente, essas concepções por meio das variações dos termos “capacitar”, “reciclar”, “aperfeiçoar” e, sobretudo, “atualizar”.

Em algumas avaliações dos CFCs, como ilustradas pelas transcrições abaixo, esses termos ou suas variações foram meramente mencionados, sem que os seus sentidos tenham sido explicitados, como se se tratasse de palavras cujos significados já eram pressupostos, uma vez que eram compartilhados não só por Ps como pela sociedade em geral.

(E10) PA11: *Quando ele atualiza, recicla e responde às inquietações e angústias do seu público. Supera as expectativas ele cumpre sua função.*

(E11) PA12: [A função dos CFCs é] *Tornar o professor sempre atualizado e motivado para a sua prática pedagógica.*

(E12) PA33: *A função [dos CFCs] é a de estar atualizando os profissionais das áreas a que se destinam.*

(E13) PA20: [A função dos CFCs é] *Capacitar o profissional.*

(E14) PA27: *Quando ele [CFC] atualiza, recicla e responde às inquietações e angústias do seu público, supera as expectativas ele cumpre sua função.*

(E15) PA36: *Esses cursos ajudam o professor a se aperfeiçoar.*

As atribuições das funções aos CFCs por PA12, PA33, PA20, PA27 e PA36, respectivamente, apenas como *tornar o professor sempre atualizado; estar atualizando os*

*profissionais; **capacitar** o profissional ; **atualiza(r)**, **recicla(r)** e **aperfeiçoar** o professor fazem crer que elas já são pressupostas pelas próprias palavras **capacitar**, **atualiza(r)** e **recicla(r)** e **aperfeiçoar**.*

Outras avaliações, como as de PA26, PA34 e PA36, abaixo transcritas, fazendo uso das variações do termo “atualizar”, ainda que não tivessem atribuído significados explícitos e precisos a esse termo, demonstraram acreditar em um sentido que se mostrou regular no discurso de CFCs.

**(E16)** PA26: *Para mim, [a função dos CFCs é] é **para uma melhor qualidade de conhecimento, ensino e atualização** do profissional de educação.*

**(E17)** PA34: *Acho ótimo, fico muito feliz quando isso [CFC] acontece, pois o professor anda meio que esquecido e nos cursos de capacitação ele tem oportunidade de se **atualizar e melhorar** seu desempenho em sala.*

**(E18)** PA36: *Na minha opinião esses cursos faz com que nós professores nos **atualizemos** para que possamos transmitir um **melhor ensinamento** aos nossos alunos.*

Fazendo crer que os sentidos que circulam em espaços institucionais são fortemente marcados pela ordem simbólica, os enunciados de PAs nas avaliações apresentaram os mesmos sentidos de positividade atribuídos aos CFCs nas interações em sala de aula desses cursos. Os dois sentidos de positividade, presentes no discurso produzido em sala de aula de CFC, a saber, o do efeito benéfico, construtivo e o do resultado efetivo, inquestionável, subjazem aos sentidos atribuídos à nomenclatura “atualizar”, presentes na avaliação desses cursos.

Embora não mencionem os sentidos atribuídos ao termo “atualizar”, PA26, PA34 e PA36 sugerem acreditar que o acesso a esses cursos promovem mudanças positivas – no sentido de benéficas, construtivas – no seu desempenho em aula. Esse sentido positivo é concretizado pelo uso do termo “melhor”, variação em grau comparativo de superioridade do adjetivo “bom” ou sua variante, verbo causativo “melhorar”, formado por derivação

sufixal, designando ação que deve ser praticada (Bechara, 2000). Afirmando, respectivamente, que os CFCs existem *para uma melhor qualidade*, para *melhorar seu* [do professor] *desempenho em sala e para que possamos transmitir um melhor ensinamento aos nossos alunos*, imputam a esses cursos a responsabilidade de produzirem resultados eficazes.

Paralelamente, deixam perceptível que reproduzem o senso comum de que a promoção da mudança, para melhor, nos professores que deles participam, é inerente a esses cursos. Essa crença na existência de um resultado *indiscutível, evidente, certo e seguro* traduz o outro sentido de positividade atribuído aos CFCs, sentido esse permitido pelos usos da conjunção subordinativa adverbial final “para”: *para uma melhor qualidade de conhecimento, ensino* (PA26) e *para que possamos transmitir um melhor ensinamento aos nossos alunos* (PA36).

O que se observa é que os sentidos não são construídos, apenas, nas interações entre Ps e PAs, apontando para a possibilidade de se afirmar que o que imaginam constituir funções dos CFCs não deriva da dimensão das interações, mas lhe é anterior, portanto, é simbolicamente determinado.

Revelando que as várias nomenclaturas atribuídas a esses cursos e mantidas durante um determinado tempo ainda são utilizadas e se entrecruzam, PA34 nomeia os CFCs como  *cursos de capacitação* e tributa-lhes a função de *atualizar* professores.

O sentido da palavra *melhorar* também se apresentou sob a forma de seu sinônimo *aperfeiçoar*:

(E19) PA22: [Os CFCs são] *Importantíssimos para aperfeiçoarmos nossos conhecimentos e a troca de idéias entre os colegas.*

(E20) PA25: *Esses cursos ajudam a aperfeiçoar o nosso conhecimento que já temos.*

(E21) PA29: *Eles [os CFCs] devem aperfeiçoar os conhecimentos já adquiridos anteriormente e ampliá-los teórica e praticamente.*

Nas avaliações de PA22, PA25 e PA29, o sentido de *melhorar* é semanticamente intensificado: caberia aos CFCs mais do que “tornar PAs melhores”, “tomá-los perfeitos”. As variantes do verbo *aperfeiçoar* remetem a outra nomenclatura que esses cursos já receberam em algum momento da narrativa pedagógica, à de “cursos de aperfeiçoamento”.

PA7, PA14 e PA18, cujas avaliações estão transcritas a seguir, também deixam perceber que compartilham do senso comum de que esses cursos melhoram o seu trabalho em sala de aula:

**(E22)** PA7: *Os cursos de formação continuada possibilitam atualização e reciclagem aos professores que poderão estar utilizando esse conhecimento em benefício de seu trabalho em sala de aula.*

**(E23)** PA14: [A função dos CFCs é] *Dar embasamento, apoio, para melhorarmos enquanto professor no ensino-aprendizagem. Essa atualização se faz necessária para que possamos também trabalhar com as novas perspectivas.*

**(E24)** PA18: [O CFC] *Serve para aprimorar, para melhorar, para informar. Precisamos estar atualizados e estes “cursos” ajudam no dia a dia.*

Também deixam perceptível o sentido da positividade como resultado inquestionável, certo, pelo uso da conjunção final “para”: *para melhorarmos* (PA14 e PA18), *em benefício* (para o benefício) (PA7).

Observe-se como, embora PA7 não tenha definido, explicitamente, por meio de uma seqüência lingüística, que “atualizar” significa “fornecer conhecimento” a ser utilizado *em benefício de seu trabalho em sala de aula*, esse ponto de vista se faz perceptível pelo estabelecimento de uma espécie de silepse, que se realiza pelo rompimento do preceito de ordem sintática da gramática normativa. Ao afirmar que *os professores poderão estar usando esse conhecimento*, PA7 refere-se, anaforicamente, por meio do elemento coesivo pronominal referencial “esse”, a uma palavra que não aparece explícita na superfície lingüística da oração anterior, mas à idéia *conhecimento* que julga estar pressuposta nos termos *atualização e reciclagem*. Não retomando uma palavra que está explicitada na

superfície textual, mas referindo-se a uma idéia pressuposta, PA7 não apenas define a *atualização* e a *reciclagem* como o acesso a conhecimentos, como também deixa perceber a crença de que essa definição é compartilhada e, como tal, prescinde de explicitação.

Paralelamente, da mesma forma que PA34, em sua avaliação, no (E17), analisada neste mesmo item, nomeou os CFCs como “cursos de capacitação”, mostrando que os vários nomes atribuídos a esses cursos coexistem, PA7 mantém as nomenclaturas *atualização* e *reciclagem* que também já estiveram em uso.

Para PA14, atualizar significa *dar embasamento, apoio*, para que sua atuação como professor melhore. PA18 afirma que o CFC existe *para informar* os professores, ajudando-os nos seus cotidianos pedagógicos. Sob ambas as funções atribuídas à palavra “atualizar”, assim como sob a “silepse” de PA7, fica perceptível o conceito de que atualizar significa ter acesso a abstrações a serem concretizadas em sala de aula.

Em síntese, PAs realizam a profissão – em seus dois sentidos: de *declaração ou confissão pública de uma crença* e de *atividade ou ocupação especializada, e que supõe determinado preparo*.

Se as avaliações anteriores deixaram apenas sugerida a atribuição aos CFCs da função de fornecer abstrações a serem concretizadas em sala de aula, os enunciados de PA2, PA16, PA19, PA32 e PA11, transcritos a seguir, explicitam o caráter eidético que imputam a esses cursos.

(E25) PA2: *Acho que estes cursos possibilitam ao professor o acesso às novas teorias e pensamentos que poderão certamente ajudá-lo.*

(E26) PA16: [A função dos CFCs é] *Trazer conhecimentos e idéias novas que possam ser usados no aprimoramento do trabalho.*

(E27) PA19: *A função desses cursos seria a de oferecer aos professores uma oportunidade de atualizarem a sua prática e de ao mesmo tempo adquirirem novos conhecimentos.*

(E28) PA32. [A função dos CFCs é] *Manter-me atualizada segundo novas propostas refletir sobre propostas que têm sido adotadas.*

(E29) PA11: [A função dos CFCs é] *Levar conhecimento que propiciem ao educador refletir e aperfeiçoar a sua prática.*

Ao afirmarem, respectivamente, que os CFCs possibilitam *o acesso às novas teorias e pensamentos que poderão certamente ajudá-lo* [professor], *devem trazer conhecimentos e idéias novas que possam ser usados no aprimoramento do trabalho*, *devem oferecer aos professores a oportunidade de adquirirem novos conhecimentos*, *devem mantê-la atualizada segundo novas propostas* e *devem levar conhecimento ao educador*, explicitam o conceito de modelização da teoria, da ordem do *eidos*, com que tomam esses cursos: os CFCs constituem *loci* privilegiados onde se tem acesso a esses modelos perfeitos, da ordem do *lógos*, em seus dois sentidos, de palavra e de razão.

As variações genéricas do adjetivo “novo”, presentes nos quatro primeiros enunciados, traduzem a dimensão do termo “atualizar” como *informar-se a respeito de novidades, inovações*, dimensão esta, por si só, considerada positiva, o que corrobora os sentidos de positividade, disseminados no discurso dos CFCs.

Se o item de análise anterior demonstrou que os CFCs constituem espaços em se tem acesso ao *lógos* – à palavra divina, verdadeira, racional –, este item focaliza outro aspecto já observado no discurso de Ps: o que diz respeito à função de CFCs como promotora de mudanças em PAs.

Observe-se como, à função, atribuída aos CFCs por PA3, cuja avaliação está transcrita a seguir, subentende-se o conceito, também já observado no discurso produzido por Ps, em circunstâncias de aulas de CFCs, da obsolescência de procedimentos anteriores e da necessidade de PAs assumirem novos procedimentos, segundo novas perspectivas. A crença nas obsolescências dos procedimentos e das perspectivas fica pressuposta em sua

afirmação de que cabe ao CFC levar os professores a refazerem suas posições didático-pedagógicas adquiridas somente na sua graduação.

(E30) PA3: [A] *Função [dos CFCs] seria trazer os professores para a realidade levando-os a refazer suas posições didático-pedagógicas adquiridas somente em banco escolar.*

Ao afirmar que cabe ao CFC trazer *para a realidade* os professores que agem segundo o que adquiriram *somente em banco escolar*, PA3 sugere acreditar que as perspectivas adquiridas durante a graduação não só são insuficientes como são, também, ilusórias, fora da realidade.

O sentido de que aos CFCs cabe a função de produzir uma mudança para melhor no fazer pedagógico de PAs, verificado nas análises de avaliações anteriores, constitui, na verdade, a variante de uma regularidade discursiva do discurso de PAs: a crença de que os CFCs devem promover mudanças em seus procedimentos didáticos.

Outro aspecto também presente no discurso de Ps se apresenta no enunciado de PA17, transcrito a seguir: o sentido da obsolescência do conteúdo adquirido na graduação. Se o discurso de Ps pretendia a conversão de PAs, PA17 mostra-se como uma fiel que já foi convertida pelos CFCs. Note-se como ela compartilha do discurso de Ps da obsolescência do conhecimento pedagógico.

(E31) PA17: [Os CFCs são ] *Proveitosos, principalmente aos professores de formação antiga, ou mesmo formados atuais mas que não se atualizaram após a universidade.*

PA17 inicia sua resposta, particularizando os *professores de formação antiga* como os destinatários específicos dos CFCs, por meio do uso do advérbio de modo *principalmente*. Em seguida, estende os benefícios desses cursos aos *mesmo formados atuais mas que não se atualizaram após a universidade*. De acordo com essa segunda proposição, PA17 não estaria considerando como beneficiários dos CFCs apenas os recém-formados que se atualizaram.

Ora, se estes já se submeteram a esses cursos, não teriam sido necessárias as especificações dos outros dois grupos, já que todos, indistintamente, beneficiam-se dos CFCs. O uso do advérbio de modo *principalmente*, na primeira proposição, e o da conjunção alternativa “OU”, entre as duas proposições, tornam-se responsáveis pela produção da contradição do enunciado de PA17. Não lhe cabendo o sentido de conector disjuntivo exclusivo, segundo o qual, apenas uma das duas proposições seria verdadeira e nem seu sentido de disjuntivo inclusivo, segundo o qual, ambas as proposições seriam verdadeiras, permite-nos imputar-lhe o caráter de marca lingüística indiciadora da ocorrência de um processo auto-reflexivo.

Essa “contradição” parece revelar a heterogeneidade constitutiva do discurso que, por sua vez, parece apontar para a impossibilidade de se separar o sujeito de seu discurso: como o enunciado de PA17 sugere, ele constitui o suporte material das ilusões constitutivas do sujeito. A primeira proposição do excerto 31 reflete o discurso acadêmico que critica o fazer pedagógico, sobretudo de professores graduados há muito tempo, proferida por PA17, sob a ilusão interdiscursiva de que enuncia como se fosse seu discurso. Sua segunda proposição parece constituir outro aspecto da determinação de seu discurso pela ilusão interdiscursiva; ela sugere constituir o suporte material de uma reflexão que está sendo tecida por PA17 sobre o seu próprio discurso, no próprio fio do discurso, isto é, metadiscursivamente. É como se PA17 estivesse, auto-reflexivamente, lançando dúvidas sobre a particularização anterior, tendo no uso da “conjunção alternativa” “OU” a marca lingüística indiciadora dessa dúvida, acrescentando, como beneficiários desses cursos, os professores que não se atualizaram. A seqüência sintática, sem que perceba a impropriedade das duas proposições e de sua conexão, é produto da ilusão intradiscursiva de que tem controle sobre a sua enunciação. Sob a ilusão de que é capaz de produzir um discurso coerente e compreensível, estabelece a função dos CFCs, enumerando os seus beneficiados. Em síntese, a análise que

pretendeu superar uma interpretação hermenêutica da “contradição”, demonstrou a inseparabilidade do sujeito e de seu discurso: sob o enunciado de PA17, está a sua crença de que os CFCs se destinam a todos os professores.

O sentido de que os CFCs devem corrigir um descompasso existente entre o que se aprende durante a graduação e o que se encontra no cotidiano também se apresenta na avaliação de PA30, embora deixe perceber que isso não ocorra, uma vez que a função desses cursos é atribuída no tempo futuro de pretérito, cujo sentido é o de um futuro irreal. Essa dúvida é ainda intensificada pelo advérbio de modo *realmente*:

**(E32)** PA30. *A função destes cursos deveria ser, realmente, continuar o que vimos na época de faculdade, atualizar-nos.*

PA38, em sua avaliação, transcrita em seguida, mantém a crença de que os CFCs devem promover mudanças em PAs, já oferecendo indícios de que se constitui uma regularidade discursiva do discurso dos CFCs. Subjaz à sua avaliação a crença na obsolescência dos procedimentos conduzidos por PAs: tributando ao CFC a tarefa de *capacitar* PAs a lidarem com as exigências sócio-culturais do momento, PA38 parece crer que PAs não estão sendo capazes de fazê-lo.

**(E33)** PA38: *[A função dos CFCs é] Capacitar o profissional a lidar com as exigências sócio-culturais do momento.*

O conteúdo da avaliação de PA4, abaixo transcrito, desloca-se do teor analítico da maioria das avaliações sobre as funções atribuídas aos CFCs e tece críticas aos professores que ainda conduzem suas aulas pautadas em métodos obsoletos. A crítica à obsolescência de métodos, responsabilizando-os pela promoção do entrave ao progresso, e a atribuição da função aos CFCs de propiciarem o acesso de PAs a novos métodos traduzem o senso comum de que se garante o progresso pela submissão dos profissionais a CFCs e o de que se atualizar significa ter acesso a novos métodos.

(E34) PA4: *A função [dos CFCs] é atualizar os professores, o professor tem de se informar, tomar conhecimento de novos métodos. Há, ainda, professores que se limitam apenas à sala de aula com métodos antigos, prejudicam o progresso.*

PA6 é ainda mais crítico ao afirmar que os CFCs se destinam a professores resistentes a inovações:

(E35) PA6: *A função dos cursos de atualização ou de reciclagem é atualizar professores que muitas vezes não querem mudar, aprendem aquilo e mais nada o faz mudar.*

Sua avaliação corresponde à crítica invariavelmente tecida a professores por coordenadores, supervisores, acadêmicos e, ainda que em escala menor, pelo senso comum. Embora não seja explicitado o sentido de *atualizar*, fica pressuposto, sob essa crítica, o sentido de que esses cursos devem promover mudanças em PAs.

No discurso de PA8, abaixo transcrito, embora se apresente uma visão da formação continuada que se desloca da predominante, também é observável a concepção de que cabe aos CFCs a promoção de mudanças dos procedimentos dos PAs. Embora não explicito o sentido do termo “pesquisa” que adota, seu discurso parece se referir ao procedimento previsto pela perspectiva que propõe a pesquisa-ação como forma de tornar o professor um profissional que pesquisa a sua prática (Elliot, 1990; Stenhouse, 1981, apud Pereira, 1998). Segundo essa visão, o professor conduziria sua atividade pedagógica, refletindo *na e sobre a sua prática* (Shön, 1995), o que contribuiria para o desenvolvimento do conhecimento, constituindo a perspectiva que defende a teorização da prática. Sob tal perspectiva, PAs ganhariam independência e deixariam de se constituírem meros reprodutores de um conhecimento já pronto. Observe-se, entretanto, que PA8 não menciona esse deslocamento, mantendo a posição de dependência de PAs de um mentor externo:

(E36) PA8: [O CFC] *Deve tentar despertar no professor (principalmente aquele que está somente envolvido com a “prática”<sup>50</sup> devido às condições econômicas) o interesse pelo estudo continuado, pela pesquisa.*

Embora constitua um deslocamento da visão de ciência aplicada, predominante no discurso de CFC, segundo a qual ao professor caberia tão somente colocar em prática um conhecimento desenvolvido na academia, a importância da teoria na profissão docente ainda é mantida. PA8 deixa perceptível, sob a função que credita aos CFCs, a reprodução da crítica tecida por coordenadores, supervisores, diretores de ensino e, sobretudo, pela academia, ao trabalho do professor que desconsidera princípios científicos.

A incisa, parenteticamente colocada em seu discurso, sugere constituir uma preocupação em particularizar o professor a quem julga destinar os CFCs; essa particularização é reforçada, lingüisticamente, pelo uso do advérbio de modo *principalmente*. Entretanto, essa interrupção da ordem do enunciado produz o efeito de constituir uma auto-reflexão metadiscursiva, como se PA8 estivesse refletindo sobre seu discurso no fio do próprio dizer. Essa restrição evidencia a sua preocupação em marcar a que professor se refere, mas não consegue impedir a emergência da idéia de que existem outras opiniões, resultando contraditoriamente em inconsistência. Essa inconsistência sobre a restrição a determinados professores, a quem julga serem destinados os CFCs, faz-se perceber pela atenuação da crítica, por meio de uma oração subordinada adverbial causal: *devido às condições econômicas*.

Analisando-se o conteúdo da incisa parentética, observa-se que essa crítica se faz lingüisticamente marcada pelo uso da palavra “prática”, colocada entre aspas inglesas, também chamadas de *vírgulas dobradas* (Luft, 1982). Não seguindo nenhuma das funções previstas pela Norma Gramatical Brasileira (NGB), discursivamente, as aspas usadas por

---

<sup>50</sup> As aspas são de PA8.

PA8 indicam a atribuição de um significado que foge ao sentido corrente, chegando a indicar um sentido pejorativo: se os CFCs devem *despertar o interesse pela pesquisa naquele professor que está somente envolvido com a “prática”*, essa prática é a do senso comum, desprovida de cientificidade. Essas aspas constituem marcas da inserção do discurso acadêmico da crítica ao fazer pedagógico isento de cientificidade, realizada por PA17 em sua avaliação.

Embora justifique o professor, cujos procedimentos pedagógicos se limitam à prática desprovida de cientificidade, ao afirmar que ele age dessa forma, em virtude da sua *condição econômica*, PA8 imputa aos CFCs a função de provê-lo do saber acadêmico.

Em síntese, sob a avaliação de PA8, a despeito dos traços de defesa da perspectiva da *pesquisa-ação* (Shön, 1995), a concepção técnico-racionalista, descendente direta da ciência aplicada ainda se mantém.

Essa perspectiva que defende um processo de formação continuada pela transformação do professor em pesquisador de sua prática presente na avaliação de PA8 também se apresentou nas respostas de PA5, PA10 e PA39, abaixo transcritas:

(E37) PA5: [O CFC é] *Uma oportunidade a mais de podermos estar refletindo e aprendendo mais sobre a nossa prática diária.*

(E38) PA10: [A função dos CFCs é contribuir] *Para que os educadores possam repensar sua prática de ensino, melhorar, ter novas idéias, etc.*

(E39) PA39: [A função dos CFCs é] *Levar o professor a pensar sobre sua prática podendo assim modificá-la ou reforçá-la de maneira segura.*

Embora PA5, PA10 e PA39 façam menção ao procedimento caracterizado como próprio do professor reflexivo (Shön, 1995), segundo o qual PAs refletiriam sobre o seu próprio fazer pedagógico, ainda reservam aos CFCs o papel de provedor das reflexões.

Mantendo o lugar privilegiado do saber acadêmico nos CFCs, o enunciado de PA28, abaixo transcrito, especifica a perspectiva a ser explorada por esses cursos: cabe-lhes prover o acesso de PAs a intercâmbio da aplicação da teoria *construtivista*.

**(E40)** PA28: *Estes cursos [CFCs] proporcionam ao profissional o acesso as [sic] inovações psicológicas, sociológicas e essencialmente o intercâmbio de ações construtivistas que motivam a experimentar, tentar de formas diversas e persistirmos na busca do êxito.*

Essa trocas motivariam PAs ao experimento, à tentativa e à persistência na busca da obtenção do êxito na prática pedagógica. Mantém-se, novamente, a crença de que o deslocamento da ação pedagógica se faz segundo os procedimentos do fazer científico: o acesso a comprovações das teorias construtivistas motivariam o seu experimento em prol do êxito de sua atividade profissional. Essa crença demonstra que o paradigma científico da ciência aplicada também está presente no âmbito da educação: o fazer pedagógico consiste na aplicação de uma teoria preexistente.

O discurso de PA28, tal como os de outros PAs que defendem a idéia de que seus colegas devem mudar seus procedimentos pedagógicos a partir do acesso a novas teorias reflete o paradigma hegemônico da “racionalidade técnica”, existente no âmbito da educação e criticado por Schön (1995). Segundo essa racionalidade, os professores devem, *a priori*, receber uma formação teórico-técnica, para, *a posteriori*, fazerem da prática a aplicação de prescrições teóricas.

Entretanto, ao contrário do que faz pressupor a sua crítica, a análise do discurso de PAs, no que diz respeito à definição do papel de CFCs, demonstrou que essa racionalidade técnica, que se concretiza por meio de um logocentrismo da teoria em detrimento da prática, não é unilateralmente imposta. PAs demonstram esperar que esses cursos lhes

permitam acesso a teorias que são tomadas como dogmas inquestionáveis. Tomam-nas como aos mistérios<sup>51</sup> religiosos, impenetráveis à razão humana e, como tal, objetos, apenas, de fé, e assumem para si a tarefa de reproduzir, no plano concreto, da ordem da *mimese*, essas abstrações, esses modelos, do plano perfeito do *lógos*.

Da mesma forma, a necessidade de PAs mudarem seus procedimentos também não é, como se poderia imaginar, imposta por Ps, o que se pôde concluir pelos resultados da análise de seus enunciados na seção de análise anterior: são PAs que assumem para si tal necessidade.

Essa convergência entre os discursos de Ps e de PAs parece demonstrar que, em se tratando de CFCs, os discursos revelam que a dimensão da mera reprodução de lugares de professor por aqueles e de aluno por estes é ultrapassada.

As respostas de PAs parecem comprovar que eles teriam interiorizado o poder, no sentido de que o sistema teria atingido seu objetivo, tendo utilizado não só o poder de sua força para dominá-los, mas também das próprias forças de dominados (Rozitchner, 1982/1989: 36). O poder da força do sistema de dominá-los já está no próprio papel que cabe ao CFC, no sentido de que lhe cabe inculcar, no PA, a perspectiva a ser implantada. A utilização das próprias forças do PA estaria no próprio CFC, responsável por sua estruturação como sujeito, pela instituição da falta lacaniana, a razão de existir de PA como sujeito. Considerando-se que a estruturação do PA como sujeito se faz imaginariamente, no sentido de que tenta corresponder ao desejo do P, desejo esse que sintetiza os discursos da história, da sociedade que são construídos sobre o PA, entre os quais está o discurso de que

---

<sup>51</sup> Um pouco do sentido de mistério como *conjunto de doutrinas e cerimônias religiosas que só eram conhecidas e praticadas pelos iniciados; culto secreto* ainda se mantém; daí constituir, hoje, *conhecimento aprofundado de uma arte ou ciência, inacessível aos não iniciados* (Dic. Aurélio).

PAs devem ter acesso à teoria, a presença da expectativa por teorias nas avaliações de PAs parece significar que os CFCs, ainda que não pretendam, utilizam-se da própria natureza de PA. Embora não constitua a estruturação da subjetividade como prevê Lacan, os CFCs parecem tocar na estrutura fundante de PA, como se evidenciasse o preceito lacaniano de que “o desejo do homem é o desejo do Outro”, em seus dois sentidos de que “o desejo do homem é que o Outro o deseje” e de que “o homem deseja o desejo do Outro por ele” (Fink, 1995/1998: 82).

Essas respostas, assim, parecem comprovar que a eficácia dos sistemas em produzir o indivíduo adequado para a sociedade resulta do exercício do poder da coerção e do exercício de extração dele das suas próprias razões de existir como sujeito institucional.

#### **2.4.2. “Confesso que invejo a teoria de P” ou questionamento da teleologia da teoria**

Como se pôde observar, no item de análise anterior, 2.3., relativo à análise das aulas desses cursos, e, no subitem 2.4.1., referente à atribuição, por PAs, da função desses cursos – subitem este constitutivo do item 2,4, relativo à análise das avaliações –, a representação que Ps fazem de CFC coincide com a representação que PAs fazem, o que revela o quanto os participantes são fortemente regidos pelas relações imaginárias, determinadas pela dimensão simbólica que os envolve. Subjaz à representação que fazem desses cursos o predomínio do paradigma científico da ciência aplicada, segundo o qual o fazer pedagógico consiste na aplicação de uma teoria preexistente.

Entretanto, prosseguindo-se a análise das respostas de PAs à avaliação de CFCs, as respostas à questão relativa ao conteúdo dos cursos e correlata à da função dos CFCs

(analisada no subitem 2.4.1.) demonstraram a não-correspondência entre o caráter do conteúdo que afirmaram dever ser abordado por esses cursos e as funções que lhes haviam atribuído. É à análise dessa não-correspondência que se dedica este subitem, 2.4.2.

Embora tenham ocorrido enunciados determinados pelo imaginário social, compartilhado por Ps e PAs, de que àqueles caberia a tarefa de se apropriarem e distribuírem um saber científico e a estes, a de executarem um fazer da ordem da *poesis*, da mera execução de procedimentos predeterminados, sua presença, na resposta relativa ao conteúdo dos CFCs, não foi tão expressiva como os resultados parciais da análise do *corpus* faziam pressupor.

Os enunciados E41 e E42, abaixo transcritos, explicitam, claramente, a submissão ao conceito predominante da verdade científica, no sentido de que caberia aos CFCs ratificarem as pesquisas acadêmicas. Note-se o sentido da transposição do discurso científico para o âmbito pedagógico nas expressões *experiências que pesquisadores têm posto em prática* (E41) e *experiências realizadas em educação* (E42). Esses cursos nada mais constituiriam do que o laboratório para a repetição do fenômeno teoricamente previsto, repetição essa responsável pela legitimação dessa teoria, característica fundamental da ciência experimental. Observe-se, sob a expressão *resultados positivos*, no (E41), os sentidos subjacentes de resultados benéficos e resultados empiricamente comprovados de tradição positivista comtiana.

(E41) PA33: *Devem ser focalizadas as experiências que pesquisadores têm posto em prática e que tem trazido resultados positivos.*

(E42) PA35: *Sugestões de atividades que possam ser trabalhadas com os alunos. Relato de experiências realizadas em educação, problemas ou entraves observados (questão da disciplina, falta de material, salas numerosas, etc.).*

Entretanto, enunciados como esses, que vão ao encontro dos sentidos unívocos nas respostas da primeira questão da avaliação – sobre a função dos CFCs – constituíram fugas dissonantes das respostas ao segundo item que lhe é complementar.

A regularidade das respostas relativas às funções atribuídas aos CFCs por PAs, coincidindo com a representação que Ps fazem desses cursos, parecia levar à conclusão de que o sentido compartilhado era determinado pelo imaginário discursivo, no sentido de que as instituições tivessem encontrado sua afirmação e sua inserção nas subjetividades de PAs e de que eles teriam interiorizado o poder (Rozitchner, 1982/ 1989).

Entretanto, a análise do item da avaliação, relativo às opiniões de PAs quanto ao conteúdo dos cursos e correlato ao item anterior, não nos permite afirmar, categoricamente, essa determinação. A análise desse item da avaliação demonstrou a não-correspondência entre o caráter do conteúdo que afirmaram dever ser abordado por esses cursos e as funções que lhes haviam atribuído: se o item anterior revelou a regularidade discursiva de que caberia aos CFCs oferecerem modelos abstratos, novos, isto é, teorias que melhorassem o desempenho pedagógico de PAs, paradoxalmente, algumas respostas ao item que lhe é complementar não lhes corresponderam.

As transcrições abaixo, relativas ao conteúdo que PAs afirmam dever ser desenvolvido pelos CFCs, apresentaram uma regularidade discursiva que se opõe à função que esses mesmos PAs haviam atribuído a esses cursos.

(E43) PA6: *Eu acho que deve ser focalizado, propostas de ensino, práticas.*

(E44) PA7: *Acredito que esses cursos devam agir mais no campo **prático** do ensino, devam propiciar subsídios para o desempenho do professor no seu dia a dia.*

(E45) PA8: *Temas que ajudem os professores a resolver seus problemas do cotidiano em sala de aula.*

(E46) PA9: *Tudo que seja possível de ser colocado em prática em todo ou em parte dentro da nossa atividade diária.*

(E47) PA10: *Os assuntos tratados neste curso foram interessantes, principalmente do ponto de vista prático. Acho que é por aí mesmo.*

(E48) PA11: *Focalizar a realidade do educador e a sua necessidade de modo a auxiliá-lo em seu dia a dia. Como exemplo, o curso que fazemos com a P2.*

(E49) PA12: *A prática pedagógica.*

(E50) PA21: *A parte prática, pois muitas vezes sabemos o que fazer, mas não como fazer.*

(E51) PA22: *O que já está sendo focalizado; gramática textual, produções de textos, práticas para o dia a dia, etc.*

(E52) PA27: *Específico da área, aplicação do cotidiano.*

(E53) PA31: *Trazer material prático de trabalho para utilização com alunos. Bons textos teóricos, bons trabalhos realizados. Sugestões práticas de trabalho.*

(E54) PA34: *Conteúdos atualizados, textos atuais, práticas novas, etc.*

(E55) PA36: *Acredito que deve ser focalizado cursos que nos ajudem a trabalhar com o aluno no concreto.*

(E56) PA37: *Exercícios práticos na leitura, produção de textos, interpretação e gramática em todos os ciclos (series).*

(E57) PA38: *Questões práticas, o como<sup>52</sup> desempenhar bem o papel a que nos propomos.*

Observe-se, em todas as respostas, a inexistência da referência à teoria e a presença da afirmação de que os CFCs deveriam focalizar aspectos práticos do cotidiano pedagógico, opondo-se, diametralmente, à função de deverem oferecer subsídios teóricos, função essa que lhes haviam imputado nas respostas anteriores. Não ocorre nenhuma menção teleológica à teoria; essas respostas não denotam mais o primado da teoria como o faziam as respostas relativas à função que atribuíam a esses cursos.

O sentido de prática predominante nessas afirmações é o que corresponde ao do termo grego *prâxis* que, em sua origem, significava '*ação*'; '*realização*'; '*função*'; '*prática*', e tem, hoje, os sentidos de *atividade prática*; *ação*, *exercício*, *uso*. Como se pode observar, as respostas referem-se ao sentido de prática semelhante ao atribuído pelos antigos egípcios para os quais a única preocupação era o uso, sem que houvesse qualquer preocupação teórica.

O outro sentido de prática que lhe é correlato é o sentido de origem chinesa como a ação prática, da ordem da eficiência, do caminho, sem a alusão à eficácia, da ordem do fim,

como se pode notar nas respostas de PA10 – *do ponto de vista prático* – e de PA38 – *Questões práticas*.

Apenas os enunciados **E44**, de PA7, e **E50**, de PA21, apresentam o sentido de *technikós* que, tendo perdido o seu significado original 'relativo à arte', em grego, passado para o latim como *technicu*, tem, hoje, os sentidos de *a parte material ou o conjunto de processos de uma arte; a maneira, jeito ou habilidade especial de executar ou fazer algo*. Ainda que se aproximem do sentido de *poiésis*, a saber, de ações a serem executadas, segundo procedimentos predeterminados, predominante no discurso de Ps e, pressupostas no de PAs, na resposta à questão anterior, relativa aos papéis de CFCs, as respostas de PA7 – (...) *campo prático do ensino* – e de PA21 – *A parte prática* – apenas fazem alusão à separação de territórios, correspondendo às perspectivas dicotômicas, previstas pela educação.

Outro sentido que lhe é atribuído é o de prática no sentido não-dicionarizado, mas muito comum, de “objeto facilmente manuseável” – (**E53**) PA31: *Trazer material prático de trabalho (...). Sugestões práticas de trabalho*; (**E56**) PA37: *Exercícios práticos na leitura (...)*.

Às referências à prática apresentadas por (**E50**) PA21 e por (**E57**)PA38, respectivamente, (...) *mas não como*<sup>52</sup> *fazer* e (...) *Questões práticas, o como*<sup>54</sup> *desempenhar bem o papel a que nos propomos*, que se realizam pelo uso do advérbio “como”, em seu sentido de “de que maneira”, subjaz o sentido de instrução.

Os enunciados **E58**, **E59**, **E60** apresentaram, sob a expressão *troca de experiências*, conceitos de prática, cujos sentidos não são precisáveis. Esses enunciados comportariam: a)

---

<sup>52</sup> O grifo é de PA38.

<sup>53</sup> O negrito é meu.

a experiência, em seu sentido de uso, sem estabelecer qualquer vínculo com a teoria; b) a experiência, em seu sentido de aplicação metódica de uma determinada teoria, portanto, como experimentação, ou c) a experiência como processo híbrido derivado dos procedimentos anteriores.

**(E58)** PA4: *Trocar conhecimentos, inovação e progresso do ensino. Métodos atuais, experiências obtidas e trocadas com outros professores.*

**(E59)** PA5: *Nossas práticas de ensino e troca de experiências, interação dos subsídios e propostas de ensino.*

**(E60)** PA19: *Conteúdos que possam servir de base para nossas aulas, formas de trabalho diferenciadas e até mesmo **uma troca de experiências.***

Outras respostas especificaram, ainda mais, o caráter prático de que esses cursos deveriam se revestir, enumerando o conteúdo a ser desenvolvido, como se pode observar em seguida:

**(E61)** PA14: *Com certeza a escrita, os diversos tipos de textos.*

**(E62)** PA16: *Estudo da gramática através de textos, dinamização da leitura, literatura.*

**(E63)** PA18: *Textos atualizados, práticos, que possamos usar no nosso dia a dia.*

**(E64)** PA24: *É importante dar ênfase à gramática contextualizada ( como aplicá-la nos diferentes tipos de texto ).*

**(E65)** PA20: *Leitura, produção de textos.*

**(E66)** PA15: *Literatura, Produção de textos, Gramática através de texto.*

**(E67)** PA23: *Leitura, Produção escrita ( redação ), Textos (diversos ), novas estratégias.*

**(E68)** PA25: *Estar abordando os próprios textos da atualidade, assuntos que o aluno tenha mais facilidade para entender.*

**(E69)** PA28: *Produção de textos, atividades com obras literárias para alunos.*

Se as respostas anteriores não mencionam a teoria, fazendo alusão, apenas, à expectativa pela prática, o excerto **E70** não só explicita a priorização da prática em detrimento da teoria, como também define a teoria como *cansativa e impraticável*, além de considerar que os CFCs contemplam *apenas informações teóricas*.

**(E70)** PA13: *Deveria focalizar a **prática** e não apenas informações teóricas que em sua maioria são cansativos de se estudar e impraticáveis em sala de aula.*

---

<sup>54</sup> Grifo é de PA38 e o negrito, meu.

PA13 parece ter preenchido a avaliação como um protesto ou um desabafo, mas contradiz a sua resposta anterior de que cabe a esses cursos permitirem acesso a *conhecimentos que podem ajudar a prática*, como respondeu ao item relativo às funções dos CFCs.

Analise-se, como requer a análise arqueológica, instrumental contemplado para o estudo que se empreende, o funcionamento discursivo dessa ocorrência, pressuposta nas avaliações de vários PAs e explicitada na resposta de PA13.

A análise das enunciações que diziam respeito à representação que PAs fazem de CFCs, presentes nas suas avaliações de final de curso, apresentou uma contradição, em seu sentido, tradicionalmente aceito, de produção de um desacordo entre as respostas relativas ao papel desses cursos e as relativas ao seu conteúdo, cujo efeito é o de um desacordo do pensamento consigo mesmo.

Reportando-nos às duas análises, tivemos: por um lado, uma unanimidade, no que diz respeito à expectativa de que CFCs devessem oferecer acesso a novas teorias que melhorassem seu desempenho em sala de aula; por outro lado, nas respostas relativas ao conteúdo desses cursos, a ausência completa da referência à teoria e a reiteração explícita da prática. Considere-se, ainda, que os sentidos de prática foram vários e o sentido menos presente foi o de procedimento preestabelecido a ser fielmente seguido.

Essa ocorrência, analisada em relação às outras enunciações e atitudes de PAs, circunscritas à sala de aula, enunciações e atitudes essas que se caracterizam não só por sua submissão à teoria, mas pela sua dogmatização<sup>55</sup> a ela, parece apontar para a denegação

---

<sup>55</sup> Essa análise será apresentada no capítulo 3 da parte III desta tese.

freudiana (Freud, 1930/ 1997: 19), segundo a qual o caráter multívoco da linguagem se evidencia de modo especial: negando, o sujeito afirma, revelando e ocultando ao mesmo tempo a verdade do inconsciente. Nas respostas de PAs, estaria presente uma denegação sob a forma de contradição, uma denegação sem a apresentação do advérbio de negação “não”, uma denegação no sentido lacaniano de que houve uma afirmação que precede a negação (Lacan, 1966/ 1998).

Já no enunciado E70, segundo o qual os CFCs deveriam fornecer aspectos práticos e *não apenas informações teóricas que em sua maioria são (...) impraticáveis* [leia-se: *não praticáveis*] *em sala de aula*, o fenômeno da denegação se realiza em sua forma mais conhecida: a frase negativa *é índice da presença de uma idéia ou desejo inconsciente que começa a emergir* (Castro, 1992: 9): o “não” significa o “sim” desejado.

PAs, em suma, por um processo de denegação, estariam manifestando um desejo do Outro, desejo pelo desejo de P por si. Em outras palavras, PAs desejam o desejo de Ps, no sentido de que buscam preencher as suas respectivas faltas enquanto linguagem e enquanto desejo: a falta enquanto linguagem, decorrente do discurso produzido por Ps sobre si, PAs, e a falta enquanto desejo de Ps por PAs, isto é, de PAs como causa do desejo de Ps. Ao denegarem o desejo por teorias, PAs estão, na verdade, desejando-as como assim o querem Ps e denegando-as, por não conseguirem se inscrever no plano simbólico, por não conseguirem se imaginar como PAs, em razão de Ps, enunciando um discurso de mestre e da universidade, apresentarem a teoria como um construto abstrato, hermético a ser teleologicamente atingido por PAs.

Em síntese, em razão de PAs imaginarem que a única maneira de terem acesso integralmente à teoria, para dar conta da tarefa que lhes cabe de cumprirem a *poiésis* – procedimento predeterminado pela teoria –, é colocando-se no lugar de Ps, PAs negam a

sua posição enquanto PAs e assumem a de Ps, produzindo um discurso histórico: negando-se a assumir o lugar de PAs, imaginam que mantêm a demanda de amor de Ps por si, conservando-se desejados, em autêntica atitude histórica.

A segunda resposta, relativa ao conteúdo que julgam pertinentes a esses cursos, por requerer uma remissão aos respectivos cotidianos pedagógicos, parece ser responsável pela variação dos sentidos de prática presentes nas avaliações, uma vez que cada PA tem o seu sentido particular de prática. Portanto, ainda que todos tivessem se submetido aos mesmos CFCs, os sentidos construídos sobre prática e sobre a relação que estabeleceram com a teoria a que foram expostos, certamente, teriam sido diferentes, o que explica como a *armação significativa* (Leite, 1992: 63), para que a coerência no estabelecimento do laço social lacaniano entre Ps e PAs se construa, é mínima.

Não constituindo o escopo deste estudo, corrigir a contradição, mas compreender o seu funcionamento discursivo, entende-se que esse desencadeamento de enunciados incongruentes revela a heterogeneidade constitutiva do discurso de PAs que remete à heterogeneidade que os constitui e aponta para a relação inextrincável entre sujeito e seu discurso. Sob o efeito do esquecimento interlocutivo, de ordem intradiscursiva, PAs enunciam, iludidos de que proferem um dizer coerente.

Paralelamente, a estratégia de exercício do poder pela exploração da própria constituição psicanalítica, ou como preferem Deleuze & Guatari (1980/ 1996), a estratégia capitalista de edipianizar os pacientes, mais do que os conformando, produzindo-os de forma desejada pelo sistema capitalista, parece se realizar pela instauração da falta nos sujeitos, falta essa que é da própria natureza do sujeito e que lhe dá sentido. Os sentidos que se lhes atribuem PAs são o da falta do Outro enquanto linguagem, falta essa produzida pelo discurso de P sobre eles e o da falta enquanto desejo, produzida pelo desejo de P por eles.

Retome-se o objetivo que percorreu este item cuja análise ora se encerra, qual seja, o de compreender qual é a representação que PAs faziam de CFCs em suas avaliações de curso. Sua análise demonstra duas contradições que se apresentam intrincadas: uma de caráter sócio-histórico e outra de caráter psicanalítico.

A primeira contradição diz respeito à incompatibilidade entre os papéis que PAs atribuem aos CFCs como instâncias da educação informal às quais cabe permitir o acesso de professores a teorias a serem aplicadas em salas de aula, refletindo um conceito que entende a prática como aplicação de teorias e o conteúdo que imputam a esses mesmos cursos, a saber, práticas de diferentes naturezas: de mero uso, portanto, de experiência; de procedimento predeterminado por uma teoria, portanto, de experimento e da mistura de ambas as naturezas anteriores. Constituindo tanto a visão que entende a prática como aplicação de teoria, como a que a entende como subsídio para teorização, perspectivas igualmente presentes na formação discursiva dos CFCs, seus enunciados revelam uma contradição intrínseca (Foucault, 1969/ 1995), isto é, uma contradição inerente a esses cursos, derivada de vários discursos já existentes que entrecortam o discurso do CFC.

A segunda contradição que se manifesta na superfície lingüística dos enunciados de PAs é de caráter psicanalítico: se, nas respostas à primeira questão, a teoria é representada como um modelo a ser teleologicamente alcançado, ressoando o comportamento apresentado até então pelo discurso de Ps, no espaço e no tempo circunscritos de aula desses cursos, nas respostas da segunda questão que é correlata à primeira, os enunciados de PAs negam a expectativa pela teoria. O que, à primeira vista, aparenta uma contradição, em seu sentido corrente de incongruência entre um enunciado e outro que lhe é anterior, constitui o fenômeno da denegação: PAs negam, para admitir, indiciando o começo da emergência de um desejo inconsciente.

A análise mostra, em síntese que, sob a ilusão interdiscursiva, PAs emitem uma contradição intrínseca, de natureza sócio-histórica e, sob uma ilusão intradiscursiva, emitem uma contradição denegatória de ordem psicanalítica.

Encerra-se, neste ponto da tese, a análise da representação que fazem Ps e PAs sobre os CFCs. Objetivou-se encontrar nessa representação os efeitos exercidos, em Ps e PAs, pelos procedimentos de apropriação e de distribuição do discurso científico, pelos quais se caracteriza o discurso dos CFCs, enquanto parte do discurso pedagógico.

A análise permite concluir-se que o imaginário discursivo, que determina esses procedimentos, é responsável por caracterizar os CFCs como o *locus* privilegiado da reprodução da *mitificação acadêmica da teoria* (Coracini, 1998: 34). Esse imaginário, permeado pelos inescapáveis discursos ideológico do benefício da sociedade e epistemológico de resultados inquestionáveis, uma vez que os CFCs se realizam pelo estabelecimento da relação entre ciência, Estado e educação, é responsável pela representação de que esses cursos devem permitir o acesso do PA a teorias novas. Tendo substituído a palavra Divina enquanto verdade, as teorias científicas são tomadas, nos CFCs, por PAs como salvadoras de suas mazelas pedagógicas. Assim, como as “boas novas” evangélicas, essas teorias, mitificadas, desenvolvidas ou apropriadas por P, na academia, e levadas para os CFCs, devem ser acatadas e seguidas pelo bom fiel, PA.

O desejo pela teoria e a sua simultânea refutação, manifestados por PAs, a despeito do poder da dimensão simbólica que determina os procedimentos nesses cursos, longe de constituir uma contradição, em seu sentido comum de falha na emissão de dois enunciados, é a própria condição de existência do discurso do CFC. Contradição inerente aos CFCs, é constituída de contradições de duas ordens distintas, mas não disjuntas: a primeira aponta para a contradição intrínseca, de caráter interdiscursivo, portanto, sócio-histórico,

constitutivo dos discursos de CFCs; a segunda aponta para a contradição denegatória, de caráter intradiscursivo, portanto, psicanalítico que envolve o laço social estabelecido entre alguns PAs e Ps.

O caráter interdiscursivo dessa “contradição” se explica pela presença de vários sentidos de prática, nos discursos de PAs, sentidos esses que remetem às perspectivas dicotomizadas de como se concebe a relação estabelecida entre teoria e prática, a saber, a perspectiva que entende a prática como aplicação de teoria e a que a entende como subsídio para teoria. É o compartilhamento de que essas perspectivas existem que permite o estabelecimento de um discurso no sentido discursivo de *sentido entre interlocutores* (Orlandi, 1994).

Por sua vez, o caráter intradiscursivo dessa contradição se explica pela presença do fenômeno da denegação: negando, PAs admitem um desejo pelo desejo de Ps. Isso se explica porque o que permite o estabelecimento de um discurso lacaniano, produzido por um *laço social*, é uma certa *coerência consistente de significantes* (Leite, 1992: 63), o que é possível pela existência de uma *armação significativa*, no sentido de uma articulação entre o desejo e a Lei, e essa armação é mínima. O liame social estabelecido entre P e alguns PAs parece produzir uma articulação significativa mínima, pois o que significa o desejo de um não pode significar todos os desejos. Assim, para cada PA a prática tem um sentido, e não todos os sentidos possíveis. Considerando-se que não existe sujeito sem desejo e desejo sem linguagem (Lacan, 1966/ 1998), os sujeitos articulam o que ouvem ou lêem, segundo um filtro de seu desejo, cada um a seu tempo; não apreendem tudo a que são expostos, mas aquilo que seu desejo permite. Isso explica os diferentes conceitos de prática apresentados.

A análise das enunciações que diziam respeito à representação que PAs fazem de CFCs, presentes nas suas avaliações de final de curso, mostrou que, longe de constituir uma

contradição ou uma incoerência, parece apontar para o fundamento da psicanálise lacaniana, qual seja a *articulação entre o desejo e a Lei* (Leite, op. cit. : 63). Transpondo-se os limites das dimensões das perspectivas apenas descritivas do fenômeno da contradição, qual seja, a de considerá-lo como a produção de um desacordo entre as respostas relativas ao papel desses cursos e as relativas ao seu conteúdo, e, portanto, de um desacordo do pensamento consigo mesmo, as incongruências apresentadas, que ferem a lógica clássica, mostram-se inscritas na lógica psicanalítica que articula o desejo e a Lei, isto é, o sujeito e a instituição. Isso se explica porque a articulação da verdade de cada um, o particular, que a psicanálise nomeia como desejo e o saber de todos, o universal, que ela chama de Lei, é assumida de diferentes formas por diferentes sujeitos.

Transposta para a situação de CFC, a articulação do desejo de cada PA com P se faz pela apresentação deste para aquele de um saber científico hermético, perfeito e totalizante, da ordem do *eidós*, que deve aplicar em seu cotidiano. Os PAs que não conseguem realizar essa transposição do plano do *eidós* para o da *mimese* não conseguem se imaginarizar pela elaboração de uma imagem ideal de PA enunciam um discurso histórico, negando a falta que o constitui

---

## CAPÍTULO TERCEIRO:

### TERRITÓRIOS DE TEORIA E DE PRÁTICA: TEMPLO PARA UM CULTO ECUMÊNICO

#### 3.1. Introdução

O capítulo anterior, relativo à análise das representações que Ps e PAs fazem dos CFCs, concluiu que a esses caberia a tarefa de aplicarem as inovações oferecidas por aqueles, tentando-se uma territorialização de um campo destinado ao fazer teórico e outro ao fazer prático.

Esses indícios motivaram a análise da representação que Ps e PAs fazem da relação estabelecida entre teoria e prática, escopo desta parte do estudo. Partindo-se do pressuposto de que as interações nas aulas dos CFCs, por constituírem relações institucionais, apresentar-se-iam muito marcadas pelo imaginário discursivo que lhes é constitutivo, sob a expectativa de que a ampliação do campo de análise venha a oferecer um espectro mais amplo de estudo, busca-se compreender como Ps e PAs entendem a teoria e a prática, analisando-se os discursos produzidos em três momentos: dentro da sala de aula, por ocasião do preenchimento da ficha de avaliação dos CFCs e fora da sala de aula.

No primeiro item, analisa-se o discurso produzido nas interações em aulas de CFCs. Compõem essa parte do *corpus* de análise transcrições de gravações em áudio das aulas desses cursos.

No segundo item, analisam-se as avaliações desses cursos, redigidas por PAs. Embora essas avaliações façam ainda parte das interações em sala de aula desses cursos, optou-se por sua separação, em virtude de peculiaridades que apresentaram.

Finalmente, no terceiro item, analisam-se os discursos produzidos à margem desses cursos, em momentos informais de intervalo desses mesmos cursos, em corredores de universidades e em situações de congresso.

### **3.2. Aulas de CFCs: creio nas teorias**

Esta seção focaliza as passagens do discurso produzido por Ps e PAs, durante as aulas dos CFCs, passagens estas que dissessem respeito às teorias da natureza das línguas e do ensino e aprendizagem de LM e LE, apresentadas nesses cursos, e ao cotidiano pedagógico de ambos.

Objetivou-se, por essa focalização, apreender as representações que fazem de teoria e de prática, sob a expectativa de se encontrarem, nessas representações, as razões para a coexistência de enunciados que denotam a submissão e a resistência de PAs às teorias veiculadas nesses cursos.

#### **3.2.1. “Exórdio” ou transposição da mitificação acadêmica da teoria**

A análise do discurso produzido nas interações entre Ps e PAs, nas aulas dos CFCs, revelou o domínio absoluto das vozes daqueles que, como o sacerdote, realizavam a profissão de fé. Estes limitavam-se a ouvi-los e, em sua maioria, a anotar suas palavras. Invariavelmente, ao longo das aulas, observavam-se PAs balançando assertivamente suas cabeças, em sinal de concordância com a exposição de Ps.

Considerando-se que os conteúdos dos cursos diziam respeito a questões presentes no cotidiano de professores já formados e com experiências profissionais e não de alunos de cursos de formação de professores, seria natural e previsível que PAs participassem das aulas, interrompessem-nas, questionando, inclusive, alguma passagem da exposição dos Ps. O que se observou, entretanto, é que raramente PAs se manifestavam. Os gestos mais comuns eram os movimentos de cabeça, em sinal de concordância com a exposição de Ps. Quando ocorriam, as raras interrupções, ao contrário, corroboravam a validade do conteúdo veiculado. Não fossem as carteiras para estudantes nas quais se sentavam, esses cursos lembravam a celebração de uma liturgia: P, o sacerdote, após proceder à liturgia da palavra, como já se observou no capítulo relativo à representação que fazem desses cursos, profere o sermão, iniciando por exortar a teoria: elogia-lhe o valor de verdade, imputa-lhe a promoção da salvação, reafirma-lhe a inquestionabilidade.

Dos inúmeros segmentos que revelam não apenas a concordância com o conteúdo dos cursos, mas a confirmação de sua validade, o que se realiza por meio das perguntas que dirigem a Ps, selecionaram-se alguns para efeito da presente análise.

Sem fugir ao ritual, sob o qual se regem os CFCs, após abrir o curso e fazer alusão à obsolescência dos procedimentos pedagógicos em uso, no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de leitura em LM, argumentando a favor das novas perspectivas, P1 introduz a teoria da enunciação:

**E71.**

**P1:** *Essa é a teoria da enunciação referida por Ducrot/ o livro é O Dizer e o Dito// ele diz que uma coisa é o que se diz/ e outra/ é o que foi dito// por exemplo/ a frase está chovendo lá fora/ significa que está caindo chuva do céu// mas se é uma mãe que sabia que o filho jogaria bola e ele está se restabelecendo de um resfriado/ ele vai entender que não vai poder jogar bola// então/ a frase da mãe significa você não vai jogar bola//*

**PA1:** *De quem é mesmo o livro?/ qual a editora?*

P1 expõe a PAs os princípios que regem a teoria da Enunciação, aplicada ao ensino de leitura. Tal procedimento revela o cumprimento de sua função institucional de professor: enquanto aquele que sabe, cabe-lhe a tarefa de ensinar a alunos, aqueles que não sabem. Transposta para a situação do CFC em foco, a função institucional de P1 resume-se em, enquanto especialista, aquele que conhece a teoria da Enunciação, dever ensiná-la a PAs.

Tendo cumprido o seu papel de informador da teoria da Enunciação, pelas citações do autor da teoria e do título da obra, para se certificar de que os princípios que a norteiam foram entendidos por PAs, P1 faz uso de exemplos ilustrativos dessa teoria. Esses exemplos produzem um efeito argumentativo em favor de seu saber que, por sua vez, corrobora a sua ocupação do lugar de professor (Uyeno, 1995). O reconhecimento de PAs do saber de P1 revela-se por seus assentimentos, que se fazem por meio de meneios de cabeça, avalizando o teor da teoria exposta por P1 e pelo pedido de PA1 da referência bibliográfica dessa teoria. As enunciações sugerem ter um efeito performativo (Sercovich, 1977: 34) naqueles que enunciam. Os efeitos do cumprimento de sua função institucional, por P1, parecem comprovar o postulado foucaultiano de que, ao ocupar o lugar daquele *a quem é dado poder dizer o que pode ser dito*, o sujeito tem o lugar que ocupa reconhecido por esse enunciado (Foucault, 1969/ 1995).

Entretanto, esse reconhecimento não se faz pela enunciação de P1, isoladamente e por si só. Embora a ocupação de um certo lugar determine certos enunciados que, ao mesmo tempo em que são legitimados por esse lugar, legitimam-no, essa circularidade do processo de legitimação não se realiza, apenas, pelos enunciados daquele que ocupa o lugar, mas é consolidada pelo reconhecimento desse enunciado e desse lugar pelo outro da interação. São as atitudes e as enunciações de PAs que definem a legitimação: agindo como aqueles que não sabem, não questionando o teor da teoria apresentada por P1, avalizando-o, ao

contrário, pela solicitação da bibliografia, são PAs que encerram o processo de legitimação dos lugares e do saber de P1.

A circularidade estabelecida entre saber e poder, segundo a qual o saber detido por P1 lhe confere o poder de ocupar um certo lugar e de enunciar esse saber que, por sua vez, lhe confere poder, não se realiza pelas ações, apenas, de P1; as legitimações desse saber e desse poder se fazem pelo reconhecimento que lhe conferem PAs.

O cumprimento de suas funções por P1 e por PAs revela que, no interior das instituições, as interações se realizam regidas pelo imaginário social (Sercovich, 1977; Pecheux, 1975/ 1988; Castoriadis, 1975/ 1995) que se constitui das imagens, que necessariamente constroem sobre si mesmos, a partir do que sócio-historicamente, portanto simbolicamente, consideram-se professor e aluno. Suas enunciações e ações parecem se realizar sob a crença de que constituem o professor *ideal* e o aluno *ideal*, parecem apontar para a noção lacaniana do *eu ideal*, segundo a qual construímos, necessariamente, uma imagem sobre cada um de nós, uma imagem, portanto, da ordem do Imaginário. Essas imagens que P1 e PAs assumem para si são construídas a partir das imagens do que seja professor e do que seja aluno, em outras palavras, a partir do *ideal* de professor e do *ideal* de aluno, anterior e discursivamente construídos, apontando, igualmente, para a noção lacaniana do *ideal do eu*, da ordem, portanto, do simbólico.

É segundo esse imaginário que PA1 age como aquele que não sabe, assumindo o lugar predeterminado, no interior da instituição escolar, de aluno: o silêncio dos PAs evidencia o seu reconhecimento não só da veracidade e da relevância da teoria, exposta por P1, como, também, de seu saber.

As interações nos CFCs, interações, portanto, institucionais, assim, realizam-se simbolicamente, sob duas dimensões inextrincáveis: a funcional e a imaginária.

As funções institucionais, imaginariamente determinadas, são exercidas como se constituíssem rituais que se fazem crer naturais e cuja origem se acha perdida. As relações institucionais escamoteiam as suas origens, tornam-se tão naturais que produzem uma inversão: em lugar de as instituições existirem a serviço dos sujeitos, os sujeitos parecem existir a serviço das instituições. É nesse sentido que a representação não pertence ao sujeito, mas é o próprio sujeito institucional (Castoriadis, op. cit.).

A análise dessas interações, entretanto, não se esgota nesse plano mais imediatamente observável em que as relações entre Ps e PAs se fazem de forma imaginária. Se as ações e enunciações de P1 e de PA1 se fazem sob o imaginário social, como se ocorressem em obediência a regras, previamente estabelecidas e tacitamente aceitas, de um jogo (Coracini, 1995), o “jogo do CFC” aponta para o *sistema de apropriação e divulgação do discurso científico*, condição de formação do discurso pedagógico (Foucault, 1971/ 1996: 17), portanto, do discurso do CFC.

Os procedimentos de P1 revelam o aspecto epistemológico da atribuição de cientificidade à teoria, próprio do fazer científico moderno, cujo pressuposto essencial é a racionalidade que se funda na comprovação da teoria. Tal racionalidade constitui a condição imprescindível para o seu estabelecimento como verdade científica. É determinado por essa condição que P1 nomeia a teoria – *teoria da enunciação*<sup>56</sup> –, o autor do livro que contém a teoria – *Ducrot* – e a comprova por meio de um exemplo de sua aplicação – *por exemplo...*

---

<sup>56</sup> P1 explicita a PAs que, tendo partido da Semântica, Ducrot (1984/ 1987) assume ter-se filiado à teoria da Enunciação.

Esse uso do argumento de autoridade, pela referência não só ao autor, mas, também, à obra, atitude própria do *fazer persuasivo da ciência* (Coracini, 1991a), produz em PA1, assim como em seus colegas, a inquestionabilidade da teoria. Ao associar a essa forma de argumentação, a comprovação da teoria, pela apresentação do exemplo que lhe é correspondente, a exposição da teoria por P1 resulta em irrefutabilidade da cientificidade (leia-se: da verdade) dessa teoria. Não se pode deixar de perceber, nos procedimentos de P1, a transposição da *mitificação da teoria*, existente no meio acadêmico (Coracini, 1998), para os CFCs.

Essa irrefutabilidade da cientificidade da teoria veiculada se comprova na redução da participação de PA1 ao pedido da referência bibliográfica da teoria, o que traduz a sua absoluta submissão à nova teoria, sugerindo atribuir-lhe o *status* de dogma, isto é, de um ponto de doutrina já por ela definido como expressão legítima e necessária de sua fé. P1 constituiria, mais do que oráculo, divindade que responde a consultas e orienta o crente, o apóstolo, o propagador dessa doutrina. PA1 age como se estivesse sob o domínio de um messianismo, no sentido de supor encontrar, em P1, a salvação para os problemas, relativos ao ensino de leitura, que tem encontrado em seu cotidiano pedagógico.

A interrupção do silêncio da aula pela pergunta de PA1, dirigida a P1, para solicitação da referência bibliográfica, muito longe de constituir uma interrupção que desencaminha a argumentação de P1, corrobora não apenas o reconhecimento de PA1 da veracidade, da relevância da teoria, como também do saber de P1, mas, sobretudo, a intenção de ler a obra.

Além de sua submissão à teoria, não se pode deixar de observar em sua solicitação um procedimento predominante no âmbito acadêmico. Não se pode deixar de observar, ainda, na solicitação da referência bibliográfica da obra, mais especificamente, no que diz

respeito à editora, que PA1 parece querer conhecer a teoria, integralmente, evidenciando duas expectativas: a expectativa pela completude da teoria da Enunciação e a expectativa pela completude da prática pedagógica. Mais especificamente, seu pedido sugere que espera encontrar, no acesso à obra, as totalizações da teoria da Enunciação e de sua prática pedagógica. Essas expectativas parecem se explicar, respectivamente, pela redução, pela simplificação, inevitáveis, das teorias, redução e simplificação estas que ocorrem nas circunstâncias de CFCs, e pela desconsideração de sua prática cotidiana, uma vez que ela é tida como atividade isenta de cientificidade. Não se pode deixar de considerar que seu desejo pela obra original constitua o desejo do que invariavelmente é interdito nos CFCs.

P1 e PA1 evidenciam, também, as concepções eidética, de tradição platônica, e teleológica, de tradição aristotélica, da teoria, no sentido de tomarem a Teoria da Enunciação como um modelo abstrato e perfeito, da ordem do *eidos*, do plano das idéias, e como um fim, da ordem do *télos*, a ser atingido.

As enunciações sobre teoria e prática, nos CFCs, enunciações produzidas por sujeitos enquanto representação, constituem, igualmente, representações que delas fazem Ps e PAs. A teoria como mito, representação que dela fazem Ps, no âmbito universitário, mais do que reproduzida, nos CFCs, ganha a dimensão de dogma, pela representação que dela passam a fazer PAs, em decorrência da relação imaginária estabelecida entre os actantes nesses cursos e em decorrência da falta da teoria produzida em PAs.

Ao dogmatizarem a teoria, PAs produzem não a sua mera polarização em relação à prática, mas o seu logocentrismo, a sua priorização em detrimento da prática e, logo, a representação que desta fazem.

O logocentrismo da teoria, nos cursos de CFCs, portanto, não decorre de uma ação unilateral, mas das relações funcional e imaginária, estabelecidas entre Ps e PAs, cuja

origem está no sistema de apropriação e de distribuição do discurso científico. É, por se fundarem no discurso científico, escamoteado pelas relações simbólicas, que as enunciações de Ps e PAs produzem o logocentrismo da teoria.

Essas representações que Ps e PAs fazem da teoria e da prática correspondem à perspectiva dicotômica e associativa da relação estabelecida entre a teoria e a prática, prevista pela área da Educação e à perspectiva da aplicação da teoria, considerada pela Linguística Aplicada. As duas perspectivas predominam em ambas as áreas e reproduzem o pensamento racionalista científico, cujas raízes se alimentam no pensamento platônico, segundo o qual a teoria é colocada no plano das idéias, do mundo do *lógos*, portanto, perfeita, e a prática, no plano da *mimesis*, da tentativa da reprodução dessas idéias perfeitas, portanto, imperfeita.

Analise-se, em seguida, o discurso produzido em um CFC de LE. Da mesma forma que ocorreu com o fragmento de aula do CFC de LM, note-se, no segmento de CFC para professores de LE, abaixo transcrito, a inquestionabilidade de PA2, com relação ao modelo de aula que se pauta no princípio do conteúdo temático, de base comunicativa, que preconiza a aprendizagem da leitura pelo desvio da atenção da forma para a compreensão do conteúdo, além do ensino das habilidades de ler, escrever, falar e ouvir de forma integrada:

**E72.**

P2: *Eu tinha feito um programa que ensinava estrutura de texto só que em inglês/ aí aprendia o inglês pela teoria e o português pelo conteúdo// [exemplificando a aplicação da teoria, a partir de uma experiência própria]*

PA2: *Olha só/*

P2: *Porque não é dado muito no segundo grau [referindo-se ao ensino sistematizado de estruturas de textos na rede pública de ensino]/ mas eu sabia que tinha que dar por causa do vestibular//*

PA2: *tinha que dar//*

P2: *É/ então eu aproveitava os conhecimentos prévios em língua materna// para uma adequação ao programa da instituição em questão que privilegia a leitura de textos*

*em língua estrangeira moderna no segundo grau// é a proposta [referindo-se às propostas curriculares às quais se submetem os conteúdos de cada disciplina] // as aulas tiveram como eixo o ensino de leitura do qual decorreu um recorte comunicativo/ e pela visão comunicativa que você estudou [referindo-se ao conteúdo do CFC em questão e do texto que está sendo lido]/ ahn/ você não deve ensinar como ensinava antigamente / quando lê/ só lê/ quando escreve/só escreve// quando ouve/ só ouve// antigamente você dividia assim né/ você dividia assim ó/ [desenhando na lousa] você tinha o / o writing/ o reading/ depois você tinha o speaking e o listening// antes era tudo separadinho// o que é que você pode fazer// faz isso daqui ó/ [desenhando na lousa] ao mesmo tempo que você faz o reading/ faz o*

*PAXX: writing//*

*P2: o writing/ e faz também o speaking/ e isso que se chama recorte comunicativo//*

*PA2: Perai/ [voltando a ler o texto] as estratégias de/*

*P2: as estratégias de ou padrões de habilidades desejados que podem ser transferidas/ né/ não é isso?/ can be transferred/ você fornece a eles [referindo-se a alunos do ensino médio] textos teóricos sem querer// são vários termos teóricos e daí com o tempo/ eles começam a ler sozinhos textos teóricos e vão ganhando independência/ em termos de ler teoria/ vai ser legal//*

*PA2: Isso//*

*P2: por exemplo/ esse texto aqui/ o que está por trás desse texto aqui é uma teoria que se pressupõe a intertextualidade/ porque você desloca o foco na precisão da leitura/ precisão de pronúncia/ pode no caso de alunos maiores/ PA2/ deixá um pouco/ constrangidos// aí como ele não tá preocupado com isso e tá preocupado com o conteúdo/ ele pode aprender os dois// na verdade é leitura/ né?*

*PA2: Certo/ inter não/ intertexto//*

*P2: Intertextualidade//*

O excerto acima se refere a uma passagem do CFC, ocasião em que, após ter explicado o princípio da integração das habilidades da Abordagem Comunicativa do ensino de LE, a ser seguido por meio do estabelecimento de *recortes comunicativos* (Almeida Filho, 1992), P2 propusera a PAs que lessem um texto teórico em inglês. Cumprindo o seu papel de professor, para se certificar de que PAs estavam entendendo (leia-se: traduzindo) o conteúdo do texto teórico, ao mesmo tempo em que se refere à teoria, em português, P2 remete à sua própria experiência de aplicação dessa teoria. Sob os procedimentos de P2, jaz a concepção dicotômica e associativa da relação teoria-prática, no sentido mais específico de que entende o fazer pedagógico como aplicação de teorias de ensino e aprendizagem de LE.

Embora, a princípio, essa remissão à própria experiência constitua um procedimento que se coloca meramente nos planos funcional e imaginário de ocupação do lugar de professor, ela produz o efeito de comprovação da validade da teoria exposta, característica peculiar da ciência que se vê transferida para os CFCs: a validade da teoria só lhe é conferida se, posta em prática, produzir os efeitos previstos por ela.

Esse efeito nada mais é do que parte da dimensão epistemológica do pensamento racionalista que se funda na comprovação (leia-se: no procedimento dedutivo e metodológico, da obtenção dos efeitos previstos, por meio da aplicação de métodos, igualmente preestabelecidos) da teoria.

Observe-se a absoluta crença de P2 na positividade – nos seus dois sentidos: na qualidade racional de ser *indiscutível, evidente* e na qualidade progressista de ser *afirmativo, construtivo* – das teorias que evidencia a apropriação do discurso científico pelo discurso neoliberal, apropriação esta que caracteriza o discurso do CFC. Por se sustentar em operações que visam a tratar problemas educacionais como técnicos (Amarante, 1998), o projeto neoliberal não se pauta, apenas, na apropriação e distribuição do discurso científico, pelas quais se caracteriza o discurso pedagógico, mas por focalizar os procedimentos científicos e a eles associar noções tayloristas visando, sobretudo, a resultados com qualidade.

Tanto a racionalidade como o discurso neoliberal revelam reproduzir o pensamento platônico da existência dos dois planos: o perfeito, da idéia e o da sua imitação, portanto, passível de imperfeição.

Note-se como o fato de P2 não mostrar a teoria como lacunar, limitada, parcial e permeada de dúvidas e incertezas, como o faz o cientista (Coracini, 1991a), produz em PAs o sentido de teoria como verdade irrefutável. Como se pode observar, PA2 manifesta-se,

apenas, para se certificar de que aprendera a taxonomia: *Certo/ inter não/ intertexto//*. Quando PA2 tenta pronunciar a nova nomenclatura, é prontamente corrigido por P2 que a detém: *Intertextualidade*. Da mesma forma com que PA1, no segmento de análise anterior, ao solicitar a referência bibliográfica da teoria a que teve acesso no CFC, extrapola o cumprimento de seu papel de aluno, PA2, ao se preocupar com a taxonomia da teoria, também se excede em seu papel de aluno e revela um procedimento acadêmico.

Observe-se, ainda, a progressão argumentativa, estabelecida por P2, em favor da teoria exposta, por meio da atribuição do sentido de “novo” (observado no capítulo de análise relativo às nomenclaturas dos CFCs), via referência à obsolescência dos procedimentos tradicionais de ensino de segunda língua, pelo uso de advérbios temporais como *antigamente e antes*.

A priorização da teoria conta com mais uma argumentação: ainda que se possa constituir mera coincidência, note-se que P2 se utiliza, metalingüisticamente, da teoria de gêneros textuais como o eixo catalisador de seu programa de curso de ensino de LE: *você fornece a eles [referindo-se a alunos do ensino médio] textos teóricos*.

Retomando-se a análise no plano relativo à ocupação dos lugares, note-se que, embora tente se aproximar de PAs, termina por reafirmar o seu lugar de P. Mais especificamente, embora sugira pretender eliminar a assimetria, própria da relação professor-aluno, por meio de expressões típicas da linguagem coloquial e pela modalização do uso do modo imperativo, substituindo-o pelo tempo presente do modo indicativo, como no segmento *você fornece*, a sua posição como aquele que sabe é marcada pelo uso de verbos modais em passagens como *você não deve, você pode*. Certamente, P2 busca deslocar a relação tradicional professor-aluno, por reconhecer que PAs constituem professores já legitimados, portanto, iguais a si. Revelando, entretanto, a impossibilidade de

controle sobre o seu dizer e sobre o seu fazer, embora tente agir como colega solidário que lhes sugere estratégias para amenizarem os problemas enfrentados em sua tarefa de ensinar leitura a alunos maiores, P2 acaba por marcar o lugar daquele que sabe, que domina as teorias e as taxonomias.

Pode-se afirmar que, ao tomar o lugar de aluno e agindo como tal, ou melhor, ao agir como aquele que não sabe, PA2 contribui para a legitimação do lugar de P2. PA2, dirigindo perguntas a P3, apenas para se certificar da precisão de sua leitura, de sua compreensão da teoria e de seu domínio da taxonomia, revela, além de seu não saber, sua aceitação da teoria como relevante e irrefutável.

Como se pode observar, embora o predomínio da voz de P2, associado ao efeito de um discurso de poder determinado pelo lugar que ocupa, resulte em uma aparente monofonia de caráter autoritário, as legitimações de seu lugar como P e da teoria como inquestionável se consolidam pelos procedimentos de PA2.

Os procedimentos tanto de P2 como de PAs são determinados pelo sistema de distribuição do discurso científico, do qual deriva o discurso pedagógico. Assim, sob o aparente domínio das dimensões funcional e imaginária, um discurso científico compartilhado por Ps e PAs produz o logocentrismo da teoria.

Nesta seção de análise, observou-se que, dogmatizando a teoria, as interações ocorridas nos CFCs revelaram-se fiéis caudatárias do modelo eidético e teleológico grego. Essa dogmatização se mostrou determinada pelo imaginário social, preexistente às relações entre Ps e PAs, portanto, de ordem simbólica, imaginário esse no qual Ps e PAs devem se inserir, para darem sentido às suas existências como tais. Para que essa inserção se realize, Ps e PAs constroem o imaginário sobre si mesmos e sobre o outro da relação e interagem, estabelecendo as condições de produção do discurso dos CFCs. Instâncias da instituição

escolar, os CFCs revelaram-se constituídos de técnicas disciplinares de produção dos sujeitos, pela determinação do espaço, dos gestos e das enunciações de Ps e de PAs. Essas relações estabelecidas, sob tais determinações, revelaram-se constituir os próprios CFCs.

Essas relações são determinadas pelas imagens que Ps e PAs constroem sobre si mesmos - do *P ideal* e do *PA ideal* - apontando para o postulado lacaniano (Lacan, 1966/1998) do *eu ideal*, isto é, do imaginário, que necessariamente, construímos sobre cada um de nós, imaginário esse que garante a coerência de nossos discursos e o sentido de nossas ações.

Essas construções imaginárias se fazem a partir de um discurso já existente do que seja professor e do que seja aluno, do *ideal de P* e do *ideal de PA*, portanto, da ordem simbólica, apontando para a noção do *ideal do eu*, postulado por Lacan (op. cit.). A ocupação desses lugares, socialmente pré-determinados, são responsáveis pela reprodução dos lugares tradicionais de professor e de aluno.

A transposição, efetuada por Ps, da mitificação das teorias, presente no meio acadêmico (Coracini, 1998), para as circunstâncias de CFCs, e o seu efeito persuasivo em PAs, decorrentes das funções institucionais de Ps, são responsáveis pela dogmatização da teoria que permeia esses cursos. Em outras palavras, se a monofonia de Ps revela um exercício de poder, são o silêncio e as raras perguntas, que lhes são formuladas por PAs, que legitimam seus respectivos lugares de professor e de aluno. Se a monofonia se constitui pela priorização de teorias da linguagem e de ensino-aprendizagem de LM e LE, são o silêncio e as raras perguntas de PAs que a legitimam como fundamento do CFC. Em suma, as relações imaginárias mostraram-se responsáveis pelas reproduções dos lugares de professor e de aluno e da mitificação acadêmica da teoria.

### 3.2.2. “Eu creio” ou as contradições amalgamadas pelo Imaginário social

Revelando, ainda, que as relações institucionais se fazem simbolicamente, no plano do imaginário social, a outra manifestação de PAs, indiciadora de sua ocupação do lugar de aluno, ocorre quando querem se certificar de que entenderam a forma de aplicar a teoria que lhes foi apresentada.

Essa manifestação pode ser observada no E73 de CFC para professores de LE, abaixo transcrito. Nessa passagem, PA2 tenta entender o princípio da interdisciplinaridade, da abordagem proposta por Widdowson (1978/ 1991), que se caracteriza pelo deslocamento da preocupação do aluno, centrada na língua, para uma preocupação com o conteúdo, o que favoreceria a compreensão do texto.

#### E73.

P3: *Ele [referindo-se ao aluno] vai estar preocupado em entender o conteúdo daquele texto/ essa é uma forma proposta pelo Widdowson/ ele acha que isso torna o ensino de inglês mais verdadeiro//*

PA2: *Então/ por exemplo/ se a gente pegar um texto tipo geografia ou história/ e passar pra sala em inglês//*

P3: *Isso// o ideal é que você pegue o bloco todo/ é / é o princípio dos textos / como é que se fala? Os micro-textos dos livros são dessas áreas/ né?// quando fala por exemplo das regiões/ pantanosas/ é/ tem lá/ né//*

PA1: *uh/ uh//*

P3: *Tem os de história/ aqui é mais curiosidade/ esse texto em particular/*

A pergunta de PA2 parece decorrer de observações de seu cotidiano pedagógico. Observe-se que, a princípio, P3 avaliza a compreensão do princípio widdowsoniano de PA2, por meio da expressão “isso”. Em seguida, entretanto, ressalva esse assentimento, ao instruir PA2 para que proceda da forma proposta pela teoria em relação a todos os textos e não apenas a alguns, pelo uso de uma expressão modalizadora “o ideal é que”. Mais especificamente, a proposta levada a esse CFC por P3 preconiza que todo o programa do

curso de inglês como LE deve se pautar em outra disciplina e é pautada nesse princípio que faz ressalvas à compreensão de PA2, que imaginava o uso de alguns textos esparsos.

Por meio dessa ressalva, P3 parece tentar não só reassumir o seu lugar de conhecedor da teoria de Widdowson (op. cit.) como argumentar o seu aspecto inovador, uma vez que constituem atitudes que lhe cabem como P.

Entretanto, logo em seguida, P3 deixa transparecer que não havia percebido que o procedimento proposto não constituía uma inovação e que a observação de PA2, de que esse princípio era corrente nos livros didáticos, procedia. Ao oferecer indícios de que está refletindo sobre a pergunta de PA2, o que faz metadiscursivamente, isto é, no fio do próprio dizer, deixa perceber que reconhece a existência de fundamento na justificativa de PA2. Ao perguntar a P3 – *como é que se fala? Os micro-textos dos livros são dessas áreas/ né?// quando fala por exemplo das regiões/ pantanosas/ é/ tem lá/ né//* – parece estar analisando, refletindo sobre o conteúdo dos livros didáticos ao mesmo tempo em que enuncia, evidenciando a auto-reflexividade. Observe-se que não se trata, rigorosamente, de perguntas, mas de constatações; note-se, sobretudo na expressão *é/ tem lá/ né//*, que conclui essa seqüência de reflexões, o reconhecimento de que PA2 tem razão. P2 parece perceber que o caráter inovador da teoria que está abordando pode ter origem em práticas já consolidadas.

Observe-se como, embora nomeie os textos dos livros didáticos, referidos por PA2, como “*micro-textos*” e contra-argumente que esses textos isolados não são os *ideais*, P3 acaba não só por admitir que os textos de que se compõem os livros didáticos de LE apresentam as características previstas pela teoria de Widdowson (op. cit.), como também acaba por reconhecer que esse princípio rege os textos desses livros didáticos.

É inegável que a proposta widdowsoniana não se reduz, apenas, à dimensão assumida por PA2; por outro lado, também é inegável que, ainda que em apenas um aspecto, um de seus princípios norteadores já se encontra nos livros didáticos em uso. Entretanto, esses pontos de possíveis e proficuas discussões são abandonados, revelando um comportamento característico desses cursos: as teorias são inquestionáveis. Ainda que P3 tenha permitido uma abertura para questionamentos, PA2 e PA1 silenciam-se. Mais especificamente, ao dirigir-se a PA2 e a PA1, por duas vezes, por meio da expressão fática “né”, não os faz como pergunta, mas como simples admissão de que o proposto pela teoria já se encontrava em utilização, reconhecendo a pertinência da observação de PA2. Entretanto, PA1 e PA2, certamente determinados pelo lugar que ocupam, não discutem.

A aula e a teoria, assim, seguem inalteradas, respectivamente, em sua “homogeneidade” e em sua dogmatização: PA1 concorda assertivamente com o diálogo estabelecido entre PA2 e P3; PA2, embora tivesse estabelecido uma relevante relação da teoria exposta com a sua prática pedagógica, parecendo não aceitá-la dogmaticamente, não prossegue seu questionamento. O imaginário discursivo, regendo as enunciações, associado à teleologia do novo, característica desses cursos, parecem ser responsáveis pelo apagamento de conflitos decorrentes de lacunas de teorias.

Note-se, no E74 de uma aula sobre escrita, em LM, abaixo apresentado, como a ordem do aparecimento da Teoria da Comunicação e da estrutura da carta se vê invertida: P3 atribui a anterioridade daquela a esta.

**E74.**

*P3: A estrutura da carta/ deriva da teoria da comunicação/ veja só// [desenhando na lousa] tem o emissor aqui/ ó/ e o receptor/ aqui/ ó// e o emissor tenta passar uma idéia pro receptor// então/ na carta/ o aluno tem que revelar marcas de interlocução// se não/não é carta//*

*PA4: É aquela das funções da linguagem? / que fala da linguagem emotiva/ poética e/*

**P3: *É isso mesmo/ a teoria da comunicação do Jakobson//***

Em lugar de dizer que a Teoria da Comunicação (Jakobson, 1963/1969) descreve a estrutura da carta (uma vez que o gênero epistolar já existia muito antes da formulação da referida teoria), P3 afirma que a carta é que faz uso dessa teoria. Essa afirmação sugere que P3 tenha apenas criado um “argumento por autoridade”, para convencer os interlocutores da veracidade do que está dizendo, ou tenha, a partir de sua prática pedagógica, concluído que a função fática, prescrita pela teoria jacobsoniana, era oportuna e estratégica para que seus alunos assimilassem o caráter interlocutivo do texto epistolar. Movida, certamente, pela necessidade de imprimir o caráter científico ao assunto em pauta, requerida pelo lugar que ocupa, P3 parece ter elaborado um “arcabouço teórico”. Certamente, ela o faz sob a ilusão intradiscursiva de que é capaz de controlar sua elocução e, portanto, a coerência de seu dizer.

Observe-se como P3 se preocupa em buscar estabelecer a “coerência” do “arcabouço” construído, condição imprescindível para a validação de uma teoria: cita o autor da teoria, a taxonomia que lhe corresponde e, sobretudo, demonstra o modelo, por meio da representação gráfica do funcionamento da teoria da comunicação e localiza a estrutura da carta nessa representação.

A ocupação do lugar daquele que sabe associada à argumentatividade, própria do fazer científico e que é transposta para o âmbito da educação, resultam na inquestionabilidade da validade da teoria. Observe-se como essa estratégia resulta na plena confiança de PA4 na exposição de P3, a ponto de ela não perceber a não-pertinência dessa “teoria” e fazer a P3, ao contrário, perguntas para se certificar da “teoria” de que falam.

Na transcrição E75 abaixo, seqüência do excerto anterior, PA4 menciona a forma pela qual aprendera, por ocasião da graduação ou mesmo de sua formação básica, a

mencionada teoria: apenas taxonômica e dissociada de seu uso, comprovando que a cisão entre teoria e prática não é observada apenas no âmbito de CFCs, mas ocorre ao longo do processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Como estratégia argumentativa, em favor da defesa da tese da existência da relação estabelecida entre a teoria da comunicação e a estrutura da carta, P3 recorre ao sentido etimológico do vocativo, que marca o caráter dialógico, próprio do gênero epistolar, para explicar a função fática da comunicação:

**E75.**

**PA 4:** *A gente aprendia só que chamava linguagem fática/ e que cuidava do canal// que era usado para se saber se a comunicação chegou no receptor/ usava interjeições//*

**P3:** *Então// o vocativo serve pra isso mesmo// pra chamar o interlocutor// sabe de onde vem a palavra vocativo? vem de vocare/ que deu invocar pra nós em português// agora/ a gente só usa pra invocar os deuses/ chamar os deuses//*

**PA4:** *Ah// agora eu entendo porque se estudava isso//*

Embora, inegavelmente, a ocupação dos lugares de Ps e PAs e as respectivas enunciações e ações, determinadas por esses lugares, sugiram ser responsáveis pela parcela considerável da inquestionabilidade das teorias, a persuasão de PA4 é obtida pela ação da devolução da teoria ao seu lugar de verdade inquestionável realizada por P3: ocupação dos lugares, associada à argumentatividade, própria do fazer científico, transpostas para o fazer pedagógico, resultam na dogmatização da teoria, que não lhes permite enxergarem as impropriedades e incoerências.

Esse segmento parece revelar que tal como ocorre com uma enunciação, cuja estabilidade do sentido é incontrolável, também a teoria tem o seu sentido original perdido. A fala de PA4 denota o entendimento da teoria jackobsoniana apenas para efeito de conhecimento de taxonomias, um objetivo tão característico do ensino estruturalista e pautado na memorização, sobretudo, de nomenclaturas. P3, por sua vez, embora não se dê

conta da incoerência, ao afirmar que a estrutura da carta deriva da Teoria da Comunicação, remete a um conhecimento pragmático dessa teoria, revelando a preocupação em tentar estabelecer relações entre o conhecimento teórico e a sua aplicação prática.

Nesta seção de análise, observou-se que, embora, por se fazerem no plano simbólico, os CFCs permitissem a irrupção de contradições e vácuos das teorias, as relações imaginárias os amalgamam e corroboram a dogmatização da teoria. O dogmatismo e conseqüente logocentrismo da teoria demonstraram não decorrerem de uma ação unilateral, mas das relações funcional e imaginária, estabelecidas entre Ps e PAs, sob as quais subjaz um magma constituído pelo sistema de apropriação e de distribuição do discurso científico pelo Estado e pela academia, em nome, respectivamente, do discurso moderno do progresso e do discurso racional da ciência. Ambas as apropriações se fundam no pensamento eidético e teleológico de um modelo idealizado a ser atingido. Nesse contexto, a prática constitui a execução desses procedimentos determinados pelo modelo eidético, pertencendo à ordem da *poiésis*. Não há espaço para a prática, no seu sentido do uso, da ordem da *práxis*.

Os CFCs, assim, realizam-se sob regimes de verdade: dogmatizam-se as teorias por um regime de verdade que determina o sistema de distribuição do discurso científico que é escamoteado pelas relações imaginárias institucionais.

### **3.2.3. “Não posso comungar” ou o questionamento do logocentrismo da teoria**

Como foi possível observar, as interações nos CFCs se fazem sob relações simbólicas, criadas por relações imaginárias. Mais do que necessárias, uma vez que são

responsáveis pelo funcionamento orgânico da instituição escolar, a serviço do Estado, as relações imaginárias constituem a própria instituição. Pautadas nos imaginários que Ps e PAs constroem sobre si, essas relações produzem a homogeneidade desses cursos, garantindo-lhes a coerência e o sentido de suas existências.

Embora amalgamem as interações, as relações imaginárias revelam não conseguir conter rupturas no imaginário de cada um: a homogeneidade da interação e a univocidade das enunciações, no sentido de Ps e PAs dogmatizarem a teoria, revelam-se aparentes; conflitos, ainda que raros, sob a forma de mudanças de lugares e de questionamentos das teorias veiculadas, fazem-se perceptíveis.

Contradizendo a homogeneidade da relação Ps-PAs, PA5 rompe o lugar de aluno que ocupa e se faz ouvir no excerto transcrito a seguir.

**E76.**

**PA5:** *O conflito/ pra mim/ fica visível pela mudança de tempo verbal// por exemplo/ o aluno vem fazendo a narração em pretérito imperfeito/ de repente/ ele põe um verbo em pretérito perfeito//*

**P3:** *Pode ser sim// mas onde você viu isso? onde está escrito?*

O E76 refere-se a uma passagem de ensino de escrita, mais especificamente de gêneros de escrita, em LM, passagem esta em que P3 expunha a necessidade de o aluno conseguir estabelecer a diferença entre mero relato e narração. Mais propriamente, P3 alertava PAs para a necessidade e para a dificuldade de se observar se o enredo criado e redigido pelo aluno apresenta progressão, isto é, um estado anterior e um estado posterior, condição para o estabelecimento do gênero narrativo escolar.

Sugerindo ter sentido essa dificuldade e ter observado esse fenômeno nas produções textuais de seus alunos, PA5 traz, à circunstância de CFC (o primado da teoria nova, da “boa nova”), um saber advindo da prática, no seu sentido de mero uso. PA5 expõe uma generalização, dedução certamente derivada de suas observações empíricas do cotidiano

escolar, de que o aluno consegue estabelecer a distinção entre o relato e a narração, configurando o conflito por meio da associação de diferentes tempos verbais de pretérito.

Esse procedimento da generalização nada mais é do que a aplicação do método indutivo de investigação, notadamente utilizado pela ciência teórica ou básica. Por enunciar uma generalização, a partir da observação empírica, poder-se-ia afirmar que a ação de PA5 se faz sob a perspectiva dicotômica e associativa da relação estabelecida entre teoria e prática, no sentido de que acredita que a prática oferece subsídios para a teorização. Essa perspectiva também é conhecida como teorização da prática. Embora tenha alguns defensores no âmbito da Pedagogia (Schön, 1995; Zeichner, 1995; Perrenoud, 1993; Nóvoa, 1995), essa forma indutiva de entender a relação teoria-prática é raramente encontrada no campo da ciência aplicada, sobretudo, no da Lingüística Aplicada e freqüentemente presente no âmbito da ciência básica.

Essa forma de assumir a prática revela a interdiscursividade do discurso de PA5 que traz ao discurso dos CFCs um discurso da Pedagogia. Deixa evidente, também, que os saberes pedagógicos de PAs não derivam apenas das teorias a que têm acesso em seu processo de formação e de formação continuada, mas de práticas advindas de sua experiência cotidiana.

Por outro lado, ao proceder dessa forma, PA5 deixa o lugar de não-saber, assumindo o lugar de P3, evidenciando que, embora o imaginário, necessariamente perpassado pelo poder, determine as interações, esse poder é relacional: ainda que momentaneamente, PA5 exerce o seu micro-poder (Foucault, 1979/ 1984) na sua relação com P2. Em síntese, ao revelar as suas conclusões a P3, em circunstância de CFC, PA5 subverte, ainda que momentaneamente, a priorização da teoria; subverte, também, o lugar de saber de P3.

P3, por sua vez, embora, a princípio, sugira aceitar a possibilidade da explicação trazida por PA5, anula essa admissão pelo uso da conjunção adversativa “*mas*” e pelas perguntas – *onde você viu isso?* – e – *onde está escrito?*. Assim, embora admita a validade da contribuição trazida por PA5, refuta a conclusão decorrente da prática, condicionando seu credenciamento ao registro em algum livro, o que significa dizer ao aval, a *priori*, de alguma teoria.

P3 deixa explícita a absoluta sobreposição da teoria à prática empírica, pelo *silenciamento* (Orlandi, 1993: 107) da exposição da experiência, determinada por razões de ordem ideológica e de ordem epistemológica. P3 parece agir segundo relações imaginárias, por um lado, e, segundo o regime de verdade a que se submete o fazer pedagógico, por outro.

Como se pode observar, ainda que a conclusão exposta por PA5 seja admitida como verdade, essa admissão é feita de forma atenuada, por meio do verbo modal “poder” - *Poder ser sim//*, para manter-se, certamente, em seu lugar de saber. O imaginário que determina as interações se evidencia na imediata refutação da argumentação de PA5 pelo uso da adversativa “*mas*”. Ainda que se possa considerar que a adversativa, segundo a lógica das teorias da enunciação, possa produzir não apenas o efeito de refutação da proposição anterior e possa significar uma mudança do caminho argumentativo até então percorrido, permanece o condicionamento da verdade ao registro documental (leia-se: ao registro de legitimação). P3 reassume o seu lugar, nessa circunstância, de poder dizer o que não é verdade.

Esse poder lhe é atribuído por lhe ser imputada a tarefa de promover a transposição da mitificação da teoria, presente no meio acadêmico, para os CFCs que se constitui, portanto, sob um *regime de verdade* (Foucault, 1979/ 1984). É em virtude desse regime de

verdade que a conclusão a que PA5 relata ter chegado, a partir de sua observação do cotidiano pedagógico de ensino de escrita, é tomada por P3 como um *desentendimento* (Rancière, 1995/ 1996: 36), no sentido de que não deve ser ouvida, isto é, no sentido de que sua enunciação não pode ser considerada verdadeira, por não estar de acordo com o critério do estabelecimento da verdade. Por advir do senso comum, isento de cientificidade, da ordem da *dóxa*, a proposição de PA5 não pode ser considerada verdadeira. A refutação, por P3, dessa conclusão revela o regime de verdade a que se submete o fazer pedagógico.

Observe-se como P3 não argumenta a sua refutação da validade da dedução de PA5 e apenas justifica a sua invalidação pela ausência de um aval registrado, sugerindo imputar ao livro, tal como às Sagradas Escrituras, o poder de conter a verdade doutrinária, cuja legitimidade está implícita na própria fé.

O enunciado de PA5 revela o Logocentrismo que parece se constituir característica não só da tradição filosófica ocidental como da tradição do pensamento comum ocidental que se caracteriza pela polarização, derivada da divisão lógica de um conceito em dois outros conceitos, em geral contrários e do princípio teológico que afirma a existência única, no ser humano, de corpo e alma. Revela, ainda, que essa polarização não mantém a igualdade dos termos dicotomizados, mas atribui ao segundo termo o sentido da negatividade, da versão indesejada do primeiro termo (Derrida, 1967/ 1973), cuja origem está na divisão platônica de tudo o que existe em dois planos: o das idéias, da perfeição, ao qual chama de *Lógos*, e o do real, da mimese, da tentativa infrutífera da imitação do primeiro.

Subjaz à fala de P2 a secundarização da prática que confirma o conceito, bastante presente em todos os campos da ciência e, também, no âmbito da Linguística Aplicada, de que a prática constitui a aplicação da teoria.

Assim, refletindo o regime de verdade, a que se submete a epistemologia, e a divisão do trabalho científico puro e aplicado, o método dedutivo, de que faz uso a ciência aplicada contemporânea, determina que cabe a PAs, tal como cabe ao cientista aplicado, em geral, e ao lingüista aplicado, em particular, a tarefa de aplicarem as teorias desenvolvidas por eminentes teóricos (Coracini, 1998: 35). O fazer científico indutivo, como critério para a obtenção da verdade, seria reservado, apenas ao cientista básico. Essa distinção de critérios aponta para o regime de verdade a que se submete o fazer pedagógico, regime esse que, segundo Foucault (1969/ 1995), permeia todas as produções humanas.

Subjaz à fala de P2 o conceito de teoria como um construto cientificamente idealizado – formulado por lingüistas e pesquisadores de renome, comprovado – e, por isso mesmo, indispensável. P2 parece desconhecer uma teoria que pudesse legitimar o dizer de PA5 e recusa-se a aceitar a sua conclusão, justificando seu questionamento pela falta da avalização científica dessa conclusão, por meio de uma teoria formalizada. Adota a perspectiva dicotômica associativa da relação teoria-prática (Candau, 1986), segundo a qual, embora a teoria e a prática detenham características que lhes são próprias, guardam relações entre si: inexistente, para P2, a prática sem a teoria. Entende, portanto, o CFC como o primado da teoria.

Em síntese, PA5 subverte, ainda que momentaneamente, a priorização da teoria, evidenciando que o seu caráter logocêntrico é determinado por *regimes de verdade* e apontando para a possibilidade do questionamento do *logocentrismo* da teoria. Subverte, também, o poder (Certeau, 1990/ 1996), o lugar de saber de P2, evidenciando que as relações, no interior das instituições, se fazem sob redes relacionais de poder, apontando para a resistência foucaultiana.

Entretanto, essas duas possibilidades ficam à deriva, em virtude de PA5 não argumentar suas conclusões: agindo, determinado pelo lugar de aluno que ocupa, não contra-argumenta e, sugerindo ter consciência de que seu dizer, por não ser cientificamente avalizado, não tem estatuto de verdade, silencia. Em síntese, os determinismos de ordem sócio-histórica e de ordem epistemológica revelam-se as condições de produção do discurso dos CFCs.

Embora nem P2, que entende a prática como *poiésis*, como aplicação da teoria, nem PA5, que acredita na prática como *práxis*, como uso, imaginassem que a conclusão a que PA5 chegou, a partir de sua observação da prática cotidiana, tivesse respaldo teórico, ela é pressuposta pela teoria da Enunciação, na obra de Cervoni (1984/ 1991).

Essa ocorrência nos permite concluir que não se pode afirmar que o autor não tenha elaborado a sua teoria a partir da observação, empiricamente, como PA2 o fez. Em nada diferem os procedimentos de PA2 e os do autor, a não ser o objetivo deste de teorizar e, o daquele, de ensinar, mais especificamente, o de habilitar os alunos a obterem os efeitos textuais pretendidos. Essa ocorrência parece comprovar o postulado foucaultiano de que as verdades se constroem pela determinação de espaços e de posições que legitimam as enunciações: a afirmação de PA2 não pode ser considerada verdade, uma vez que o espaço escolar do Ensino Fundamental e Médio não constitui o primado da teoria, mas o da prática, no seu sentido de *poiésis*, de aplicação de procedimentos preestabelecidos por uma teoria; o conteúdo da obra é avalizado, uma vez que deriva do espaço acadêmico e é enunciado por aquele que ocupa a posição de poder teorizar e de determinar os procedimentos a serem executados.

A ocupação de posições nesses espaços regulam e, ao mesmo tempo, legitimam os gestos e as enunciações: por ter sido produzida na academia e, por isso, deduzida,

sistematicamente, por meio do método denominado indutivo, a abstração do autor é considerada científica; por ter sido deduzida, assistematicamente, em sala de aula, embora tenha chegado à mesma conclusão a que chegara Cervoni (op. cit.), a abstração de PA2 é tida como “acientífica” e, como tal, desconsiderada.

Em outras palavras, a conclusão a que PA5 chega evidencia que a sua abstração, generalização (leia-se: teorização) a partir de sua observação e prática cotidianas pode chegar ao mesmo ponto a que chega a aplicação de uma teoria cientificamente já comprovada, o que nos permite postular o questionamento do logocentrismo da teoria.

Da mesma forma que ocorre nos institutos de pesquisa, onde não se poderia priorizar a pesquisa teórica em detrimento da aplicada, já que ambas se beneficiam de suas descobertas, o fazer pedagógico, uma das preocupações da Lingüística Aplicada, beneficia-se das generalizações da prática tanto quanto da teorização da prática. Não existe o território da teoria nem o território da prática: ambos se desterritorializam a cada relação (Deleuze e Guatarri, 1980/ 1996). Quando se fala em “território da teoria” e “território da prática” há que se entender que são “delimitados” por um *regime de verdade*, cujas raízes estão na divisão social do trabalho. Inexiste o limite entre teoria e prática, porque ambos são suplementos de si mesmos.

A multiplicidade que constitui a teoria é acrescida de novos extratos na e pela relação que estabelece com a prática; por sua vez, a multiplicidade que constitui a prática é acrescida de novos extratos na e pela relação que estabelece com a teoria. A relação teoria-prática, por si só múltipla, é acrescida em e por cada relação estabelecida entre seus elementos.

Da mesma forma, as explicações teóricas para problemas surgidos no cotidiano pedagógico complementam os conhecimentos de PAs, as conclusões abstraídas das

observações empíricas complementam o saber de Ps. Essa complementação nos permite postular, também, a impossibilidade de se estabelecerem os lugares absolutos de P e de PA. Não há o território de P e o território de PA: quando cada um se pensa territorializado, no momento seguinte, encontra-se desterritorializado.

P acrescenta à multiplicidade que já o constitui outros extratos propiciados na e pela relação com PA; este, por sua vez, acrescenta à multiplicidade que já o constitui outros extratos propiciados na e pela relação com P. A multiplicidade da relação P-PA é acrescida de outros extratos em e por cada relação estabelecida entre ambos.

O fazer pedagógico, assim, se faz na e pela relação entre teoria e prática e entre Ps e PAs, o que é propiciado pelos CFCs.

Se, no excerto anterior, PA5 ensaia uma subversão e depois silencia (leia-se: é silenciado), no E77, a seguir, PA2 subverte, por completo, as posições tradicionalmente aceitas de professor e de aluno, discordando das prescrições de P1:

**E77.**

**PA2:** *O/ professora/ eu experimentei mostrar a tabela [referindo-se à tabela de todos os tempos verbais que P1 trouxera para Ps] toda para os alunos e eles não desmaiaram como eu pensei/ não// Eles até gostaram//*

**P1:** *Provavelmente os alunos de terceiro ano consigam até entender melhor/ se você dá uma visão panorâmica// Nos primeiros anos pode ser arriscado//*

**PA2:** *Talvez até não// deu certo no primeiro ano//*

O segmento acima revela um dizer de PA2 que legitima o lugar de saber de P1 e que avaliza a teoria que lhe foi trazida por este, confirmando-lhe a aplicabilidade, apesar de sua expectativa contrária: sugere ter compreendido o princípio norteador da abordagem comunicativa da necessidade de eliminação da hierarquização do conteúdo gramatical, exposto por P1.

Paradoxalmente, entretanto, em lugar da confirmação de que seu procedimento correspondia às prescrições da teoria, recebe um questionamento de sua iniciativa.

Certamente, em razão de sua preocupação em convencer PAs de que não deveriam ensinar os itens gramaticais de forma ordenada, no presente caso, os tempos verbais, o que constitui um dos princípios caros ao ensino comunicativo de línguas, abordagem conduzida pelo curso em análise, P1 lhes havia entregado uma tabela contendo todos os tempos verbais. Entretanto, sem que tivesse consciência, P1 produziu um paradoxo: ao ter oferecido a tabela de tempos verbais, para que não se estabelecesse uma ordem no seu ensino, principal fundamento do ensino comunicativo de línguas, trouxe, também, a forma tradicional do ensino normativo, descontextualizado e dedutivo da gramática, características questionadas e refutadas por essa mesma abordagem.

P1 revela uma segunda contradição, no interior da própria teoria que oferece a PAs. Embora tenha defendido o princípio da Abordagem Comunicativa de ensino de línguas, de que os itens gramaticais não devem ser ensinados de forma hierarquizada, à manifestação de PA2 de que havia oferecido a tabela contendo todos os tempos verbais para alunos dos anos iniciais, P1 afirma que essa forma de ensinar só tem efeito em séries finais do ensino médio.

Essa contradição de P1 parece decorrer de duas razões: a de ordem institucional e a de ordem epistemológica. Deve-se, por um lado, certamente, ao fato de assumir o seu lugar, agindo segundo o jogo imaginário, tentando não admitir que PA2 tem razão, sem se dar conta de que a eliminação da hierarquização dos itens gramaticais constitui o conceito central da abordagem comunicativa, foco do curso por ele conduzido. Por outro lado, o paradoxo produzido por P1 parece derivar de sua dúvida quanto à validade do próprio item prescritivo da abordagem comunicativa que defende. Essa incerteza se evidencia pelo uso do advérbio de modo com valor semântico de probabilidade, de quase certeza - *provavelmente* - para se referir à aplicabilidade da eliminação da hierarquização de itens

gramaticais apenas na série final. Essa dúvida ainda persiste no questionamento do procedimento de PA2, pelo uso do verbo modal “poder” quando afirma que *nos primeiros anos pode ser arriscado*.

Poder-se ia, a princípio, atribuir a esse questionamento de P1 um paradoxo, no sentido de que tenha cometido uma não-correspondência entre uma afirmação anterior e outra posterior. Na verdade, essa “contradição”, produzida por P1, tem raízes em duas “contradições” presentes em seu curso: uma entre a teoria que traz como programa do curso e que subjaz ao material didático que ofereceu a PAs e outra, no interior da própria teoria, que desenvolve ao longo do curso.

Observe-se, entretanto, que, embora modalize sua enunciação por meio do advérbio de dúvida *talvez*, e, embora sugira não ter percebido a contradição produzida por P1, é PA2 quem encerra o diálogo, subvertendo, ainda que momentaneamente, as posições tradicionalmente aceitas de professor e de aluno, ao afirmar que, contrariando a previsão de P1, obteve sucesso. Essas ocorrências que denotam a impossibilidade de se afirmar a priorização da teoria em detrimento da prática nos permitem postular o questionamento do logocentrismo da teoria. Isso se explica porque a passagem da teoria para a prática, assim como a da prática para a teoria são objetos do *doblo bind* derrideano, da necessária e impossível passagem de uma para a outra, que deflagra o discurso de PAs.

A análise das interações estabelecidas entre Ps e PAs, durante os CFCs, revela que, se, por um lado, o imaginário, por determinar os seus lugares e, portanto, as suas enunciações, é responsável pela produção da homogeneidade dos cursos, por outro lado, é responsável, também, pela produção de contradições.

Determinadas pelos lugares que ocupam, suas enunciações demonstraram constituir produto da ilusão intradiscursiva de que têm controle sobre a coerência de seu dizer; essas

enunciações, longe de constituírem contradições, previstas pela tradição lógico-formal, evidenciam a incompletude, a parcialidade da teoria tanto quanto da prática. São, portanto, os conflitos, as trocas de lugares, ainda que momentâneas, que colocam em xeque o logocentrismo da teoria.

Se, nas duas primeiras seções de análise, as homogeneidades do discurso e da interação face a face entre Ps e PAs, durante as aulas dos CFCs, comprovaram-se aparentes, uma vez que as heterogeneidades são amalgamadas pelo imaginário, na presente seção, a heterogeneidade se fez evidente.

Os CFCs comprovam-se o *locus* privilegiado, por um lado, para a remissão a essa impossibilidade não só da dicotomização entre teoria e prática como do logocentrismo da primeira em detrimento da segunda, por outro lado, para a impossibilidade de se imputar a completude tanto de Ps como de PAs. Dessa forma, é por permitirem remissões a essas impossibilidades que a condição de produção do discurso de CFCs é a *contradição intrínseca*, a própria razão de existir desse discurso.

P3 e PAs voltados, exclusiva e respectivamente, para a explicação e compreensão da referida abordagem não percebem a heterogeneidade constitutiva do saber docente, que se faz por um processo constante de *desterritorialização* (Deleuze e Guatarri, op. cit.).

A análise do discurso dos CFCs comprova que não se ancora de forma segura e permanente, quando se trata do saber docente: o professor recém-graduado, de posse de um conjunto de saberes constituídos de teorias estudadas na graduação, pensa-se territorializado, seguro (leia-se: “demarcado” em uma determinada área); ao assumir as aulas, desterritorializa-se (leia-se: desloca-se da área “demarcada”) diante dos saberes que a prática pedagógica cotidiana lhe acrescenta e pensa-se reterritorializado (“demarcado”,

“estabilizado” em outra área); ao submeter-se a um CFC, reterritorializa-se novamente (leia-se: desloca-se uma outra vez) diante das novas teorias a que teve acesso.

Nesse movimento incessante, da ordem do devir, docentes e saberes docentes constituem um magma em constante movimento e transformação.

### **3.3. As Avaliações dos CFCs: confissão liberadora**

Como se pôde observar, a análise do discurso produzido nas interações em salas de aula de CFCs, focalizando-se as representações que Ps e PAs fazem de teoria e prática, resultou: a) na dogmatização da teoria, em virtude de as relações imaginárias, de ordem simbólica, homogeneizarem as interações; b) na manutenção da dogmatização da teoria, em virtude de as relações imaginárias amalgamarem as heterogeneidades que lhes são constitutivas; c) na emergência, ainda que rara, da heterogeneidade da interação, a despeito desse determinismo imaginário, evidências da impossibilidade de se delimitarem o território da prática e o território da teoria.

Esta seção também analisa as representações de teoria e de prática, presentes no discurso do CFC, privilegiando, especificamente, as apresentadas nas avaliações desses cursos.

Focalizaram-se, assim, não só as definições propriamente ditas de teoria e de prática como os conceitos de teoria e de prática, disseminados em outros itens da avaliação. Analisaram-se, mais especificamente, os itens que diziam respeito às opiniões de PAs quanto

- a) ao papel dos cursos de formação continuada,
- b) ao conteúdo a ser abordado por esses cursos,
- c) ao hábito de ler textos teóricos,
- d) ao conceito de prática,
- e) ao conceito de teoria.

Ressaltaram à análise das avaliações de CFCs, redigidas por PAs, desdobramentos de partes dos enunciados, sobretudo quando se tratava das definições de teoria e de prática. Sob o ponto de vista formal, esses desdobramentos constituem estruturas de enumeração, de aposto ou de explicação, em nítida expressão de preocupação no estabelecimento da definição precisa. A uma análise do conteúdo desses desdobramentos, entretanto, revelaram-se não-correspondências entre a definição primeira e o desdobramento que se lhe seguia, levando à pressuposição de que, em lugar de se tratar de enumerações, apostos ou explicações, essas “repetições” constituíam ratificações do enunciado anterior. Esses enunciados não correspondentes entre si se revelaram de duas formas: esparsos, estabelecidos entre itens da avaliação ou dispostos de forma seqüencial e mediados por meio de glosas indicativas de reformulação do enunciado.

Por não constituir o escopo deste trabalho a eliminação dessas não-correspondências entre enunciados, nem o deslocamento da responsabilidade pelas mesmas para o sujeito que as enuncia, mas a compreensão de seu funcionamento discursivo, dividiram-se essas ocorrências nesses dois grupos apenas para efeito de facilitar o empreendimento da análise.

### **3.3.1. “Eu confesso que pequei por atos” ou as definições de teoria e de prática**

A análise de enunciados não-correspondentes, produzidos na tarefa de definir a teoria e a prática, que se apresentaram esparsos ou em seqüência e sem marca lingüística na avaliação de um mesmo PA constituiu o empreendimento deste item de análise.

Como se pode observar, nas respostas às perguntas constantes na avaliação, abaixo transcrita, PA7 revela deter um conceito dicotômico e dissociativo da relação teoria-prática:

E78.

PA7.

- a) *Os cursos de formação continuada possibilitam atualização e reciclagem aos professores que poderão estar utilizando esse conhecimento em benefício de seu trabalho em sala de aula.*
- b) *Acredito que esses cursos devam agir mais no campo prático do ensino, devam propiciar subsídios para o desempenho do professor no seu dia a dia.*
- c) *Sempre leio textos teóricos em virtude das necessidades do curso atual da faculdade.*
- d) *Para mim, prática significa aprender a atuar junto a alunos em sala de aula, seria o ensino da vivência diária, da aplicação de métodos de aula.*
- e) *Para mim, teoria são todos os textos que não fazem relação direta com o uso prático de determinado assunto.*

A concepção, segundo a qual teoria e prática constituem duas instâncias distintas, é explicitada por PA7 na resposta (e), segundo a qual teoria são *todos os textos que não fazem relação direta com o uso prático*. A concepção dicotômica e dissociativa da relação estabelecida entre teoria e prática depreendida da avaliação de PA7 preconiza não só a completa cisão entre teoria e prática como, também, a oposição entre elas, acreditando, ainda, que cada uma tem a sua lógica própria. Essa visão também está subjacente na resposta relativa à leitura de textos teóricos (c): embora tenha respondido que tem lido textos teóricos com frequência, PA7 afirma fazê-lo por um imperativo exterior à relação teoria-prática – por necessidade do curso da faculdade –, revelando não acreditar na contribuição de seu conteúdo para o fazer pedagógico de professores. Observe-se como essa resposta reafirma o primado da teoria: lêem-se teorias na universidade.

Parecendo seguir essa lógica de cada elemento dicotomizado, PA7 inicia sua conceituação de prática como *aprender a atuar junto a alunos em sala de aula* (d), isto é, como prática “empírica” – da ordem da *práxis* e –, isenta de um modelo abstrato, eideticamente imaginado e a ser teleologicamente alcançado. Esse conceito de prática corresponde à visão de tradição oriental da eficácia que não se pauta na relação meio-fim.

Ao ampliar sua definição de prática, nessa mesma resposta, PA7 reitera o conceito “empírico”, isento de teoria, ao afirmar que a prática *seria o ensino da vivência diária* (d).

Entretanto, ao enunciar um terceiro atributo à prática, em evidente preocupação de definir precisamente a prática, fá-lo de forma divergente à que enunciou e reiterou, produzindo uma contradição. Ao afirmar que prática constitui o ensino *da aplicação de métodos de aula* (e), PA7 revela um outro conceito: o de que a prática se submete a um modelo teórico de ensino, cujos procedimentos prescritivos devem ser aplicados. Essa terceira proposição de PA7, em sua tarefa de definir a prática, reflete o conceito de método científico dedutivo, isto é, conjunto de prescrições, preestabelecidas por uma dada teoria, a serem seguidas. A prática, vista por essa perspectiva, constitui aplicação de teoria, conceito predominante não só no âmbito da Linguística e da Linguística Aplicada como em todos os setores da ciência.

Embora remeta a uma visão dicotômica entre teoria e prática, tal afirmação não mais revela a defesa da perspectiva dialética e dissociativa, mas a da associativa, segundo a qual, embora independentes, teoria e prática guardam relação entre si.

Em síntese, ao ampliar sua explicação, manifestamente desejosa de ser completa na definição de prática, PA7 produz uma contradição: nas duas primeiras proposições afirma que a prática constitui *a vivência*, portanto, não guarda nenhuma relação com a teoria e, em seguida, na terceira proposição, define-a como aplicação da teoria, portanto, subserviente, atrelada a esta.

O que se observa no discurso de PA7 é a ocorrência de duas predicções tão divergentes entre si que chegam a ponto de serem distinguíveis “duas maneiras de formar enunciados” (Foucault, 1969/ 1995: 176): uma maneira forma a prática da ordem da *práxis* e da *dóxa*, a outra produz a prática da ordem da *poiésis*. Aquela considera o uso, a experiência,

a empiria, o senso comum e esta, os procedimentos a serem cumpridos, segundo determinação prévia pela teoria. A primeira maneira de conceber a prática concede-lhe uma natureza independente, cujo conhecimento, assistemático, pretende, apenas, a resolução de problemas cotidianos, como pretenderam a divisão dos campos pelos chineses, a construção das pirâmides pelos egípcios que, da mesma forma, dividiram as margens alagadas e fertilizadas do Nilo (Vannuchi, 1977/ 1983; Granger, 1993/ 1994), sem que tivessem conhecimento de geometria e sem que tivessem se preocupado com a especulação; constitui, em síntese, o chamado saber comum, vulgar ou ordinário (Matallo, 1989/ 1998; Vannuchi, 1977/ 1983). A segunda maneira de entender a prática atribui-lhe uma natureza dependente de um modelo abstraído, idealizado, cujo conhecimento é obtido por meio de métodos rigorosos e coerentemente sistematizados, por isso, considerado universal, objetivo, inquestionável, uma vez que comprovado; trata-se do conhecimento científico.

Sob o ponto de vista da coerência das idéias, o enunciado de PA7 é inaceitável por constituir uma contradição, no sentido lato e tomado pelo senso comum e pela lógica clássica aristotélica, no sentido de que tenha sido produzido um desacordo do pensamento consigo mesmo, o que o invalida. Para Aristóteles, cuja lógica se funda no princípio da não-contradição, uma coisa não pode ser duas coisas ao mesmo tempo: não pode ser “a” e “b” ao mesmo tempo (Leite, 1992; Cirne-Lima, 1996). Fere, também, o princípio que fundamenta a definição (do latim *definire*, significando dar um fim): a atribuição à prática de qualidades que lhe são essenciais, de forma a torná-la inconfundível.

Entretanto, considerando-se que ambas as maneiras de se entender a prática existem, não se pode considerar a contradição como é tomada por esse sentido *lato*, também não deve ser considerada segundo uma lógica dialética hegeliana, no sentido de que haveria uma forma de se conciliarem as oposições contraditas. Não se trata também de relativizá-la,

assumindo-se que ambas as proposições contraditas sejam aceitáveis, dependendo da situação.

Considerando-se que a perspectiva, segundo a qual a prática é constituída da experiência cotidiana, coexiste com a perspectiva que entende a prática como aplicação de teoria, não se pode atribuir ao enunciado de PA7 uma contradição. Deve-se entender esse fenômeno, segundo uma lógica paraconsistente (Costa, 1997), mais ampla e mais abrangente que supera o princípio da não-contradição, da qual a lógica aristotélica constituiria um tipo específico. Segundo essa lógica paraconsistente, “a” pode ser “a” e “b” ao mesmo tempo e explicaria o fenômeno produzido por PA7 como uma contradição superficial, considerada por Foucault (op. cit.) como a manifestação lingüística de uma contradição fundamental e essência da própria natureza da teoria e da prática. Essa “contradição” produzida pela definição por meio de dois conceitos contraditórios em suas bases – prática enquanto *práxis* e prática enquanto *poiésis* – constitui a própria natureza da relação estabelecida entre a teoria e a prática.

O que se observa, ainda, no discurso de PA7, é a preocupação em definir a prática, de forma precisa por meio de três proposições, separadas por meio de vírgula, a saber: (d') *Para mim, prática significa aprender a atuar junto a alunos em sala de aula* (d''), [prática] *seria o ensino da vivência diária*, (d''') [prática seria o ensino] *da aplicação de métodos de aula*.

Essas três orações, dispostas em seqüência e associadas, apenas, por meio de vírgulas, levam à classificação sintática normativa como orações coordenadas assindéticas. Predicando três vezes um mesmo sujeito – e não apenas enumerando três adjuntos adnominais –, essas orações fazem pressupor cuidado acurado na tarefa de definir a prática.

Essa preocupação em produzir uma definição precisa de prática parece revelar uma reflexividade metadiscursiva, uma auto-reflexão, promovida por PA7, sobre o seu próprio dizer, no próprio fio do dizer. Revelando a impossibilidade de controle sobre a elocução, ao enunciar, em d''', uma perspectiva contraditória em relação aos enunciados anteriores, em d' e d'', PA7 produz um enunciado que se coloca no limiar entre a opacificação e a transparência. A língua trai a preocupação de PA7 em ser explícita, de dar o sentido exato e preciso que deseja, produzindo outros sentidos, resultando em “contradição”.

Essa “contradição” parece resultar, por um lado, do caráter interdiscursivo de que é constituído a sua elocução, evidência de que seu dizer não lhe pertence, mas é formado de dizeres já proferidos, constituindo uma contradição intrínseca, isto é, uma contradição constitutiva da própria formação discursiva dos CFCs, uma vez que é constituída das duas maneiras, já existentes, de se considerar a prática : uma da ordem da *dóxa*, derivada do saber ordinário ou comum e outra da ordem da *epistême*, derivada do saber científico. Por outro lado, essa “contradição” parece resultar do caráter intradiscursivo de seu dizer, isto é, do caráter ilusório de domínio sobre a própria elocução que produz a crença de que essa forma de enunciar lhe garante o sentido pretendido.

Analisando-se, ainda, sua resposta (a) quanto ao papel dos CFCs, observa-se a afirmação de PA7 de que tais cursos possibilitam o acesso a *conhecimentos* (sinônimo de noções ou idéias, segundo o dicionário Aurélio) de que os professores passarão a se *utilizar em benefício de seu trabalho em sala de aula*. Ora, se o professor faz uso de abstrações que estão fora de si, em benefício de sua aula, essas abstrações constituem teorias, o que se opõe às afirmações de PA7 de que teorias não estabelecem relação alguma com a prática (e) e de que práticas constituem atividades exclusivamente empíricas (d). Observe-se como PA7 mantém as duas concepções contraditórias nas bases que as sustentam.

Acrescente-se, ainda, a análise do desdobramento da resposta (b), a saber, de que os CFCs devem *agir mais no campo prático do ensino*. Da mesma forma com que procedeu na resposta “d”, a resposta “b” é realizada pela preocupação de ser mais explícita e cujo desdobramento corresponde a:

*b') Acredito que esses cursos devam agir mais no campo prático do ensino,*  
*b'') [Acredito que esses cursos] devam propiciar subsídios para o desempenho do professor no seu dia a dia.*

Sugerindo temer que as palavras nunca sejam suficientes para se dizer o que exatamente se quer dizer (Miller, 1987/ 1999), após defender, explicitamente, a prioridade da prática (b'), pretendendo reiterar essa posição ou, ainda definir o que considera o papel de CFCs, PA7 afirma que eles devem fornecer subsídios para que sejam usados por PAs (b''). Entretanto, sob quaisquer razões que levaram PA7 a estender a resposta, a remissão à importância da teoria se evidencia.

Em outras palavras, a complementação de sua posição de que esses cursos *devam agir mais no campo prático do ensino*, pela afirmação de que *devam propiciar subsídios para o desempenho do professor no seu dia a dia*, opõe-se radicalmente à sua concepção de que a prática se constitui por si só, a partir do cotidiano, como assumida na resposta (d). Em outras palavras, se esses *subsídios* devem ser propiciados a PAs pelos CFCs, eles estão fora do professor, o que contraria a afirmação de que a prática significa *aprender a atuar junto a alunos em sala de aula e constitui o ensino da vivência diária* (d). Ainda que tenha pretendido que o termo **subsídios** significasse *informações, auxílios, elementos, dados para posterior elaboração de alguma tarefa* (Dic. Aurélio) práticos, opõe-se radicalmente à sua definição de que a prática se constitui por si só ou se basta. Essa contradição aponta para as *não-coincidências do discurso consigo mesmo* (Authier-Revuz, 1998).

Essa contradição produzida por PA7 (também presente em (d'')) se explica pela reiteração, segundo o fenômeno da *explicitação univocizante* do dizer, por um processo de reflexividade metadiscursiva que, por si só, constitui a evidência do não-UM.

Em síntese, a espessura semântica das palavras torna-as opacas e acabam por produzir a opacidade das afirmações de PA7.

Sua admissão de que os CFCs contribuem para a produção de um deslocamento positivo da prática, na resposta (a), reflete o discurso institucional que, por sua vez, reflete o discurso neoliberal, naturalizado e presente no senso comum atual, que projeta nesses cursos a responsabilidade sobre o progresso de todas as atividades: a eficiência com que os professores se submetem a esses cursos produz a eficácia do projeto neoliberal.

Sua afirmação, na resposta (b), de que cabe a esses cursos permitir a PAs acesso a conhecimentos que poderão usar na sala de aula revela, por um lado, seu papel no jogo imaginário, por outro, a reprodução do logocentrismo da teoria: segundo o papel que lhe cabe como aluno, PA7 manifesta o seu não-saber em relação ao saber de Ps. No cumprimento dos respectivos papéis, P e de PA reproduzem o logocentrismo da teoria, segundo o qual existe um modelo abstrato, *eidético* que deve ser teleologicamente atingido.

A recorrência dos dois conceitos, contraditórios em suas bases, corroboram a postulação da contradição intrínseca, como condição de produção do discurso de PA7.

Observa-se, dessa forma, que, a despeito da tentativa de definir a teoria e a prática, estabelecendo-lhes as particularidades que lhes são diferenciais, e da tentativa de priorizar a prática em detrimento da teoria, PA7 acaba por não conseguir nem uma coisa nem outra. Isso ocorre porque, de forma paradoxal, a tentativa da priorização da prática em relação à teoria se frustra exatamente quando ela busca reforçar essa priorização pela reiteração por meio de uma construção apositiva, ocorrência perceptível em (b) e em (d):

*b) Acredito que esses cursos devam agir mais no campo prático do ensino, devam propiciar subsídios para o desempenho do professor no seu dia a dia.*

*d) Para mim, prática significa aprender a atuar junto a alunos em sala de aula, seria o ensino da vivência diária, da aplicação de métodos de aula.*

Não constituindo preocupação deste trabalho a busca da eliminação da contradição, mas analisá-la enquanto fenômeno constitutivo da formação discursiva (Foucault, 1969/1995), objetivou-se entender “como” esse fenômeno ocorre.

É inegável, por um lado, que a concepção da prática, defendida por PA7, como atividade absolutamente empírica, derivada da experiência, isenta de modelos e de métodos prescritivos, constitutivos desses modelos, existe, ainda que seja menos aceita no âmbito pedagógico. Também é inegável, por outro lado, que a concepção de prática, derivada da aplicação de prescrições metodológicas de um determinado modelo teórico, existe e é a predominante.

A irrefutabilidade de ambas as concepções permite-nos postular às “contradições”, produzidas por PA7, a materialização de uma *contradição intrínseca* (Foucault, op. cit.: 172), razão de existir das próprias definições do que seja teoria e do que seja prática. Assim, essas contradições nada mais são do que manifestações, na superfície lingüística do discurso de PA7, de uma contradição fundamental, própria da relação teoria-prática.

A definição da prática por meio de dois conceitos coexistentes no discurso dos CFCs, conceitos esses, cujos princípios diferem entre si, permite-nos postular à enunciação de PA7 uma *contradição intrínseca* (Foucault, op. cit.) da formação discursiva desses cursos, de ordem interdiscursiva, evidência da parcela sócio-histórica da dimensão da alteridade que a constitui.

A preocupação em tentar fixar um determinado sentido para a sua definição, sobretudo da prática, por meio de repetições que, ao contrário do que pretendia, trouxeram

outros sentidos, permite-nos postular que essas repetições constituem o acontecimento da metadiscursividade (Authier-Revuz, 1998).

Essas duas ocorrências nos permitem postular as inextricabilidades do sujeito e de seu discurso e dos fenômenos intradiscursivo e interdiscursivo. A heterogeneidade constitutiva de PA7 se revela em seu discurso por meio dos fenômenos intradiscursivo e interdiscursivo que se provam interdependentes, no sentido de que o plano horizontal, linear da seqüência lingüística do primeiro ocorre em decorrência do segundo, do plano vertical, não-linear, da alteridade sócio-histórica e psicanalítica.

Essa “contradição” se explica pelo fato de, ao solicitar que PAs definam teoria e prática, a avaliação do CFC induz cada **PA a confessar a P** como age – do verbo confessar em sua forma transitiva direta e indireta, significando *declarar, revelar durante confissão* – em seu fazer pedagógico, o que o leva a **se confessar** – do verbo confessar em sua forma preposicionada, significando *reconhecer-se* – culpado por atos que tenha assumido.

### **3.3.2. “Vou me corrigir” ou contradições mediadas por marcas metadiscursivas**

A seção de análise anterior detectou o fenômeno da contradição que se apresentou no plano intradiscursivo, sob a forma de seqüência de enunciados, de pretensas orações coordenativas assindéticas, constituindo uma contradição intrínseca, materialização da dimensão interdiscursiva do discurso e, portanto, inerente aos CFCs. Confessando a Ps o seu fazer pedagógico, nas avaliações, PAs confessaram-se pecadores por atos contraditórios em seu cotidiano.

O presente item de análise focaliza contradições intrínsecas que se apresentaram seqüenciadas e mediadas por marcas lingüísticas evidenciadoras de um processo metadiscursivo que se manifesta em seu discurso como se o enunciador estivesse se auto-corrigindo, sob um ato penitencial.

Para se ter acesso ao funcionamento discursivo dessas marcas lingüísticas metadiscursivas, procedeu-se à sua divisão por categorias, segundo ocorrências que se mostraram mais significativas.

### 3.3.2.1. : “Tenho dúvidas” ou disjuntor “OU” e heterogeneidade de PAs

O caráter pletórico da enunciação de PAs que remete a uma contradição intrínseca, observado na seção anterior de análise, repete-se no presente item, apresentando uma particularidade que permite a sua classificação como uma contradição mediada por conectores. Mais especificamente, essas contradições se apresentaram em enunciados, dispostos em seqüência e mediados por conectores.

Observe-se, no E79, uma de suas inúmeras ocorrências, neste caso, de contradição apresentada em enunciados dispostos em seqüência e mediados pelo disjuntor “OU”:

**E79.**

PA1.

1. [O curso de formação continuada] *Deveria deixar o indivíduo melhor do que ele é, ou seja, atualizá-lo de verdade. Os cursos deveriam oferecer aquilo que o indivíduo busca (necessidade) e não o que o “órgão” gostaria de oferecer.*
2. [No curso de formação continuada] *Além das informações teóricas e práticas sobre a área de atuação do indivíduo, deve-se focalizar assuntos gerais que também serão valiosos para o bom desempenho do mesmo.*
3. *Sim* [tenho lido textos teóricos].
4. [Prática significa] *Exercitar algo, a partir de uma idéia (teoria) ou fundamentar a teoria.*
5. [Teoria significa] *Conjunto de idéias que precisam ser provadas (praticadas) ou informações que vêm auxiliar/ orientar a prática.*

Constituindo a tarefa de “definir”, o ato de enunciar os atributos essenciais e específicos de um objeto, de forma que ele se torne inconfundível, as definições tanto do termo “prática” (resposta “d”) como do termo “teoria” (resposta “e”), estabelecidas por atributos diferentes e mediados pelo conectivo disjuntor “ou”, sugerem, à primeira vista, o estabelecimento de uma contradição, em seu significado *lato*, predominante na e caro à lógica formal, no sentido de ter sido produzida uma oposição entre proposições<sup>57</sup> contraditórias.

Analisem-se, num primeiro momento, o conteúdo das proposições e, em seguida, o funcionamento discursivo da conexão estabelecida pelo disjuntor “OU”.

Retomem-se, especificamente, as definições de teoria e de prática, contidas na avaliação de CFC, redigida por PA1:

- d) [Prática significa] *Exercitar algo, a partir de uma idéia (teoria) OU fundamentar a teoria.*
- e) [Teoria significa] *Conjunto de idéias que precisam ser provadas (praticadas) OU informações que vêm auxiliar/ orientar a prática.*

Isolando-se as orações constitutivas dessa construção sintática complexa, para melhor compreensão das definições de teoria e de prática estabelecidas por PA1, obtêm-se os enunciados:

- d’) Prática significa “*Exercitar algo, a partir de uma idéia (teoria)*”
- d’’) Prática significa “*fundamentar a teoria*”.
- e’) Teoria significa “*Conjunto de idéias que precisam ser provadas (praticadas)*”
- e’’) Teoria significa “*informações que vêm auxiliar/ orientar a prática*”.

Ao definir a prática como o ato de *Exercitar algo, a partir de uma idéia (teoria)*, na oração (d’), PA1 concede à teoria o estatuto de gênese; adota, portanto, a posição

---

<sup>57</sup> Proposições constituem, segundo a lógica clássica, enunciados verbais suscetíveis de serem ditos verdadeiros ou falsos.

subserviente da prática, mais especificamente, a de que esta constitui mera aplicação daquela. Essa posição reflete a visão dialética associativa estabelecida sobre a relação mantida entre teoria e prática, pressuposta pelos estudos do âmbito da pedagogia, segundo a qual esses elementos constituem processos que, embora distintos, mantêm relação de dependência entre si (Candau, 1996). Essa visão corresponde, também, à perspectiva assumida pela Lingüística Aplicada de que a prática constitui aplicação de teoria que, por sua vez, reflete o discurso logocêntrico da priorização da teoria em relação à prática, segundo o qual não apenas se polarizam os elementos constitutivos da relação teoria-prática, mas se prioriza um dos pólos em detrimento do outro (Derrida, 1967/ 1973). Essa priorização da teoria, em detrimento da prática, revela, por sua vez, o logocentrismo do cientificismo de que é carregada a ciência, caudatária da lógica grega que se sustenta no raciocínio dedutivo, segundo o qual, a teoria constituiria a premissa verdadeira que, inegavelmente, levaria, por meio da prática, a uma conclusão verdadeira, uma vez que o estatuto de verdade da teoria já é assegurado por uma verdade que lhe é inerente.

Entretanto, ao ampliar, em seguida, essa definição, enunciando que a prática constitui o ato de “*fundamentar a teoria*” (d’), PA1 concede à prática o estatuto privilegiado de responsável por “documentar, justificar, estabelecer, firmar” (Dic. Aurélio) a teoria, atribuindo, portanto, a subserviência desta àquela. Embora essa segunda asserção de PA1 reflita a perspectiva dialética associativa, como ocorre com a primeira, o estatuto de gênese é atribuído à prática, uma vez que pressupõe a perspectiva da teorização da prática. Essa perspectiva pressupõe, por sua vez, o caráter prioritário da prática em detrimento da teoria: a legitimação (fundamentação), o estatuto de verdade desta é condicionado à sua comprovação pela possibilidade de colocá-la em prática. Perceba-se, em síntese, como essa segunda parte da definição se opõe, diametralmente, à primeira parte.

A mesma seqüência estabelecida na tarefa de definir “prática” é reiterada por PA1 ao definir a teoria: ao conceituá-la, num primeiro momento, como “*Conjunto de idéias que precisam ser provadas (praticadas)* (e’), PA1 confere à mesma o atributo de seu condicionamento à prática. Embora não chegue a constituir a concepção da teorização da prática, é inegável o caráter central que lhe é atribuído, uma vez que é assumida como legitimadora da teoria.

Perceba-se, entretanto, que, ao ampliar a definição da teoria como “*informações que vêm auxiliar/ orientar a prática*” (e’), PA1 enuncia uma dupla contradição. Uma é produzida pela sobrecarga significativa das palavras (Foucault, 1995) que compõem essa proposição, em relação à anterior. À primeira proposição, qual seja, [teoria significa o] *Conjunto de idéias que precisam ser provadas (praticadas)* (e’) subjaz o conceito da submissão da teoria à prática. Esse conceito é relacionado por meio do disjuntor “OU” a uma proposição contraditória por si só: [Teoria significa] “*informações que vêm auxiliar/ orientar a prática*”.

A outra contradição é produzida, simultaneamente, pela sobrecarga semântica das palavras *auxiliar* e *orientar* e pela ambigüidade decorrente da separação desses termos por meio de uma barra. Em síntese, a “contradição” ocorre no aspecto semântico em relação aos significados das palavras e da barra.

Inicie-se por analisar a contradição presente no binômio desencadeador da contradição principal. *Auxiliar* significa *socorrer, ajudar* e mantém o caráter secundário, subserviente, atribuído à teoria no enunciado anterior (e’) desta mesma resposta. Por outro lado, o termo *orientar*, que é associado a esse termo *auxiliar*, por meio de uma barra, significa *guiar, dirigir, nortear*, o que atribui à teoria o lugar prioritário, ativo. A sobrecarga semântica das palavras *auxiliar* e *orientar*, sinonímicas em seu uso corrente, mas denotando,

respectivamente, um sentido passivo e um ativo, produz a distorção da enumeração dos atributos essenciais do objeto, atributos esses que deveriam torná-lo inconfundível com outro objeto, como requer a definição.

Associe-se a essa contradição de ordem semântica a de ordem gramatical, produzida pela barra (/). Representada, graficamente, por um traço oblíquo, originariamente, a barra é usada para separar números (01/01/2001) ou sílabas métricas de um poema (mi/nha/te/rra/tem)/. Quando tomado por empréstimo para um uso textual, esse sinal gráfico apresenta dois significados: o que corresponde ao do conector alternativo “ou” e o que corresponde ao de coordenador assindético.

Se tomado como conector alternativo “ou”, a barra que medeia os termos *auxiliar/ orientar* produz a afirmação de que a teoria constituiria informações que **auxiliam** ou que **orientam** a prática, cumprindo, portanto, apenas uma dessas duas funções. Se tomado como coordenador assindético, por cumprir mero papel de separador de enumerações, produziria a afirmação de que a teoria cumpriria ambas as funções, embora não simultaneamente (ora uma, ora outra).

Dessa forma, a contradição do plano semântico se estabelece pela polissemia produzida pela sobrecarga semântica dos termos mediados pela barra, por sua vez produtora de ambigüidade. No enunciado [teoria significa] *informações que vêm auxiliar/ orientar a prática* (e’), pressupõem-se: a) teoria é subserviente à prática, uma vez que a auxilia ou teoria se sobrepõe à prática, pois a orienta (entenda-se apenas uma dessas possibilidades) e b) teoria é subserviente à prática e teoria se sobrepõe à prática (entenda-se ambas as possibilidades, mas não simultaneamente). Embora “a” e “b” sejam admissíveis, PA1 não se define por nenhuma das possibilidades, mantendo, minimamente, uma ambigüidade.

Essa ambigüidade, ao ser relacionada à parcela de definição anterior, produz a contradição do período composto. Mais especificamente, essa contradição do plano sintático se instaura pela construção de um período composto constituído de duas orações não-correspondentes entre si, a saber, teoria significa *Conjunto de idéias que precisam ser provadas (praticadas)* (e') e teoria significa *informações que vêm auxiliar/ orientar a prática* (e''), significando, respectivamente, subserviência da teoria – já que *precisa ser provada* – à prática e subserviência – apenas *auxilia* – ou sobreposição – *orienta* – da teoria à prática.

Observadas as “contradições” que se instauram nos planos semântico e sintático, proceda-se à análise do funcionamento discursivo da conexão estabelecida pelo conectivo “OU”.

Essas contradições, que se mostram no plano da análise do conteúdo das proposições, portanto, no plano interpretativo, são corroboradas pelas contradições produzidas pelo disjuntivo “OU”.

O termo “OU”, derivado do latim “*aut*”, por 1. *designar alternativa ou exclusão*; por 2. *indicar dúvida, incerteza ou hesitação* e poder significar 3. *de outro modo, por outra forma, por outra(s) palavra(s)* (Dic. Aurélio), produz efeitos polissêmicos nas construções que liga. Considere-se, ainda, o outro sentido que lhe é atribuído: por também derivar do termo igualmente latino “*vel*” que designa inclusão e significa “e”.

Inventariado no rol das conjunções e tendo-lhe sido atribuído o valor semântico alternativo pela gramática tradicional, o termo “OU” tem sido resgatado por perspectivas da enunciação (Oliveira, 1995), a partir de suas funções lógicas como conectivo disjuntivo, cabendo-lhe as funções lógicas de disjunção exclusiva e de disjunção inclusiva. Segundo a

primeira função, a partir do *princípio lógico da terceira excluída*, apenas uma das afirmações é verdadeira; de acordo com a segunda, ambas são verdadeiras.

Embora, em termos de junções sintáticas de orações (Sweetser, 1991), empregar “OU” indique, segundo a tradição, que uma das proposições disjuntivas *deve descrever o estado genuíno do estado de coisas do mundo real* (Pezatti, 1997: 254), ao ser tratado como operador lógico, como freqüentemente tem ocorrido, sua função se amplia.

Se tomado segundo os conceitos da lógica formal, é classificável como disjunção exclusiva o conector que medeia duas proposições, bastando que uma delas seja verdadeira e a outra falsa (Oliveira, op. cit.), isto é, se A não é verdadeira, então, B é verdadeira e vice-versa. É classificável como conectivo de disjunção inclusivo se ambas as proposições são verdadeiras, isto é, se A é verdadeira e B, também, é verdadeira.

Verifiquem-se as condições de aceitabilidade para efeito de classificação do termo “OU” que medeia as proposições da composição da definição de “prática”.

A primeira proposição que compõe a definição de “prática”, a saber, *exercitar algo* (d’) corresponde à perspectiva que a entende como *aplicação de teoria* e a segunda proposição *fundamentar a teoria* (d’’) corresponde à perspectiva que a entende como *subsídio para teorização*. Inexistindo proposições falsas nessa definição, uma vez que ambas constituem concepções aceitas por diferentes correntes da Lingüística Aplicada, não se pode atribuir ao termo mediador “OU” o valor de conectivo de disjunção exclusiva. Ocorrendo exatamente o mesmo comportamento na definição de “teoria”, a saber, *conjunto de idéias que precisam ser provadas* (e’) “OU” *informações que vêm auxiliar/orientar a prática* (e’’), também não é possível atribuir ao termo mediador o valor lógico de disjunção exclusiva.

Essas condições seriam suficientes para a atribuição do valor lógico disjuntivo inclusivo aos termos “OU” que medeiam as definições de “prática” e de “teoria”. Aceitando-se essa classificação, para PAI, prática consiste na *aplicação de teoria e subsídio para teorização*; teoria constitui *abstrações a serem comprovadas pela prática e abstrações a partir da prática*. Não constituem, entretanto, definições, uma vez que PAI não procedeu à enumeração de atributos que tornassem tanto a teoria como a prática inconfundíveis.

Expliquem-se as não-pertinências dessas definições. Sob a hipótese de se atribuir o valor disjuntivo inclusivo ao termo “OU”, presente na primeira definição de PAI, existiriam, a rigor, duas práticas de natureza diferente: a primeira teria a natureza da *poiésis*, no sentido de que consistiria na execução de procedimentos pré-determinados pela teoria; a segunda, seria uma prática da ordem da *dóxa* que, sob observação sistemática, constituiria elementos para a abstração de uma teoria. Dessa mesma forma, existiriam duas teorias: uma especulativa, da ordem do *eidos*, *de idéias que precisam ser provadas* (d) e da tradição racionalista e outra, da ordem da *inductione*, da indução científica ou indução incompleta cuja conclusão, não obstante, é universal e necessária, pois se estabelece por meio de procedimentos metódicos rigorosos, uma vez que *fundamenta a prática* (e).

Há que se considerar, assim, que, embora relacionem proposições aceitas sob uma análise lógico-formal, sob o ponto de vista arqueológico, isto é, da formação dos enunciados, esses conectivos medeiam proposições advindas de perspectivas diferentes, de acordo com as quais esses atributos constituem características em oposição. A característica atribuída à prática em (d') opõe-se diametralmente à atribuída em (d''), da mesma forma que ocorre com a atribuída à teoria em (e') e em (e''), segundo o ponto de vista das perspectivas sobre as quais se sustentam. Embora ambas coexistam no discurso dos CFCs e

no da Lingüística Aplicada, a formação dos objetos obedece a princípios que lhes são diferenciais: para uma, a prática é a gênese, para outra, a gênese é a teoria.

Em síntese, as condições de aceitabilidade para a classificação do mediador “OU” como conectivo disjuntivo inclusivo também não se preenchem, para efeito das definições de PA1, mantendo-se, portanto, as contradições.

Não se objetivando a eliminação das contradições, como exige a lei heurística, além de os instrumentos destinados para tal tarefa terem se revelado ineficazes para cumpri-la, buscou-se, apenas, compreender as condições de suas ocorrências, sem o objetivo de pacificá-las, mas com o de analisá-las como constitutivas do discurso dos CFCs.

A existência concomitante das perspectivas que assumem a teoria como gênese e as que assumem a prática como gênese, revelando que diferem na sua constituição como discurso, mas pertencem à mesma formação discursiva, no caso do presente estudo, à dos CFCs, permite-nos postulá-las como contradições que constituem as próprias razões para a existência do discurso, objetos a serem descritos por si mesmos.

Assumir os CFCs como formação discursiva significa assumi-los como um *espaço de dissensões múltiplas* e, constitutivamente contraditório (Foucault, op.cit); desse modo, o uso do conectivo “OU” permite-nos postular um “conector metadiscursivo”, uma marca lingüística evidenciadora de que PA1 produziu uma reflexão sobre a sua definição anterior no próprio fio de seu discurso, por meio do qual PA1 realiza uma *reflexão metadiscursiva*, no sentido de que teve dúvidas sobre o que enunciara antes. O termo “OU”, enunciado no plano intradiscursivo, horizontal e linear do discurso de PA1, nada mais constitui do que a materialização lingüística da contradição intrínseca, constitutiva do interdiscurso, produzida na relação sócio-historicamente estabelecida entre teoria e prática.

A avaliação dos CFCs, redigida por PA2, abaixo transcrita, apresentou, tal como a de PA1, a presença do conectivo **OU**:

**E80.**

PA2

- a) *Acho que estes cursos [de formação continuada] possibilitam ao professor o acesso às novas teorias e pensamentos que poderão certamente ajudá-lo.*
- b) *[Nesses cursos de formação continuada] Deve ser focalizado o professor no que diz respeito a sua formação, atualização, desenvolvimento.*
- c) *Sim [tenho lido textos teóricos].*
- d) *[Prática constitui a] Aplicação dos conceitos teóricos **ou**, pelo menos, a tentativa.*
- e) *[Teoria constitui] Uma resposta para alguns problemas que já foram estudados, analisados e que poderá ajudar o leitor a resolver os seus problemas.*

PA2 inicia a avaliação, assumindo, explicitamente, o lugar de destaque para a teoria e revelando acreditar que ela poderá auxiliá-lo (a). Essa priorização é corroborada por sua resposta a outro item (c) segundo a qual lê textos teóricos. Ao definir a prática (d), reafirma, mais uma vez, essa posição central da teoria, por responder que entende a primeira como aplicação de teorias. Em seguida, entretanto, nessa mesma resposta, admite a impossibilidade de aplicá-las (ainda em “d”). Para completar, em (e), volta a atribuir a primazia da teoria, definindo-a, entretanto, de forma divergente à que fizera em (a).

Essa contradição é verificável pela análise de sua resposta à pergunta (d), que é composta de:

d') A prática constitui a *aplicação de conceitos teóricos*

d'') **OU** [prática constitui], *pelo menos, a tentativa* [da aplicação de conceitos teóricos].

Se PA2 inicia a definição de prática como aplicação de conceitos teóricos, termina por defini-la como, minimamente, a *tentativa* de sua aplicação, o que equivale a afirmar que existem teorias não aplicáveis, embora também caiba a interpretação de que PAs é que sejam incapazes de aplicá-las. Qualquer que seja a interpretação que se atribua à segunda

proposição que compõe esse período composto, fica patente que existem teorias que permanecem em seu território. Como interpretar o conectivo “OU” para que se entenda a definição de prática de PA2?

Submetido às condições de classificação discursiva como disjuntor, o conectivo “OU”, que medeia as duas proposições, revelou sua aceitabilidade tanto no que se refere à existência de elementos comuns às duas proposições que permitem o eixo disjuntivo, a saber, *prática é aplicação*, como no que diz respeito à existência de uma terceira asserção, equivalente ao domínio semântico, representado pelo eixo comum às asserções disjuntivas: prática é “A” – *aplicação de teorias* – ou prática é “B” – *tentativa de aplicação de teorias*.

Submetendo-se à análise para a determinação de sua classificação como disjuntor exclusivo ou inclusivo, segundo as regras da lógica formal, elimina-se a possibilidade de se lhe imputar o valor de disjuntor exclusivo, por nenhuma das proposições ser passível de ser considerada não-verdadeira.

A primeira proposição, qual seja, a prática constitui *a aplicação de conceitos teóricos* (d’), corresponde à perspectiva hegemônica, não só no âmbito da educação, como em termos da ciência em geral, segundo a qual prática tem o sentido da *poiésis* grega, isto é, o de execução de procedimentos pré-estabelecidos por um modelo abstrato e perfeito. Submissa à teoria, cabe à prática apenas reproduzi-la e, nesse processo mimético, legitimá-la, correspondendo à perspectiva dialética associativa, prevista pelas teorias pedagógicas, segundo a qual, embora a teoria e a prática constituam objetos, cujas características lhes sejam diferenciais, mantêm dependência mútua.

A segunda proposição da definição de PA2, que admite a existência de teorias inaplicáveis, corresponde à perspectiva dialética dissociativa, também prevista pelas teorias

pedagógicas. Segundo tal visão, teoria e prática constituiriam instâncias independentes que não guardam nenhuma relação entre si.

Sendo ambas as proposições, mediadas pelo conectivo “OU”, consideradas verdadeiras, não se lhe pode atribuir, sob o ponto de vista da análise formal, a classificação como disjuntor exclusivo, restando-lhe a caracterização como disjuntor inclusivo.

Retomem-se as duas proposições que compõem a definição de prática, para efeito de classificação do conectivo “OU” como disjuntor inclusivo: [Prática constitui a] *Aplicação dos conceitos teóricos* *ou* [Prática constitui], *pelo menos, a tentativa* [da aplicação de conceitos teóricos].

Classificando-o como tal, a definição de PA2 seria: prática constitui a aplicação de teorias, admitindo-se, também, a impossibilidade de aplicação de teorias. Ora, se definir um objeto constitui o ato de enumerar características que lhe sejam essenciais e PA2 imputa à prática o atributo fundamental de ser aplicável, não lhe poderia imputar, simultaneamente, a característica essencial de não ser aplicável, o que impede a classificação do conectivo “OU” como disjuntor inclusivo.

Como se pode observar, embora as proposições sejam verdadeiras e preencham as condições de aceitabilidade lógica formal, para a classificação do conector “OU” que as medeia, como disjuntor inclusivo, sob o ponto de vista de ato definidor, o enunciado constitui uma contradição.

Não tendo buscado a eliminação dessa contradição, preocupação da lógica formal, nem o seu apaziguamento, preocupação da lógica dialética, mas a compreensão de seu funcionamento discursivo e das condições de sua formação, sob uma perspectiva arqueológica, postulamos, como já foi colocado em outros momentos desta tese, uma contradição intrínseca, uma vez que ocorre no interior da formação discursiva dos CFCs.

Mais do que intrínseca, essa não-correspondência aponta para uma contradição fundamental, uma vez que é constitutiva da prática, isto é, do próprio objeto em definição. A resposta de PA2, na questão (e), em sua tarefa de definir a teoria, corrobora esse caráter contraditório. Definindo a teoria como *uma resposta para alguns problemas que já foram estudados, analisados e que poderá ajudar o leitor a resolver os seus problemas*, PA2 traz um outro conceito: subjaz a essa definição o conceito de que teoria constitui a abstração de soluções para problemas existentes na prática, correspondendo à perspectiva que concebe a teoria como teorização da prática, concepção presente no âmbito da Pedagogia. Corresponde, também, à perspectiva muito particular das correntes da Lingüística Aplicada que se caracterizam pela detecção de problemas encontrados na prática e posterior busca de soluções, recorrendo, quando necessário, a outras disciplinas do saber.

Como se pode observar, as contradições, no que diz respeito a teoria e prática, disseminam-se pelo questionário: se teorias são abstraídas de problemas da prática e se destinam a resolver problemas da prática, para PA2, a relação entre teoria e prática se estabelece de forma simples e direta. Entretanto, a definição paralela da prática como a *tentativa* da aplicação de teorias revela que essa relação não se estabelece de forma tão simples como outros segmentos de respostas de PAs fazem crer. As afirmações de que os  *cursos [de formação continuada] possibilitam ao professor o acesso às novas teorias e pensamentos que poderão certamente ajudá-lo* (a) e de que a teoria *poderá ajudar o leitor a resolver os seus problemas* (e), não condizem com a definição de prática que constituiria *pelo menos a tentativa de aplicação de conceitos teóricos* (d).

Não sendo classificável como disjuntor exclusivo nem inclusivo, mas sendo responsável pela produção da contradição, imputamos ao conectivo “OU” o funcionamento como conectivo metadiscursivo, por meio do qual, PA2 manifesta lingüisticamente a volta

reflexiva sobre o fio do seu próprio discurso, modalizando autonimicamente (Authier-Revuz, 1995) a afirmação anterior. Sob evidente esforço em definir a prática de forma completa, dado o caráter pletórico da palavra, PA2 deixa perceber a não-transparência desse conceito e, em lugar de fixar o sentido pretendido, remete a outros conceitos de prática, parecendo apontar para as “não-coincidências do discurso consigo mesmo” (Authier-Revuz, 1998: 26).

PA2 se utiliza do “disjuntivo” “OU”, movido pelo esquecimento enunciativo ou esquecimento número dois, do plano intradiscursivo, de acordo com o qual pensa que o que profere só tem um sentido: de que tem controle sobre o próprio dizer e de que sua enunciação é transparente, mas seu dizer resulta em opacidade.

As “não-coincidências do discurso consigo mesmo” parecem refletir a interdiscursividade constitutiva do discurso de PA2, por sua vez, reflexo da contradição fundamental e constitutiva da relação teoria-prática.

A afirmação de PA2 de que as teorias podem, efetivamente, solucionar seus problemas de ordem prática reflete o caráter logocêntrico da teoria que permeia o pensamento contemporâneo e invalida quaisquer projetos, sobretudo educacionais, uma vez que se pauta, apenas, em um modelo abstrato a ser concretizado, desconsiderando a complexidade que envolve os sujeitos da interação. A eficácia do modelo teórico, vista, teleologicamente, como um fim a ser atingido, submete a eficiência à ordem da fidelidade com que a teoria venha a ser executada, ficando-lhe pressuposta e inquestionável a sua reprodução, via procedimentos preestabelecidos de aplicação.

Esse logocentrismo, que pressupõe não apenas a sua polarização em relação à prática, mas a sua priorização em detrimento desta, comprova a concepção positivista da atribuição da verdade e, conseqüentemente, da credibilidade à teoria, uma vez que foi comprovada.

A modalização dessa afirmação por meio do “conectivo” “OU” evidencia a impossibilidade de PA2 de ser categórico, certamente, por sua experiência ter-lhe demonstrado que a prática não é constituída, apenas, da aplicação de conceitos teóricos e que a relação entre teoria e prática não se estabelece de forma tão direta, linear e simples como se faz pressupor. O discurso de PA2 revela que, embora se submeta, incondicionalmente, à teoria, não consegue controlar a irrupção de outros sentidos, de que a teoria possa não ser aplicável e, portanto, de que a prática possa não constituir apenas aplicação de teorias.

Essa sobreposição de “contradições” permite-nos postulá-las não como ilogicidade ou incoerência, mas como incapacidade de controle do dizer. PA2 parece revelar que, nas enunciações, as palavras não falam por si sós mas são faladas (Orlandi, 1992) pela ideologia e pelo inconsciente sem que um dos dois absorva o outro (Authier-Revuz, 1998). Essas contradições, assim, fazem-se sob o esquecimento número um ou ideológico, segundo o qual PA2, sob a ilusão de que profere um dizer próprio, particularizado, repete enunciações já existentes, comprovando a heterogeneidade da constituição tanto da teoria como da prática.

As “contradições”, produzidas pelo uso do disjuntor, sem que haja rigorosamente um raciocínio disjuntivo apresentam-se como aporias que parecem evidenciar uma antinomia, isto é, apresentam conflito entre opiniões, contrárias e igualmente concludentes, em resposta a uma mesma questão, como se estivessem sob uma dificuldade de ordem racional, que parece decorrer exclusivamente de um raciocínio ou do conteúdo desse raciocínio, em virtude da existência de uma contradição entre duas leis ou princípios, isto é, de um conflito entre duas afirmações demonstradas ou refutadas com igual rigor.

O uso “disjuntor” “OU”, para o cumprimento da tarefa de definir tanto a teoria como a prática, mostra-se constituir a evidência do *double bind*, da impossibilidade da passagem de uma para a outra, impossibilidade esta determinada pelas “impurezas” tanto da teoria como da prática, uma vez que a teoria é impregnada de outras teorias, de teorias melhoradas pela sua aplicação tanto quanto a prática também é impregnada de práticas de várias naturezas – da *dóxa*, da *poiésis*. É também nesse sentido que as “contradições” são constitutivas dos CFCs: exigindo de PAs que definam uma e outra os remetem à impossibilidade de caracterizá-las categoricamente.

PA1 e PA2, em sua tarefa de definir teoria e prática, requerida pela avaliação, agiram como se estivessem procedendo ao sacramento da penitência constituída pela declaração dos próprios pecados. Refletindo sobre suas ações pedagógicas, nesse ato de contrição, eles parecem colocar em dúvida o dogma teórico de que seu fazer se limita ao cumprimento de procedimentos preestabelecidos pela teoria.

### **3.3.2.2. Parêntese para reflexão ou marcas das não-coincidências do dizer**

Tendo-se privilegiado o discurso dito “contraditório” como material potencial para se analisarem os sentidos de teoria e de prática circulantes nos cursos de formação continuada, o uso de palavras entre parênteses mostrou-se constituir um mecanismo evidenciador, por um lado, do caráter sócio-historicamente construído da distinção entre esses sentidos, por outro, da incapacidade de PAs de conterem a manifestação das duas dimensões da alteridade que os constituem.

O segmento, abaixo transcrito, ilustra uma dessas inúmeras ocorrências:

**E81.**  
PA1.

- a) [O curso de formação continuada] *Deveria deixar o indivíduo melhor do que ele é, ou seja, atualizá-lo de verdade. Os cursos deveriam oferecer aquilo que o indivíduo busca (**necessidade**) e não o que o “órgão” gostaria de oferecer.*
- b) [Os cursos de formação continuada] *Além das informações teóricas e práticas sobre a área de atuação do indivíduo, deve focalizar assuntos gerais que também serão valiosos para o bom desempenho do mesmo.*
- c) *Sim. [leio/ tenho lido textos teóricos]*
- d) [Prática significa] *Exercitar algo, a partir de uma idéia (**teoria**) ou fundamentar a teoria.*
- e) [Teoria significa] *Conjunto de idéias que precisam ser provadas (**praticadas**) ou informações que vêm auxiliar/ orientar a prática.*

Ao responder à pergunta “b”, no que diz respeito ao conteúdo dos cursos de formação continuada, embora atribua a mesma importância a “*informações teóricas e práticas sobre a área de atuação do indivíduo*”, PA1 apresenta dificuldades ao definir tanto a prática como a teoria.

Na afirmação de que a prática significa “*exercitar algo*”, o uso do pronome indefinido<sup>58</sup> sugere constituir a exteriorização de PA1 da impossibilidade de identificar e, conseqüentemente, de nomear o que é exercitado.

Essa manifestação, verbalmente explícita, da dificuldade de se nomear é reforçada pelo fenômeno mais sutil do uso dos parênteses, definido pela gramática tradicional como sinais gráficos de pontuação empregados “para se intercalar, num texto qualquer, indicação acessória como uma explicação dada, uma reflexão, um comentário à margem do que se afirma” (Cunha, 1986). Os travessões constituiriam variantes dos parênteses, desempenhando funções semelhantes.

Detectada e analisada pela perspectiva interacionista como inserção de informações paralelas e subsidiárias no tema em curso, a palavra ou frase contida entre duas delimitações

---

<sup>58</sup> O uso de pronomes indefinidos para se referir à teoria e à prática foi muito significativo nas respostas de PAs, indicando dificuldade para se defini-las. Optamos por não contemplar a análise desses pronomes por limitarmos o escopo da pesquisa aos enunciados “contraditórios”.

é responsabilizada pela suspensão momentânea da elocução em curso e pelo seu reaparecimento em outro momento da conversação, isto é, pela “divisão do tópico em segmentos não contíguos” (Jubran, 1993: 64). A inserção, em outras palavras, caracteriza-se como a interpolação de segmentos conversacionais não atinentes ao assunto em pauta naquele ponto da conversação.

Constitui, nesse sentido, resquício, mera referência a um conjunto conceitual diferente daquele que está em foco, no momento em que ela ocorre, não devendo, entretanto, fazer pressupor seu desvinculamento do contexto em que se insere, por promover esclarecimento, atenuação e avaliação do que está sendo dito (Jubran, 1993).

Ainda sob a perspectiva descritiva, quanto a seu funcionamento sintático, constata-se que, embora haja parênteses que estabelecem relação sintática com os enunciados em que se inserem, apresentando-se como orações coordenadas ou subordinadas, a característica padrão da “inserção parentética” é de não apresentar relações lógico-semânticas com os enunciados nos quais se encaixam (Tenani, 1997: 791). Ganha, assim, a dimensão de uma incisa, de uma frase que corta outra, interrompendo-lhe o sentido, constituindo uma ruptura sintática.

Quando o foco do segmento parentético recai sobre a formulação lingüística do tópico, as inserções parentéticas desempenham uma função metalingüística próxima do metadiscurso, por focalizarem a própria linguagem pela explicitação do significado das palavras ou pela busca de uma denominação (Tenani, 1996).

Abrir um parêntese ou traçar um travessão, sob uma perspectiva que pressupõe o caráter polifônico do enunciado, significa acrescentar dentro do enunciado que está em cadeia, um outro lugar, uma outra cena, um exterior discursivo, como se houvsse um desdobramento do fio do enunciado, uma voz dupla (Boucheron, 2000: 180).

Deslocando do âmbito da descrição, postulamos aos parênteses o papel mais sutil da marca lingüística do fenômeno da reflexão metadiscursiva pela qual o enunciador se volta, reflexivamente, sobre o seu próprio dizer, por meio do desdobramento de uma unidade do dizer, evidenciando que a enunciação não lhe é transparente e que lhe escapa, fazendo, portanto, pressupor a suspensão por PA1 de um sentido que vinha sendo assumido, em virtude de outro sentido que lhe tenha afluído.

Ao grafar o termo *teoria*, entre parênteses, PA1 sugere revelar a preocupação em a) ser mais claro, b) fixar o sentido que atribui ao termo *idéia* e c) eleger o sentido de *idéia* que pretende e pressupõe imprimir. Entretanto, ao esforçar-se por *fixar explicitamente um sentido* (Authier-Revuz, op.cit.:31) da palavra *idéia*, PA1 atribui-lhe a forma de uma costura aparente que ressalta a falha das não-coincidências enunciativas e a sua sutura metaenunciativa. Em outras palavras, os parênteses assumem o papel de glosas metaenunciativas que, longe de serem da ordem de ornamentos, *testemunham o modo pelo qual um dizer se mantém no jogo dispersante das não-coincidências do dizer* (Authier-Revuz, op.cit.: 27). Essas *não-coincidências*, por sua vez, constituem evidências de que as palavras não se dizem, mas são ditas pelo Outro, constitutivo de PA1.

Assim, o uso de palavras entre parênteses constitui o testemunho da existência de uma *fronteira entre a transparência e a opacificação, na forma de uma auto-representação do dizer* (Authier-Revuz, op.cit.:18), isto é, os parênteses auto-representam o dizer de PA1 de que as significações dos termos *idéia* e *teoria* não lhe estão inteiramente claras.

Essas características que lhes são próprias permitem-nos postular os parênteses como marcas de introdução de glosas, notas explicativas da palavra, correspondentes a **isto é, quer dizer e ou seja**. Assim, o uso de parênteses, significando **isto é**, constitui um indício de que PA1 voltou-se reflexivamente para o seu dizer evidenciando a *não-coincidência da palavra*

com a coisa, a não coincidência não só dos termos *idéia* e *teoria* entre si, como entre essas palavras e os objetos a que se referem.

A eleição do sentido de *idéia* que pretende e pressupõe imprimir, na forma de uma glosa, por sua vez, dá testemunho da potencialidade de um outro sentido, constituindo *uma atestação da realidade enunciativa do não-um do sentido* (Authier-Revuz, op.cit.: 31) dos termos em análise. Em outras palavras, a escolha de uma palavra, sobretudo pela forma de glosa, que testemunha a dúvida de PA1, traz, por um mecanismo de denegação, outros sentidos que o termo encerra.

Assim, ao tentar ser mais claro, esforçando-se por especificar de tal forma o sentido dessa palavra, PA1 mostra-se menos preciso, expressando, ao contrário, pela preocupação de fixar o sentido, a falta de certeza sobre o objeto a que se refere e, pela escolha sinonímica, dá testemunho da potencialidade de um outro sentido da palavra glosada.

Ao definir a prática, em um primeiro momento, PA1 atribui-lhe um papel subserviente, uma vez que lhe imputa o papel de aplicação de teoria. No entanto, num segundo momento, em sua tarefa de definir a prática, fazendo uso do conectivo **ou**, afirma que a *prática fundamenta* a teoria, isto é, que a prática é que legitima a teoria, o que lhe confere o papel ativo, portanto, central.

Observe-se, enfim, como PA1 afirma o papel subserviente da prática e, ao mesmo tempo, o seu papel central.

Essa mesma dificuldade em definir a prática se repete quanto à teoria. Embora sugira tê-la clara com relação a sua natureza abstrata, ao assumi-la como *conjunto de idéias ou informações*, PA1 é, minimamente, “ambíguo” ao defini-la, prescritivamente, como abstrações que precisam ser provadas (praticadas) e, em seguida, novamente pelo uso do conectivo **ou**, atribuir-lhe a característica de **auxiliar/ orientar** a prática. Note-se como a

contradição está também presente no binômio auxiliar e orientar: *auxiliar* significa **socorrer, ajudar**, exercendo, portanto, um papel apenas complementar; orientar, por outro lado, significa **indicar o rumo, dirigir, encaminhar, guiar**, que pressupõe um papel ativo.

Note-se como, a princípio, PA1 defende um papel subserviente da teoria, já que, segundo a sua resposta, a sua legitimação é condicionada pela sua comprovação pela prática. Da mesma forma que ocorre com relação à determinação do sentido de *idéia*, presente em seu conceito de prática, PA1 usa o termo *praticadas* entre parênteses, sugerindo sentir necessidade de fixar o sentido que pretende imprimir ao termo *provadas*, o que revela, pelo processo da modalização autonímica, ao contrário, a incerteza de seu sentido. Em outras palavras, PA1 revela a dúvida de que praticar uma teoria significa prová-la.

Em seguida, fazendo uso do conectivo “OU”, PA1 imputa à teoria o papel central de orientador da prática.

Como se pode observar, de forma semelhante à que procedeu para definir a prática, ao definir a teoria, PA1 afirma o papel secundário da teoria e, ao mesmo tempo, o seu papel prioritário.

PA1 revela, enfim, a impossibilidade de estabelecer a que se deve imputar a gênese: à prática sobre a qual se teoriza ou à teoria que se pratica. Essa impossibilidade é a evidência cabal de que a prática é suplementada pela teoria e esta por aquela.

## E82.

### PA41

- a) [O papel dos cursos de formação continuada é de propiciar] *O aperfeiçoamento dos professores dado o momento (o contexto atual); a troca de experiências, a vivência.*
- b) [Os cursos de formação continuada devem focalizar] *A gramática textual (como este), trabalhos com conto de fadas, fábulas.*
- c) *Sim, [tenho feito leitura] voltada para a questão pedagógica, contos, PCN.*
- d) [Prática é a] *A vivência, o dia a dia na sala de aula.*
- e) [Teoria é o] *Embasamento da prática, pesquisa (científica).*

Observem-se os conceitos empírico de prática e epistemológico de teoria paralelamente colocados, sem, certamente, que PA41 se dê conta.

Ao assumir a tarefa de definir a prática, no item (d), PA 41 sugere entendê-la como uma atividade independente da teoria, por dispor da natureza e lógica que lhe são próprias, refletindo uma perspectiva dialética dissociativa da relação teoria e prática. Entretanto, ao definir a teoria, explicita a crença não só na natureza dependente da prática em relação à teoria como na dependência desta daquela. Definindo a teoria como o *embasamento da prática*, PA41 revela a perspectiva dialética associativa que preconiza a interdependência entre teoria e prática, apesar de assumi-las como pólos opostos e de priorizar aquela em detrimento desta. Essa priorização revela a posição logocêntrica assumida pela teoria: teoria não só se opõe à prática como lhe é prioritária.

O termo “*científica*” colocado entre parênteses após o termo “*pesquisa*” mais do que mera *indicação acessória*, como pressupõe a gramática tradicional, constitui a marca evidenciadora das “não-coincidências da palavra consigo mesma” (Authier-Revuz, 1998), no sentido de que PA41 reconhece a não-transparência do termo “*pesquisa*”. Em outras palavras, ao tentar assegurar-se do sentido que deseja imprimir ao termo “*pesquisa*” como uma atividade pautada em princípios científicos, PA41 não só oferece indícios de que reconhece a existência de um outro sentido do termo como revela, também, voltar-se metadiscursivamente sobre o seu próprio dizer: reconhece a existência do sentido da não-cientificidade e reconhece que a prática não se constitui apenas da “*vivência, [d]o dia a dia na sala de aula*”.

Essa aparente contradição, na resposta de PA41, parece demonstrar que a tarefa de definir que lhe foi requerida lhe exigiu a remissão ao seu fazer cotidiano, sobre o qual raramente reflete, e essa remissão lhe permite acesso aos caracteres constitutivamente

heterogêneos da teoria e da prática, do cientificismo e do empirismo. Sua avaliação parece comprovar que, da mesma forma com que a teoria se constitui na relação com a prática e vice-versa, o cientificismo se constitui na relação com o empirismo e vice-versa: seus lugares estão em algum lugar não localizável no “*continuum*” que os constitui, parecendo apontar para a *différance* (Derrida, 1972/ 1975). A teoria e a prática, assim como o cientificismo e o empirismo, se constituem nas e pelas relações teoria-prática e cientificismo-empirismo. Assim, só se é possível falar em teoria na relação com a prática e em cientificismo, na relação com o empirismo.

A irreduzibilidade de uma à outra ocorre porque cada uma delas é constituída, tal como as as línguas de suas “impurezas” que impedem o procedimento da tradução. Definir teoria e prática, cientificismo e empirismo exige seus isolamentos que, por sua vez, deflagra o discurso de PAs, sob o “double bind”, sob a necessidade e a impossibilidade da redução de um elemento ao outro de cada relação.

Por outro lado, o questionário da avaliação parece comprovar o postulado foucaultiano de que, se a avaliação constitui um dispositivo que pretende a objetivação do sujeito, submetendo-o à “confissão”, produz, simultaneamente, a sua subjetivação, isto é, a construção de sua subjetividade, permitindo-lhe compreender-se. Esse postulado encontra eco, na proposição derrideana de que o processo da escritura de auto-narrar-se permite auto-compreender-se.

Esta seção de análise contemplou o discurso produzido por PAs de CFCs, em suas avaliações, objetivando o acesso às representações que fazem seus autores da teoria e da prática.

Duas foram as regularidades que ressaltaram à análise: os desdobramentos de enunciados, quando se tratava de definições de teoria e de prática e as contradições.

Os desdobramentos de definições, bastante significativos nos discursos de PAs, evidenciam a sua preocupação em serem precisos nas tarefas de terem de definir teoria e prática. Nessa preocupação, em lugar de fixar o sentido pretendido, remetem a outros sentidos.

As contradições produzidas por PAs de CFCs, em suas avaliações, não constituem deslizos lingüísticos ou sintáticos a serem superados ou corrigidos, mas *enunciados raros*, nos quais *toda realidade está manifesta* (Deleuze, 1986/ 1991: 15), enunciados esses produzidos pelas duas dimensões da alteridade de PAs: denunciam o caráter ideológico, sócio-historicamente construído, da polarização entre teoria e prática, enquanto dimensão sócio-histórica da alteridade de PAs, e testemunham a presença do Outro, enquanto dimensão psicanalítica dessa alteridade.

Mais especificamente, as contradições se revelam como a própria natureza da relação estabelecida entre teoria e prática, o que não permite o estabelecimento de delimitações entre si. Elas se constituem a partir da prática, em seu sentido de *dóxa*, do mero uso, isento e sem pretensão de especulações; de *inductere*, de um indutivismo científico, no sentido de que as observações empíricas, da ordem, portanto, da *dóxa*, conduzem, necessariamente, a uma verdade científica, uma vez que são rigorosamente conduzidas, por meio de métodos específicos; de uma prática da ordem da *poiésis*, de aplicação rigorosa de métodos prescritivos de um modelo abstrato teórico. Os conceitos de teoria que lhes correspondem também concorrem para a produção dessas contradições. Tanto a teoria em sua acepção de teoria, vista como *eidos*, o modelo perfeito, especulado, cujas prescrições conduzem, necessariamente, à verdade, como na sua acepção de resultado de uma observação sistematicamente conduzida, aparecem nos discursos de PAs.

Embora seja inegável que a perspectiva que adota a prática da ordem da *poiésis*, portanto, da teoria como *eidos*, que lhe corresponde, seja a representação predominante, no discurso de PAs, o que revela o logocentrismo da cientificidade, as outras perspectivas têm seu lugar e se apresentam, interdiscursivamente.

Sob formas de enunciados esparsos ou dispostos em seqüência ou sob a mediação de conectivos metadiscursivos ou de parênteses metadiscursivos, mas sob evidências de se fazerem sob reflexões metaenunciativas, as contradições testemunham, intradiscursivamente, no fio do dizer, a heterogeneidade constitutiva de Ps e de PAs.

É dadas essas evidências que se postula a relação inextrincável entre as dimensões intradiscursiva e interdiscursiva de PAs, no sentido de que aquela se faz como marca lingüística desta. Em outras palavras, as contradições no fio do dizer nada mais são do que as marcas lingüísticas evidenciadoras da contradição intrínseca da relação estabelecida entre teoria e prática.

A análise parece apontar, também, para o dispositivo foucaultiano da confissão, por meio do qual a instituição retira uma verdade se inscrevendo como procedimento de individualização. A convocação de PAs para que respondessem à avaliação (leia-se: confissão) de CFCs, uma das formas da técnica da produção da verdade de uma sociedade ocidental confessanda, parece produzir o paradoxo da eficácia do ritual da confissão: embora constitua um ritual que repousa no exercício do poder, uma vez que se confessa na presença de uma instância que requer a confissão (Estado, CFCs, Ps), as enunciações em si, independentemente das conseqüências externas, produzem naqueles que as articulam (PAs) modificações intrínsecas – inocentam-nos, resgatam-nos, purificam-nos, livram-nos de suas faltas, liberam-nos, prometem-lhes a salvação (Foucault, 1976/ 1993: 61). Esse discurso de verdade adquire efeito não em quem o recebe, mas naquele de quem é extorquido: forçados

a confessarem seus pecados a Ps, PAs reconhecem-se pecadores e se expiam, redimem-se e se liberam dessas faltas.

A avaliação de CFCs constitui, também, o exercício da *escritura* derrideana (Derrida, 1996) de PAs que são incitados a realizarem um movimento memorialista e uma auto-narração que lhes permitem um auto-conhecimento.

Em síntese, as avaliações, por incitarem PAs à confissão e à escritura, permitem uma ruptura do dizer sócio-historicamente determinado e uma passagem para um discurso de ordem psicanalítica de associação-livre.

### **3.4. Liturgia Eucarística**

Esta quarta seção de análise focaliza o discurso dos Ps sobre CFCs de professores do ensino fundamental e médio de LM e de LE, produzido fora da sala de aula desses cursos. Mais especificamente, as enunciações que compõem esse discurso tiveram lugar em congressos, corredores de escolas e universidades.

A consideração dessas enunciações se faz sob a expectativa de que a diversidade da enunciação, diversidade essa que constitui a evidência da heterogeneidade constitutiva do sujeito, pudesse oferecer explicações para a afirmação de Ps de que PAs resistiam em considerar as teorias de ensino e aprendizagem de línguas em seu fazer pedagógico. Buscaram-se, assim, apreender as representações sobre a teoria e sobre a prática que são feitas nesses espaços que extrapolam o da sala de aula.

É de senso comum que coordenadores e supervisores de ensino se preocupam em oferecer teorias novas a PAs, assumindo-se como os responsáveis pela liturgia eucarística, ato central do culto cristão em que o sacerdote consagra o pão da alma.

É oportuno que se reiterem os pressupostos fundamentais que norteiam a presente análise: o da inseparabilidade do sujeito de seu discurso e o das heterogeneidades que lhes são constitutivas. Sob esses pressupostos, buscou-se rastrear, na materialidade lingüística dos discursos produzidos por Ps, PAs, coordenadores e supervisores de ensino, as evidências das determinações de suas constituições e de seus discursos pela já referida intrincada relação.

### **3.4.1. Função de Ps: dar a comunhão ou oferecer a teoria “traduzida”**

O segmento abaixo faz parte de uma comunicação em congresso, em que o professor-congressista (doravante PC) fazia um relato sobre um dos CFCs por ele ministrado.

Este segmento se revela exemplar para se mostrar a referência à tarefa de “traduzir a teoria”, além de traduzir, de forma metalingüística, o que significa “traduzir teoria”. Contempla, também, a repetição de determinados enunciados, uma ocorrência que se mostrou muito freqüente nos discursos de Ps:

**E83.**

PC1.

*mas o princípio [referindo-se ao princípio que norteou o CFC] que está aí [apontando para o material oferecido aos congressistas] / é o princípio de que/ caberia a nós/ da universidade/ ouvir o professor que está no trabalho/ e levar para ele alguma coisa que significasse uma **tradução das teorias** para que ele pudesse trabalhar// então/ o princípio básico é esse/ **traduzir a teoria/ quer dizer/ nós temos que dizer de novo/ de um outro jeito aquilo que nós sabemos por causa/ por força de estar na academia/ por ter que fazer essa parte teórica// então/ é **ressignificar/ a teoria/ na verdade/ o nosso trabalho é uma **ressignificação da teoria/ agora/ baixando essa teoria para a vida prática// bom/ quando a gente chega na vida prática/ a gente leva alguns sustos//*******

PC1 inicia sua comunicação afirmando acreditar que o princípio que deve nortear os CFCs é o de oferecer soluções para o PA. A P, professor-ministrante de CFCs que é *da universidade* caberia o papel de ouvir o PA *que está no trabalho* e ajudá-lo em sua tarefa pedagógica: o ponto de partida desses cursos seriam as dificuldades que PA enfrentasse no trabalho e P o ajudaria a resolvê-las.

Observe-se como PC1 não se refere à sua ocupação como trabalho como o faz com relação à ocupação de PAs. Observe-se, pois, como PC1 atribui a si o lugar do sujeito suposto saber, o lugar daquele que supõe ter as soluções para os problemas enfrentados por PAs.

Entretanto, ao explicitar os papéis que cabem a Ps e a PAs, PC1 divide as tarefas, polarizando a teoria e a prática: àqueles caberia *levar alguma coisa que significasse uma tradução das teorias*, a estes caberia trabalhar com essa *coisa*. Essa polarização se faz perceptível na atribuição à teoria de um sentido de objeto portátil, detido por Ps e a ser entregue a PAs, sentido esse subjacente ao termo “levar”, como se tratasse do catecismo, *livro elementar de instrução religiosa*, por meio do qual, PC1 procederia à doutrinação. Observe-se que PC1 não nomeia, explicitamente, aquilo que cabe aos primeiros levar para os últimos: para se lhe referir, utiliza-se da expressão *alguma coisa*, variante do pronome indefinido “algo”, composta de dois termos indefinidos: um pronome indefinido – *alguma* – e um substantivo – *coisa* – significando *aquilo que existe*, sem que se tenha definido de que se trata. Essa indefinição é, ainda, reforçada pelo uso de um artigo indefinido *uma*, ao se referir à *tradução das teorias*.

PC1 parece tomar a palavra “traduzir” em seu sentido dicionarizado de *transportar, trasladar de uma língua para outra, em tornar compreensível o que é incompreensível*, papel que atribui a P. A teoria seria hermética, isto é, inteiramente fechada e também

obscura e de difícil compreensão. Caberia, então, a P a leitura *hermenêutica* da teoria, a *interpretação do sentido das palavras* [como se procedesse à] *interpretação dos textos sagrados* (Dic. Aurélio), a descoberta dos *segredos crípticos* e da *verdadeira intenção de Deus*; daí terem um único sentido, serem inacessíveis, incompreensíveis e necessitarem de intérpretes.

Como se pode notar, a teoria, embora tenha, hoje, o sentido de *conjunto de princípios fundamentais de uma arte ou de uma ciência*, além de *doutrina ou sistema fundado nesses princípios e opiniões sistematizadas* (Dic. Aurélio), guarda, ainda, o seu sentido etimológico. Derivado do grego *theoría*, em sua origem, significava *ação de contemplar, examinar* (Dic. Aurélio), constituindo a atividade exercida pelos cidadãos de bem que dispunham de tempo para uma ocupação essencialmente especulativa.

Segundo PC1, P constituiria aquele que não só sabe interpretar esse *conhecimento especulativo, conjunto de princípios fundamentais*, relativo ao ensino e aprendizagem de línguas, mas aquele que é capaz de interpretar o seu sentido criptográfico. Ao afirmar que cabe a P *levar* [para PA] *alguma coisa que significasse uma tradução das teorias para que ele pudesse trabalhar*, PC1 revela crer que P não deve, apenas, interpretar e transmitir esse sentido a PA, mas deve *trasladar* o sentido de uma língua (divina) para outra (humana), para que PA, de posse desse sentido, possa trabalhar. A teoria trasladada de uma língua “divina” (da Bíblia) para outra “humana” (do catecismo) constituiria o objeto, portado por P, que subjaz aos termos indefinidos. Fica, também, evidenciada a concepção de PC1 de que PAs não conseguem entender teoria e só conseguem “trabalhar” com essa teoria, se ela lhes for “traduzida”.

Observa-se, em seguida, a preocupação de PC1 em reafirmar a asserção anterior por meio do conector *então*. O uso desse conector sugere que PC1 está concluindo o segmento

de sua enunciação, pela repetição do princípio que acredita reger os CFCs, por sua repetição de que *o princípio básico é esse/ traduzir a teoria*.

Entretanto, ao usar a expressão “*quer dizer*”, após essa reafirmação, para, novamente, tentar explicar a primeira expressão, *traduzir a teoria*, revela sua preocupação em fixar-lhe um sentido específico.

Remete, entretanto, a outros sentidos não pretendidos, em virtude da sobrecarga semântica das palavras: dado o paradoxo da linguagem, em lugar de produzir a centralização de PC1 de seu dizer, descentra-o. O uso da expressão “*quer dizer*” revela um desdobramento de seu dizer sobre o próprio fio do dizer, denotando um processo de auto-reflexividade, pelo qual PC1 avalia a sua enunciação, metadiscursivamente, permitindo-nos imputar-lhe a função de uma glosa metadiscursiva, marca de uma *modalização autonímica* (Authier-Revuz, 1995; 1998), a evidência da heterogeneidade constitutiva do sujeito. Mais precisamente, ao mostrar-se não se satisfazer com o fato de ter repetido duas vezes a expressão *traduzir a teoria*, acrescentando-lhe a glosa *quer dizer* para afirmar mais duas vezes/ *nós temos que dizer de novo* / [nós temos que dizer] *de um outro jeito aquilo que nós sabemos*, deixa perceber sua incerteza do sentido da expressão desencadeadora dessas explicações e, portanto, do princípio que fundamenta o papel dos Ps de CFCs.

O que se observa é que, a partir dessa glosa metadiscursiva “*quer dizer*”, o seu discurso revela a ocupação da posição do acadêmico, que se sobrepõe à sua inscrição na formação discursiva de Ps: *por causa/ por força de estar na academia/ por ter que fazer essa parte teórica*//. Nessa sobreposição, polariza, simultaneamente, os papéis de P e de PA, bem como as suas atribuições e as naturezas da teoria e da prática. Observe-se como PC1 faz uso de três conjunções de valor causal para justificar a razão pela qual Ps-acadêmicos conhecem teorias. Ao justificá-la, reafirma a polarização da teoria e da prática.

Para PC1, aos Ps-acadêmicos cabe *fazer essa parte teórica*, logo, ao PA cabe trabalhar com a **outra** parte (leia-se: prática).

Em seguida, pelo uso das expressões *então* e *na verdade*, volta a sobrepor a posição de P sobre a do acadêmico. O uso do conector “então” sugere chegar à conclusão do que significa *tradução da teoria* e, portanto, da tarefa que lhe cabe como P, a saber, a de *ressignificar a teoria*.

Entretanto, a dúvida sobre esse sentido permanece pelo uso da expressão *na verdade/* para repetir que o *trabalho* [de P] *é uma ressignificação da teoria//*, uma vez que, embora a expressão “na verdade” possa significar *conforme a verdade*, pode significar, também, *na realidade*, o que remete a um outro sentido que não corresponde ao que PC1 pretendeu fixar. Esse segundo sentido se consolida à ressalva que PC1 faz ao sentido de *ressignificar a teoria*, por meio do enunciado que se lhe segue: *agora/ baixando essa teoria para a vida prática*. Não se estabelece uma relação temporal entre os enunciados *ressignificar a teoria* e *baixar a teoria para vida prática*, o que exclui a possibilidade de se atribuir à oração da qual faz parte o termo “agora” o sentido e, portanto, a função de advérbio temporal. O fechamento do segmento, por meio de uma asserção divergente da seqüência que propusera até então, imputa-lhe o valor de conectivo adversativo.

Ao finalizar essa série de repetições, entremeadas por glosas evidenciadoras de que pensava enquanto enunciava, PC1 marca a polarização entre teoria e prática. Não polariza, entretanto, detendo-se no plano descritivo, mas as hierarquiza, pela priorização do trabalho teórico em detrimento do prático. Nessa polarização tendenciosa, revela o logocentrismo da teoria: a teoria está no plano superior das idéias, do *lógos* e deve ser *abaixada* para o plano inferior da vida prática, da *techné*. Também, nessa polarização dos dois planos, dicotomiiza

as funções de P e de PA: as funções de P estão no plano superior, primado da teoria; as funções de PA estão no plano inferior, primado da prática.

A afirmação posterior – *bom/ quando a gente chega na vida prática/ a gente leva alguns sustos//* permite, igualmente, imputar ao termo *bom* um valor adversativo, uma vez que medeia idéias que não se dirigem, argumentativamente, para uma mesma direção que pudesse justificá-la como conclusão. Sucedendo uma longa seqüência de explicitação do papel que lhe cabe como PC1, a saber, o de ressignificar a teoria, e antecedendo a sua constatação de que *a vida prática* não é a que supunha para efeito de sua *ressignificação da teoria* só é possível atribuir ao termo *bom* o valor adversativo.

A associação desse termo à modalização do pronome pessoal pelo uso de *gente*, por meio do qual PC1 se coloca em cena como P, por duas vezes, evidencia o seu reconhecimento da falibilidade da teoria e do fazer acadêmico.

O segmento abaixo transcrito, parte de uma comunicação em congresso que tematiza CFCs de LM, apresenta, tal qual o anterior, a referência à tradução:

**E84.**

PC2.

*Então aí estão os quatros princípios fundamentais/ que ela [referindo-se à coordenadora da prova do ENEM] comenta/ contendo o essencial para o ENEM// num certo momento da entrevista/ eu vou ler só um trechinho básico/ que ela diz o seguinte// ela está dizendo a respeito do trabalho com as habilidades e competências// mas se pergunta o que é que é isso/ na verdade?// então/ ela comenta o seguinte// para o grande público/ você pode traduzir a noção de competência// como sendo a capacidade de o sujeito/ estabelecer relações e que são tradicionalmente conhecidas por nós/ como operações mentais// associar/ relacionar/ julgar/ antecipar/ simular/ associados aos conteúdos curriculares//*

PC2 revela a heterogeneidade de seu discurso pela inserção em seu dizer do discurso da coordenadora do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); mais especificamente, PC1 profere um discurso sob a forma de uma heterogeneidade mostrada, constituída de sua colocação como P e como leitor do artigo de um periódico semanal. Essa heterogeneidade

mostrada revela pressuposições do hermetismo da taxonomia e da necessidade de sua tradução que se fazem perceptíveis por meio do fenômeno da antecipação da relação imaginária: PC2 assume o lugar de PA e, antecipando-se a ele, enuncia em seu lugar. Tal heterogeneidade mostrada se faz sob a forma de um discurso indireto livre: *mas se pergunta o que é que é isso/ na verdade?*.

Profere, em seguida, um enunciado próprio de P, sugerindo presumir a necessidade de **traduzir** a taxonomia, para que PAs possam colocar em prática a teoria a que pertence tal taxonomia: *para o grande público/ você pode traduzir a noção de competência// como sendo a capacidade de o sujeito/ estabelecer relações/ que são tradicionalmente conhecidas por nós/ como operações mentais// associar/ relacionar/ julgar/ antecipar/ simular/ associados aos conteúdos curriculares//*.

Embora se possa admitir que o poder de *traduzir a noção de competência* possa ser outorgado a PAs, há evidências de que PC2 se atribua a si esse poder, o que se realiza por meio do uso modalizado da indeterminação do sujeito pelo pronome de tratamento “você”, por meio do qual se inclui a PAs. A argumentação em favor dessa “auto-atribuição” se apóia na sua restrição do conhecimento de PAs às operações mentais de *associar/ relacionar/ julgar/ antecipar/ simular*, não o estendendo ao conceito de competência: PC2 revela afastar-se da formação discursiva da academia e inserir-se na de CFCs, o que se evidencia pelo uso do pronome pessoal “nós”, apenas para admitir o conhecimento de PAs das operações mentais.

A competência requer “tradução” porque constitui mais do que o conhecimento das referidas operações mentais. É por essa razão que, embora a menção a *grande público*, por PC2, sugira, à primeira vista, ter sido atribuída à sociedade em geral, há evidências de que se refira a PAs. Mais especificamente, *o grande público*, que requer *tradução* de

taxonomia, constitui PAs, uma vez que PC2 admite que eles conheçam as operações mentais, mas afirma que, segundo o comentário da coordenadora do ENEM, as novas perspectivas teóricas não requerem do professor apenas o conhecimento dessas operações, mas sua *associação a conteúdos curriculares*.

Percebe-se, nesse excerto, a multiplicidade de PC2 que ora se assume como acadêmico que se confunde com P e, como tal, como porta-voz do discurso da idealizadora do ENEM, ora apaga, ainda que momentaneamente, essa inscrição na formação discursiva acadêmica e supõe inscrever-se na de CFCs.

Mantém-se a representação por Ps de taxonomia de novas perspectivas teóricas, portanto, de teorias, como uma abstração hermética que requer a “tradução” a ser outorgada àqueles que não constituem “o grande público”, mas àqueles a quem é dado **poder** “traduzir” teorias.

No segmento, abaixo, PC2 reitera o conteúdo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) por mais duas vezes. Na primeira reiteração, coloca-se como P, alertando PAs e marcando a diferença da nova perspectiva que requer o uso apenas instrumental dos conteúdos disciplinares: *então/ o trabalho do professor/ continuará sendo*. Na segunda reafirmação, associa-se a PAs, apagando-se da formação discursiva de Ps e inscrevendo-se na de PAs, pela incorporação de sua voz à de seus alocutários, o que se evidencia pelo uso da primeira pessoa do plural: *no nosso caso/ ensinar português// é o nosso trabalho/ e fazemos bem*.

**E85.**

PC2.

*então/ são essas habilidades e competências a desenvolver/ em que são os conteúdos/ a partir dos conteúdos e não por elas próprias/ também// então/ o trabalho do professor/ continuará sendo/ no nosso caso/ ensinar português// é o nosso trabalho/ e fazemos bem// agora/ por meio disso// há um projeto maior/ é um projeto de formação do ser humano/ formação de um cidadão// a partir dos*

*conteúdos/ que ao mesmo tempo você contribui/ na formação geral do ensino/ igualmente ele estará sendo desenvolvido/ por meio dos conteúdos que também fazem parte de uma formação geral/ de uma cultura geral/ e o preparo para uma atuação mais eficaz na sociedade//*

Observe-se que, após uso reiterado do pronome “nós”, PC2 se utiliza do pronome de tratamento “você”. Embora possa sugerir uma variante da primeira pessoa do plural, até então assumida, esse uso produz um novo deslocamento de PC2 da formação discursiva de PAs, em virtude do efeito de *descentração do locutor* (Orlandi, Guimarães e Tarallo, 1989: 68), dado o seu sentido coloquialmente cristalizado de indeterminação do sujeito.

Embora se solidarize com PAs, não só se somando a eles como elogiando-os – e *fazermos bem* –, PC2 cumpre o papel de “tradutor” dos PCNs.

O recorte discursivo, abaixo transcrito, revela, mais uma vez, a divisão do trabalho intelectual e aplicado. Tal como PC2, PC3 argumenta as positivities das inovações a serem implantadas, em seus dois sentidos: de benefício dos alunos e de resultados certos.

**E86.**

PC3.

*a escola pode ensinar a fazer requerimento porque ele vai usar isso socialmente algumas circunstâncias/ a escola pode ensinar a fazer uma carta argumentativa/ não só para a UNICAMP que pede carta argumentativa/ além do tema narrativo e dissertativo/ mas uma carta argumentativa de reclamação/ de solicitação/ ou as duas coisas juntas/ juntamente pode-se ensinar// aí por trás dessa proposta de gêneros textuais/ um grupo de lingüistas suíços que estão há vinte anos trabalhando com essa proposta em Genebra/ na universidade/ desenvolvendo pesquisa/ e aplicando em escolas públicas// é um trabalho já bem amadurecido/ e que tem por trás uma série de teorias de princípios, (incomp.).*

Sua argumentação se sustenta no argumento de autoridade, pela referência a lingüistas genebrinos. As positivities dos PCNs, no que diz respeito ao ensino de gêneros textuais, são garantidas pela comprovação de que essas teorias já foram aplicadas. A positividade científica é avalizada não só pela menção de que essas teorias foram

desenvolvidas por *lingüistas da universidade* e, ainda por cima, *em Genebra*, no exterior, como pela afirmação de que foram aplicadas e o foram por *vinte anos*.

PC3 argumenta que subjazem a trabalhos a serem consolidados em escolas públicas pesquisas realizadas no âmbito acadêmico.

O recorte discursivo, abaixo transcrito, tal como revelam os anteriores, demonstra a divisão do trabalho teórico e prático e a simultânea priorização da teoria.

**E87.**

PC4.

*Eu acho que há um equívoco aí// eu acho que é um (incomp.)// trabalhar gramática contextualizada/ a gramática do texto sim// porém é preciso saber o que quer dizer isso// e diria até mais/ o trabalho da gramática/ pode ir além disso// e o que há além dos textos/ é o discurso/ é aí que seria muito mais interessante o trabalho do ficar apenas no âmbito do próprio texto/ então o que eu quero fazer com vocês é um pouco disso tudo/ eu vou defender uma proposta gramatical/ que como eu disse/ foi um resultado de muitas aulas de gramática frustradas// uma busca permanente de como conciliar a teoria acadêmica/ a teoria universitária/ com a sala de aula//*

P3 questiona a gramática contextualizada e, por meio da expressão “*eu acho que*”, apaga sua inscrição na formação discursiva de acadêmicos de Ps, supondo, sob a ilusão de constituir fonte de seu dizer, assumir um dizer particularizado. Como já observado na instância de análise relativa à representação que Ps e PAs fazem dos CFCs (E9), o uso explícito do pronome pessoal “eu”, apesar do sujeito implícito na desinência verbal de “*acho*”, sugere a intenção de marcar o deslocamento do ponto de vista da formação discursiva da qual faz parte. “*Eu acho que há um equívoco*” sugere externalizar a discordância de um aspecto contido na proposta dos PCNs. Entretanto, em seguida, volta a assumir o seu teor ao afirmar *gramática de texto/ sim/*. Por meio da adversativa *porém* volta a questionar essa perspectiva, reassumindo o lugar de Ps, os detentores do sentido da teoria, logo, tradutores de um sentido de que são destituídos PAs. Sugere, ainda, deter um sentido divergente do assumido pelos idealizadores da nova proposta de ensino de

gramática: *porém é preciso saber o que quer dizer isso//*. Ao afirmar, em seguida, *e diria até mais/ o trabalho da gramática/ pode ir além disso// e o que há além dos textos/ é o discurso/ é aí que seria muito mais interessante o trabalho do ficar apenas no âmbito do próprio texto/* supõe particularizar, novamente, o seu dizer, reafirmando um deslocamento da posição, até então assumida, de integrar-se aos formuladores das idéias das quais é o transmissor, enquanto P.

Essa diversidade, explicitada no nível ilocucionário, pela integração a idealizadores dos PCNs, e simultânea discordância dos mesmos, pela assunção de uma posição particular, denuncia a alteridade que não apenas lhe é constitutiva, como é constitutiva do próprio discurso dos CFCs.

Essa diversidade que produz uma contradição no nível intradiscursivo revela nada mais constituir do que uma contradição que é inerente a esses discursos e é explicitada por PC4: *eu vou defender uma proposta gramatical/ que como eu disse/ foi um resultado de muitas aulas de gramática frustradas// uma busca permanente de como conciliar a teoria acadêmica/ a teoria universitária/ com a sala de aula//*

Observe-se como, sob uma ilusão intradiscursiva, ainda que se considere o “tradutor” da teoria pela busca da conciliação da teoria acadêmica com a sala de aula, conciliação esta que toma como conteúdo de seu curso, PC4 admite que a conciliação da teoria acadêmica e a prática na sala de aula não se realiza por um processo de transferência tão direto e simples como fez pressupor ao longo de todo o seu curso.

Esta seção de análise demonstrou que o discurso de Ps em circunstâncias que extrapolam o espaço e o tempo circunscrito das aulas de CFCs não faz propriamente a leitura da Palavra como ocorre com os prefácios de materiais de apoio aos CFCs analisados, mas procedem – como ocorreu na parte da análise relativa à representação que

Ps e PAs fazem dos CFCs – à homilia, à pregação em estilo quase coloquial, à tradução da teoria, palavra divina.

Entretanto, ao darem o testemunho de si, ao se confessarem, ao se auto-narrarem, ao falarem de sua experiência em CFCs, Ps demonstram reconhecer que as teorias não são completas, perfeitas e teleologicamente atingíveis. As *não-coincidências do discurso consigo mesmo*, que indiciam a heterogeneidade constitutiva de seu discurso, e as *glosas autonímicas*, que indiciam movimentos de reflexão sobre o seu próprio dizer, testemunham que Ps se constituem nas relações que estabelecem com PAs, assim como a teoria revela sua incompletude na sua colocação em prática. A ordem da eficácia que se pauta na modelização a ser atingida parece comprovar que resulta na traição da teoria pela prática. Essa simultânea necessidade e impossibilidade de se proceder à tradução parece apontar para a aporia da tradução, o acontecimento do “*double bind*”: as impurezas da teoria e as da prática produzem as recíprocas contaminações.

### 3.4.2. Não comunguei

A análise de outro ângulo, daqueles que intermedeiam Ps e PAs, parte constitutiva do macrocosmo dos CFCs revela outras nuances do processo de *apropriação e distribuição dos discursos científicos que caracterizam o universo do discurso pedagógico* (Foucault, 1971/ 1996: 14).

#### **E88.**

PX: *Vocês preferem que os professores saibam mais teoria ou mais prática?*

S: *As coordenadoras do HTPC (horário destinado a atividades pedagógicas) nós mandamos pra cursos teóricos porque depois elas passam pras suas professoras/ as professoras precisam mesmo é de idéias práticas//*

A resposta da supervisora (doravante S) de um dos CFCs analisados, à pergunta de uma P desses cursos, revela como a relação pedagógica se sustenta sobre um discurso de poder que se materializa na hierarquização dos papéis institucionais. Sua resposta parece comprovar que é segundo esse dispositivo de poder, que objetiva a *fabricação de indivíduos dóceis e governáveis* (Foucault, 1975/ 1991: 125) e segundo a *ordem do discurso* (Foucault, 1971/ 1996: 18), que se permite o saber teórico a alguns e se interdita o mesmo a outros.

Ao afirmar que envia apenas suas coordenadoras (doravante C) para cursos predominantemente teóricos, a supervisora revela considerar que o seu lugar hierárquico de poder lhe permite determinar que apenas as coordenadoras participem de cursos mais voltados para teorias, uma vez que, segundo sua avaliação, elas são capazes de entender as teorias veiculadas nos CFCs. Esse lugar lhe permite determinar, também, que às suas Cs cabe, posteriormente, disponibilizar as teorias a que tiveram acesso para as suas professoras. A supervisora (doravante S) mostra que considera Cs oráculos capazes de interpretar a palavra divina e capazes de tornar possível a aplicação das teorias que, só então, seriam disponibilizadas às suas professoras. Sua resposta ressoa o enunciado de Ps, em situações de congresso, de que atribui a si o papel de “traduzir” a teoria para PAs.

A menção de que Cs *passariam* as teorias às *suas professoras* revela o conceito de teoria como um objeto portátil, passível de apropriação e de distribuição àqueles a quem cabe executar os procedimentos previstos pelas teorias e reitera a hierarquização que marca a relação pedagógica, já que Cs têm, sob sua jurisdição, professores que se submetem à sua coordenação. S termina essa hierarquização interditando aos professores o acesso às teorias. Essa interdição categórica se vê materializada pela afirmação de que eles *precisam mesmo* (leia-se: apenas) da prática: modificando o verbo “precisar”, a palavra “mesmo” funciona

como advérbio de intensidade, significando *verdadeiramente*, *deveras* ou *realmente*, *pronunciado como que sublinhado* (Dic. Aurélio). Ficam, assim, explicitados o conceito da imanência do sentido da teoria, desconsiderando-se o processo da *disseminação* (Derrida, 1967/ 1973) dos sentidos, e o princípio da divisão social do trabalho, em cuja gênese se encontra a divisão grega entre o *homo sapiens* e o *homo faber*.

Observe-se, entretanto, que, embora revele ter como pressuposto o estabelecimento da distinção entre teoria e prática, pela permissão do acesso da primeira a determinadas camadas hierárquicas e pelo seu impedimento a outras, S não demonstra ter claro o que seja teoria e o que seja prática, ao nomear a suposta prática de *idéias práticas*. O termo *idéias*, núcleo do sintagma nominal, significa *representação mental de uma coisa concreta ou abstrata* e faz pressupor abstrações distintas da prática. Ora, abstrações constituiriam as teorias que seriam “interpretadas, trazidas” por Cs, dos lugares “divinos” e “traduzidas e passadas” aos professores, para que eles as coloquem em prática. O termo *práticas* está sendo tomado como determinante nesse sintagma e, portanto, apenas como qualificador da teoria.

Em síntese, embora determine um campo teórico a Cs e um prático a professores, S não consegue deixar de explicitar a impossibilidade da territorialização, da demarcação topológica, cartográfica desses campos que se revelam auto-contaminados e por essa razão irredutíveis.

Tal como S demonstrou, no segmento anterior, o comentário de C1, abaixo transcrito, deixa perceptível a sua crença de que o papel de coordenadores de cursos constitui a busca de teorias que supõem ser relevantes para a atividade pedagógica de seus professores.

**E89.**

C1: *Esse pessoal da universidade que não dá aula não sabe do que os professores precisam// uma vez/ veio uma que eu achei ótima/ ela falou sobre problemas de enunciados errados/ acho que era a tese dela// não sei se os professores se sentiram ofendidos/ não sei se acharam que não ia servir pro trabalho delas/ mas não funcionou// nem quero te contar//*

Mostra também acreditar na hierarquização dos papéis: existe *o pessoal da universidade*, entre as quais uma determinada P; *eu*, a coordenadora; e os *professores*. Distribuem-se, de forma correlata, os “domínios”, segundo os sujeitos e pronomes pessoais: *o pessoal da universidade* que detém a teoria e não a prática; *eu*, a coordenadora, que ouço, interpreto os anseios de PAs julgo-os e escolho a P ideal para ministrar cursos para meus professores e os *professores*, os que deverão colocar em prática o tema trazido por P.

C1, colocando-se como sujeito suposto saber, considera-se como aquela que entende as necessidades dos professores em termos de CFCs, ao afirmar que os acadêmicos não sabem de que seus professores precisam. Embora não seja possível distinguir se C1 atribui à oração subordinada adjetiva *que não dá aula* um sentido restritivo ou explicativo, fica caracterizada a idéia de que a academia desconhece a realidade escolar do nível de Ensino Médio. Essa idéia ressoa aquela, também constatada por PC1, em seus CFCs, e por ela admitida, em circunstância de congresso, de que quando se *chega na vida prática/ [a gente] leva alguns sustos/*.

C1 parece imaginar que professores que ministram CFCs e que são ligados a universidades não dão aula, o que reflete o senso comum de que a atividade universitária se limita à abstração de teorias, desconsiderando a prática. Não é possível deixar de observar um certo desdém de C1 ao se referir a eles, pejorativamente, como *esse pessoal da universidade*. C1 não deixa de revelar, também, uma certa hostilidade a Ps, por considerá-los incompletos, alijados do conhecimento prático.

Entretanto, ao confessar que um dos cursos por ela escolhido não foi bem acolhido por seus professores, C1 deixa perceber que escolher cursos para PAs não constitui uma tarefa muito simples de ser executada, já que nem mesmo ela (que julga conhecer seus professores) é sempre bem sucedida no cumprimento de tal tarefa.

Paralelamente a esse aspecto funcional dos CFCs, esse segmento permite a remissão à constituição de C1. Ao narrar seu testemunho sobre um episódio que lhe foi contingente, num movimento memorialista e, como tal, potencialmente revelador de si (Derrida, 1996), C1 relata que se viu encantada pelo estudo acadêmico de uma determinada P (que “*achou ótima*”), cujo estudo focalizava os erros presentes nos enunciados de provas e motivou o seu convite para que ministrasse um CFC para seus professores. Assim, embora hostilize e generalize Ps-acadêmicos, afirmando que eles não sabem das necessidades de PAs, C1 mostra que desejou como hóspede o P que detinha a verdade e o poder de proferi-la. Sob uma inspiração esópica, como eternizou a raposa de Esopo, de que “quem desdenha quer comprar”, embora critique Ps, C1 mostra ressentir-se da falta da teoria, detida pelos acadêmicos. É nessa ambigüidade que C1, tal como Ps, reproduz a mitificação acadêmica da teoria (Coracini, 1998: 34) e a dogmatiza (Uyeno, 2000: 205).

Ao criticar a falta do conhecimento da prática docente diária de Ps, C1 parece considerar que seus professores e ela detêm esse conhecimento. Sugere, também, tentar entender as razões pelas quais, embora se tratasse de um aspecto essencialmente ligado à rotina pedagógica, o curso não teve a receptividade que C1 esperava, por parte de seus professores. Mostra-se sensível ao fato de que seus professores pudessem ter se sentido alvo da crítica tecida pela pesquisadora responsável pelo curso que tematizava as imprecisões cometidas por professores em enunciados de provas, atribuindo a esse mal-estar uma das possíveis razões para a desaprovação do curso por eles. Também levanta

como outra hipótese para a desaprovação de PAs a pouca relevância pragmática para o seu trabalho pedagógico.

Essa compreensão das atitudes de seus PAs, entretanto, é, num momento posterior, apagada:

**E90.**

*C1: É difícil// os professores não mudam/ os professores são uns cínicos/ na sala de aula/ fazem a mesma coisa//*

C1 não só reconhece a existência da resistência dos seus professores a inovações, como também verbaliza a hostilidade contra os professores que coordena, por não colocarem em prática as teorias trazidas por Ps. Observe-se a ambigüidade da atitude de C1: tem a seus PAs como hóspedes e se preocupa por seus interesses, mas os hostiliza também, por se sentirem incapazes de conter a vingança de PAs pela prática, pelo menosprezo das inovações que lhes são trazidas pelos CFCs.

Essa constatação de C1 parece ir ao encontro de uma resposta de PA1, cuja remissão se faz oportuna:

**E91.**

*PA1: [O curso de formação continuada] Deveria deixar o indivíduo melhor do que ele é, ou seja, atualizá-lo de verdade. Os cursos deveriam oferecer aquilo que o indivíduo busca (necessidade) e não o que o “órgão” gostaria de oferecer.*

Rompendo a dimensão imaginária que determina as enunciações nas interações institucionais, PA1 explicita o mal-estar produzido pela imposição do conteúdo dos CFCs.

É igualmente oportuna a referência a um comentário tecido por PA5 em circunstância de intervalo de CFC:

**E92.**

*PA5: Quando eu sinto que algumas atividades propostas nos cursos de atualização não dão certo/ eu vou lá e digo para a minha coordenadora// ó isso não dá viu// eu não faço tudo/ não//*

Observe-se como PA5 se recusa a aplicar determinados conteúdos dos CFCs, deslocando-se da posição subserviente a esses cursos, posição esta determinada pelo imaginário discursivo: as atividades propostas é que são inexecutáveis e não é ela que não sabe colocá-las em prática.

Retomando-se a análise do enunciado de C1, as atitudes de seus professores que determinaram o comentário indignado de C1 parecem constituir os micro-poderes foucaultianos ou as pequenas revoltas por meio das quais PAs reinventam o seu cotidiano pedagógico, subvertendo a ordem instituída (Certeau, 1990/ 1996); PAs vingam-se da imposição pela recusa da colocação do conteúdo do curso na prática.

Os enunciados dos PAs analisados neste item parecem comprovar que os sistemas de homogeneização, quer sejam pautados, apenas, no exercício da força do poder, pela inculcação de saberes, considerados importantes (Bourdieu, 1970/ 1992: 26), quer na produção dos indivíduos dóceis e úteis para a sociedade moderna (Foucault, 1975/ 1991: 126), quer na exploração capitalista da subjetividade (Rozitchner, 1982/ 1989: 21), não se consolidam sem luta, o que faz pensar o sujeito como força de resistência inesgotável e insublimável.

Encerra-se aqui a análise do discurso produzido às margens do âmbito da sala de aula dos CFCs, **sobre** os CFCs e não mais o discurso **dos** CFCs, no que diz respeito às representações que se constroem sobre teoria e sobre prática. Esta seção limitou-se, no primeiro momento, à análise do discurso que mantém um certo grau de formalidade, o produzido em circunstâncias de congresso. Em seguida, estendeu-se o estudo às enunciações ocorridas em lugares esparsos.

A análise demonstrou a impossibilidade de separar P de PA, bem como a teoria da prática. Ps reconhecem não só a incapacidade da teoria de resolver as questões próprias da

sala de aula do Ensino Médio e do Fundamental como também a impossibilidade de se aplicarem, fielmente, as teorias que supõem completas e oferecem a PAs. PAs explicitam sua recusa em incorporar no seu fazer pedagógico as teorias a que têm acesso, nos CFCs.

As conclusões sobre essas impossibilidades, por decorrerem de remissões aos CFCs, permitem-nos imputar a esses cursos o espaço potencial para a construção das subjetividades e das identidades de Ps e PAs que se constróem nas relações entre si, bem como para a construção das representações do que seja teoria e do que seja prática.

Chegou-se ao término de um caminho empreendido por esta parte do estudo que pretendeu entender as representações que Ps e PAs fazem de teoria e de prática.

No primeiro capítulo, analisou-se o discurso produzido durante as aulas dos CFCs para se depreenderem as representações que Ps e PAs fazem de teoria e de prática. Concluiu-se que, de forma semelhante ao que ocorreu com a análise que pretendeu detectar as representações que os participantes faziam desses cursos, as aulas correspondem à parte do ritual relativa à liturgia da palavra, mais especificamente à homília, em que Ps traduzem as teorias a PAs. Estes se limitam a ouvir essas palavras divinas e procedem à ratificação da profissão de fé.

No segundo capítulo, analisaram-se as representações produzidas nas avaliações, redigidas por PAs, em términos de CFCs, sob a expectativa de que as representações sobre teoria e sobre prática pudessem explicar as afirmações de Ps de que PAs se recusavam a aplicar as novas teorias e a destes de que as teorias trazidas por Ps não eram aplicáveis. Essa análise mostrou que a tarefa de se confessar, de se auto-narrar, imposta pelas avaliações de CFCs, requer de PAs duas articulações: uma articulação com os discursos existentes sobre a relação estabelecida entre a teoria e a prática e a articulação com o desejo de cada um que é construído a partir de sua prática pedagógica. Essas articulações parecem constituir as

explicações para as contradições apresentadas. A primeira resulta na contradição intrínseca, que ocorre dentro da formação discursiva de CFCs, portanto, constitutiva desses cursos e se manifesta interdiscursivamente. A segunda resulta na contradição que se realiza intradiscursivamente, por meio de metadiscursos e glosas modalizadoras e não-coincidências do dizer.

Finalmente, no terceiro e último capítulo, analisaram-se as representações que se mostraram nos discursos produzidos por Ps em circunstâncias de congressos e em corredores de universidades, objetivando-se detectar, nessas representações, uma possível explicação para a sua afirmação de que PAs resistiam em incorporar as novas teorias levadas nos CFCs em sua prática pedagógica. Essa análise demonstrou que os CFCs constituem espaços privilegiados para a construção das identidades e subjetividades de Ps e de PAs bem como para a compreensão da relação estabelecida entre teoria e prática, permitindo-nos postular a inseparabilidade dos elementos constitutivos dessas relações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do paradoxo que envolve os CFCs, delimitou-se o tema da tese que ora se conclui: a coexistência da submissão dos professores-alunos às novas teorias, veiculadas por professores-ministrantes de CFCs, e de questionamentos, em meios acadêmicos, ou resistência desses professores-alunos a essas teorias.

Tendo partido dos pressupostos de que o cotidiano pedagógico dos professores-alunos, participantes de cursos de formação continuada, é constituído da prática, de que os cursos de formação continuada pretendem torná-los mais eficientes em sua prática pedagógica e de que os próprios professores-alunos também têm essa expectativa, o estudo comprovou a hipótese da qual se partiu de que esse paradoxo se deve ao fato de PAs dogmatizarem a teoria e a dogmatização pressupor a dúvida, uma vez que, se não houvesse a dúvida, não haveria porque existir o dogma.

PAs dogmatizam a teoria, o que se manifesta pela falta de menção à prática, pelo silêncio de professores-alunos, evidenciando submissão a teorias sobre a natureza das línguas e sobre ensino e aprendizagem de línguas, veiculadas nesses cursos. Ao mesmo tempo, foi possível detectar lances de resistência às teorias, o que se deve à própria dogmatização, cujo sustentáculo é a fé, que, por sua vez, pressupõe a dúvida.

Em virtude de esses cursos se fazerem sob um processo de transposição da *mitificação acadêmica da teoria* (Coracini, 1998: 34) – constitutiva do sistema de apropriação e distribuição do discurso científico –, PAs dogmatizam as teorias, tomam-nas como verdades irrefutáveis, como se agissem sob um messianismo, no sentido de nelas verem a salvação para os problemas encontrados em seu cotidiano pedagógico. Essa dogmatização tem origem nas tradições grega e cristã de que somos fiéis caudatários.

A *mitificação acadêmica da teoria* (Coracini, 1998: 34) é objeto de transposição para os CFCs e essa transposição parece se dever à reprodução do pensamento grego, segundo o qual se toma a *eficácia* como um ideal, um fim a ser alcançado por meio de ações *eficientes* (Julien, 1996/ 1998) e cuja matriz se vê reproduzida nos vários campos da atividade humana como o político, o econômico, o social e o científico. Esse pensamento se opõe radicalmente ao chinês, segundo o qual *não se visa (diretamente) à eficácia, mas se a implica (como consequência) pelo aproveitamento do potencial da situação* (Julien, op.cit.: 29), ou melhor, não se pauta na polarização entre meios e fins.

Os CFCs revelam que, por termos assimilado muito bem o modelo grego, não conseguimos dele sair e os corolários desse modelo são as impossibilidades de o vermos com isenção e de nos vermos a nós mesmos. É em virtude desses corolários que *traçamos uma forma ideal (eidos) que colocamos como objetivo (télós) e agimos, em seguida, para fazê-la passar para os fatos* (Julien, op.cit.: 13), realizando essa passagem por meio de *procedimentos operacionais para produzir consequências quantificáveis que podem ser especificadas de antemão (poiésis)* (Elliot, 1990: 269).

A idealização de modelos, fundamento da formação platônica do pensamento grego, assenta-se na pressuposição da existência do mundo perfeito das idéias (*lógos*) e do imperfeito da mera aparência (*dóxa*), da realidade, uma vez que não passa de tentativa de cópia (*mímesis*) daquele mundo abstraído. Também é dessa pressuposição que deriva o critério para o estabelecimento do conhecimento verdadeiro ou científico (*epistéme*), aquele pelo qual, segundo Platão, a razão ultrapassa o mundo sensível dos fenômenos da mera aparência, da opinião (*dóxa*) ou das idéias falsas, sem correspondentes na realidade (*mythos*) e atinge o mundo das idéias (*lógos*). É ao separar as ordens do *mythos* e da *dóxa* da ordem do *lógos*, supondo que tudo o que existe é constituído de “Idéia” ou “Forma”,

inteligível para o Homem, revelando-se como o primeiro filósofo da lógica, que Platão fincou a pedra inaugural do primeiro laicismo (Omnès, 1994/ 1995) e a pilastra eidética da preeminência da essência das coisas e não da sua existência ou função, sobre a qual se sustenta o pensamento ocidental. Assim, é sob a pressuposição das não visíveis “Idéias” ou “Formas”, dotadas de existência própria, de um mundo que lhes é próprio (o *Lógos*, platônico) e moldes das coisas deste mundo, que o desenho de um triângulo sobre uma folha de papel constitui mera *imagem de um triângulo, e não o triângulo, essência possível de todas as figuras possíveis de mesma natureza* (Omnès, op. cit.: 32).

É a crença platônica na Idéia, algo de perfeito que não é desse mundo e nem constitui mera representação mental do objeto e ao qual se deve buscar, que explica o caráter teleológico de toda ação humana. É esse caráter teleológico, de que somos caudatários, que legitima como perfeitos os modelos que são idealizados e que devem ser atingidos. É desse caráter que se reveste o modelo neoliberal, no qual se insere o discurso dos cursos de formação continuada. É, portanto, esse mesmo caráter que legitima os CFCs: constituindo modelo perfeito a ser atingido, o caráter indiscutivelmente benéfico já lhe é inerente.

Os procedimentos de apropriação e de distribuição do discurso científico, que está sob esse modelo perfeito, ou *procedimentos de sujeição do discurso* (Foucault, 1971/ 1996: 44), por meio dos quais os CFCs se constituem, revelam se realizar por um *regime de verdade* (Foucault, 1979/ 1984).

O senso comum da atribuição da responsabilidade pela queda da qualidade da formação dos alunos à formação dos professores e da argumentação a favor da necessidade de professores já formados se submeterem a CFCs viu-se corroborada pela argumentação de Ps em favor da necessidade de PAs terem acesso a novas teorias, sob a justificativa da obsolescência das práticas pedagógicas da área de ensino de línguas e sob a crença do

poder dessas teorias de promover melhorias no fazer pedagógico dos professores em atividade.

A argumentação de Ps em favor da necessidade de PAs terem acesso a novas teorias mostrou-se ao longo do ritual, por meio do qual esses cursos se consolidam. Na análise dos prefácios aos materiais de apoio aos CFCs, as teorias apareceram como palavras divinas a serem lidas no momento da liturgia da palavra, palavras essas que nem requeriam explicações, uma vez que o seu teor de verdade já é por elas mesmas definido como expressão legítima e necessária de sua fé. Ao longo das aulas desses cursos, Ps ofereciam a PAs as novas teorias; exortavam-nas, dogmatizando-as, graças ao poder divino que lhes era imputado; atenuavam o caráter hermético das novas teorias, como se procedessem à homilia, à pregação em estilo familiar e quase coloquial sobre o Evangelho, sobre a “boa nova”. Em congressos e corredores de escolas, as teorias se viam revestidas do caráter catequético, pela atribuição a elas do significado, por Ps, de verdades a serem traduzidas para PAs.

Essas argumentações só poderiam produzir a dogmatização da teoria e a eles, PAs, bons fiéis, caberia ouvir essas palavras e executá-las, submetendo-se ao rito

[*eidōs* → *poiēsis* → *télos (eidōs)*].

Esse rito é composto pelo *Eidōs* que significa *essência das coisas e não sua existência ou função*; *télos* que significa *conhecimento ou explicação que relaciona um fato com sua causa final* (Dicionário Aurélio Séc.XXI) e *poiēsis*, *conjunto de procedimentos operativos para produzir conseqüências quantificadas e especificadas previamente* (Elliott, 1990: 269).

Assumem, assim, um modelo imaginado, idealizado (*eidos*) como objetivo (*télos*) a ser atingido por meio de procedimentos preestabelecidos (*poiésis*). Nesse processo, Ps e PAs polarizam, logocentricamente (Derrida, 1967/ 1973), isto é, tendenciosamente, a ordem do *eidos* e a ordem da *poiésis*. Essa polarização constitui a reprodução do pensamento platônico, em cuja raiz está a divisão social do trabalho: os conhecimentos meramente especulativos (da ordem do *lógos*) constituíam atividades exercidas pelos cidadãos de bem e que dispunham de tempo e recursos para o ócio, ficando para seus escravos a atividade da (re)produção desse conhecimento (da ordem da *dóxa*), por meio da execução da tarefa manual (da ordem da *poiésis*). É nesse sentido que Derrida (op. cit.) imputa à tradição grega, à qual denomina Logocentrismo, não apenas a polarização de elementos, mas, sobretudo, a priorização de um dos pólos em detrimento do outro. Esse logocentrismo se concretiza pela reprodução das duas tradições gregas que se manifestam de forma inextrincável: a da teleologia da modelização e a da divisão social do trabalho.

O que se observa, em síntese, é que os CFCs constituem uma das fases dos muitos trabalhos atribuídos ao hercúleo professor, pela reprodução do pensamento grego da idealização de um modelo (*eidos*) – **qualidade total** –, tomado como objetivo (*télos*), dotado de potencial de *eficácia* que seria alcançada por meio de procedimentos *eficientes*, tomados em relação a professores (*poiésis*) – **CFCs**. Esses professores, por sua vez, teriam acesso a modelos (*eidos*) – **teorias de ensino e aprendizagem das línguas e teorias da natureza das línguas** – tomados como objetivos a serem atingidos (*télos*), dotados de potencial de *eficácia* que seria alcançada por meio de procedimentos *eficientes* (*poiésis*) – **colocação em prática dessas teorias** – aplicados a alunos. Esses, por sua vez, teriam, como objetivo final (*télos*), a aquisição de um desempenho lingüístico *eficaz* – **falar, ler e escrever línguas materna e estrangeira** – pelo desenvolvimento de competências

lingüísticas *eficientes (poiésis)* – **domínio da fonética, do léxico, da sintaxe e da semântica.**

Os corolários da univocidade na reprodução do modelo que legitimam os CFCs e se mostram constituir como *regimes de verdade* (Foucault, 1979/ 1984) são:

1. as polarizações logocêntricas da priorização do discurso da qualidade total, em detrimento dos CFCs, da priorização da teoria em detrimento da prática e da priorização da competência em detrimento do desempenho;
2. a consideração de que os equívocos provêm, apenas, das execuções imperfeitas de PAs dos procedimentos predeterminados, para atingir esses elementos priorizados;
3. as legitimações do discurso da qualidade total, das teorias de ensino e aprendizagem e as da natureza das línguas e do desempenho lingüístico.

Determinado pelo imaginário que o constitui, por pertencer à academia, assumindo as tarefas da produção do conhecimento abstrato, do modelo perfeito, e da transmissão desse modelo ao professor que está no trabalho; destinando a PA a tarefa de atingir esse modelo, por meio de procedimentos previstos pelo próprio modelo, P determina a PA um fazer da ordem da eficácia de tradição grega, que se pauta nas relações eficácia-eficiência, fim-meio, teoria-prática. Segundo esse fazer, PA deve fixar os olhos apenas no modelo (teoria eficaz) e atingi-lo (fim) por meio de práticas e procedimentos eficientes.

Decorre, inevitavelmente, dessa forma de entender a eficácia, uma diferença entre o modelo que se projetou e deve ser atingido e aquilo que, sob olhos fixos, se consegue realizar (Julien, 1996/ 1998: 16), o que explica a crítica de Ps aos procedimentos de PAs e as reclamações de PAs de que as teorias são inaplicáveis.

O discurso de P não permite a PA o espaço para o desenvolvimento de um fazer da ordem da eficácia, de tradição oriental (Julien, op. cit.), fazer esse que não se baseia nas relações eficácia-eficiência, fim-meio, teoria-prática, mas se pauta na análise dos elementos de que PAs dispõem no momento da aula, para a solução dos problemas encontrados. P, assim, interdita a PA um fazer da ordem da *práxis*, pautado apenas no uso.

Estabelecendo um território para o fazer teórico e outro para o fazer aplicado, o CFC acaba por produzir o logocentrismo da teoria, no sentido de que se prioriza o primeiro em detrimento do segundo.

A determinação de uma forma de pensar a eficácia pautada na relação teoria-prática, como regra para o fazer pedagógico, nada mais constitui do que a reprodução do discurso científico que se sustenta sobre as pilstras da teleologia da modelização e da divisão social do trabalho: ao cientista teórico cabe a idealização do modelo e ao aplicado, a concretização desse modelo. Assim, os CFCs parecem constituir o espaço privilegiado, destinado à reprodução da mitificação acadêmica da teoria e ao estabelecimento dos territórios de Ps e de PAs e de teoria e prática.

Entretanto, parecendo comprovar que esses *regimes de verdade*, que se constituem por meio dos procedimentos de apropriação e de distribuição do discurso científico, portanto, de seu acesso a alguns e de sua interdição a outros, produzem a ligação desse discurso *com o poder e com o desejo* (Foucault, 1971/ 1996: 10), a despeito do imaginário que determina a dogmatização da teoria, algumas dissonâncias se apresentaram nos enunciados de Ps e de PAs. Isso se explica porque, em virtude de se sustentar numa relação de fé, a dogmatização pressupõe a dúvida, o que comprova a hipótese inicial deste estudo. Com efeito, essas dissonâncias se apresentaram sob as formas de dúvidas e de contradições, tanto nos enunciados de Ps como nos de PAs.

Por um lado, esses fenômenos dissonantes denunciam as imposições do sistema social e histórico, pelos procedimentos de exclusão e, por outro, apontam para as demandas do sistema psicanalítico, em virtude do estabelecimento da ligação desses procedimentos com o poder e com o desejo.

Por um lado, acreditamos poder postular que as dúvidas e as contradições se devem às imposições do sistema social e histórico pelos procedimentos de exclusão. Observamos que a valorização da prática calcada na experiência científica (leia-se: em princípios, leis e teorias elaboradas e sistematicamente comprovadas) e a interdição da prática calcada na experiência “empírica” (leia-se: observações assistematicamente realizadas) constituem o critério que subjaz ao predomínio da visão que preconiza a aplicação de teorias sobre a teorização da prática, em todos os campos do conhecimento humano, dos quais faz parte a educação, e de que, por sua vez, fazem parte os cursos de formação continuada.

Acreditamos poder postular que o logocentrismo da teoria que permeia os CFCs se deve ao fato de que, tal como a fala, a teoria, enquanto “símbolo” de sua abstração (seu estado de alma), guarda com essa abstração uma proximidade imediata e reputa à prática, tal como à escritura, o lugar secundário de materialização das abstrações emitidas pela teoria. São, entretanto, irredutíveis, uma vez que constituem o mesmo no jogo da *suplementaridade* (Derrida, 1967/ 1973; 1975).

Acreditamos poder afirmar que, por uma necessidade de demarcação de seus limites, associada à sua inegável redução no processo argumentativo, as teorias defendem o que lhes é essencial e prioritário, excluindo a prática que lhes é marginal e secundária, esquecendo-se de que ambas não são completas e de que a totalidade dos sentidos é adiada *ad infinitum*. Defendemos, portanto, a impossibilidade de se excluir qualquer das partes entendidas como *suplementares*, uma vez que a teoria pressupõe a prática e a prática, a

teoria. Isso ocorre porque o que se supõe teoria, assim como o que se supõe prática constituem *diferência*, isto é, ao mesmo tempo, igual e diferente e cujo sentido completo é sempre adiado. Acredita-se poder postular que, no jogo da *suplementaridade*, a teoria, uma vez que é enunciada, por não ser completa e não se ter controle sobre essa enunciação, que se *dissemina*, é *suplementada* por ações práticas; da mesma forma, a prática conduzida é suplementada por enunciações teóricas.

Defendemos, ainda, a impossibilidade de se proceder a “tradução”, da transposição da teoria para a prática e vice-versa. Tal como o procedimento da tradução de uma língua para outra, o procedimento da aplicação da teoria para a prática sofre o “*double bind*”, a necessidade e a impossibilidade da tradução (Derrida, 1982), dada a impureza de cada um dos elementos da relação.

Há que explicitar que não se deve entendê-las como distintas, como limitadas em seus respectivos campos, mas ligadas pela inexistência de limites fronteiriços: a relação entre teoria e prática se faz por um processo aporético, de plano discursivo, da impossibilidade de se ultrapassar um limite, por não existir o que ultrapassar (Derrida, 1996/ 1998).

Imputamos à tentativa de separá-las, procedimento constitutivo do estabelecimento da legitimação do discurso científico, a responsabilidade pela produção da dúvida e da contradição. Dessa forma, os fenômenos da dúvida e da contradição resultam da relação dos processos de apropriação e distribuição do discurso científico com o poder. As dúvidas – que constituem difrações do inconsciente, da mesma forma que os lapsos (Authier-Revuz, 1995) – apresentadas sob a forma de reflexividades metadiscursivas, mediadas ou não por glosas, e as contradições produzidas nesses procedimentos metadiscursivos nada mais são do que a materialização do estabelecimento de uma oposição entre elementos não passíveis de oposição dialética de natureza lógica clássica, nem de uma síntese da oposição, da

ordem hegeliana. Por não se relacionarem sob disjunção ou conjunção, por meio de “ou” ou “e”, mas, ao mesmo tempo, “ou” e “e”, a tentativa de distinção é a causa detonadora da contradição.

É esse critério que explica as “contradições” de ordem epistemológica, quando se é forçado a confessar (Foucault, 1976/ 1993), a estabelecer a distinção entre aspectos não polarizáveis. Não constituem, nesse sentido, contradições, consideradas como deslizes lingüísticos ou argumentativos, a serem eliminadas em nome da lógica necessária, mas contradições fundamentais, intrínsecas, constitutivas (Foucault, 1969/ 1995: 172), razões de ser desses discursos.

As outras contradições que se manifestaram nas definições de prática por PAs, submetidas a uma análise arqueológica que objetiva entender seu funcionamento discursivo, revelaram constituir contradições intrínsecas, isto é, contradições inerentes à relação estabelecida entre teoria e prática, contradições que rompem o logocentrismo da teoria imaginariamente construído. Esse rompimento é permitido pela imposição, exercida pelos CFCs a PA, de falar sobre essa relação. Ao preencher a avaliação dos CFCs, PAs manifestam as várias concepções de práticas, desconstruindo o logocentrismo da teoria, bem como a concepção hegemônica da prática como *poiésis*, de que a prática é constituída apenas do cumprimento de procedimentos quantificados e preestabelecidos pela teoria.

Comprovando as naturezas intrínsecas dessas contradições, Ps também as manifestam no exercício de sua tarefa de expor as perspectivas teóricas educacionais tanto nos CFCs como nos congressos em que falam sobre esses cursos.

Não se pode deixar de perceber, nessas “contradições”, que P também se estrutura pela falta que se estabelece na relação com PAs: P consegue vislumbrar sua subjetividade

ao desejar os desejos de PA, desejos esses indecifráveis por P, uma vez que não envolvem apenas os desejos que lhe dizem respeito.

Tanto os enunciados de Ps como os de PAs pareceram demonstrar que as relações estabelecidas entre ambos e entre a teoria e a prática, inerentes a esses cursos, propiciam reflexões sobre os elementos constitutivos dessas relações, reflexões essas que se manifestam por meio das glosas autonímicas metadiscursivas, marcas lingüísticas da existência de uma dúvida sobre o que se está proferindo.

Por outro lado, acreditamos poder imputar a outras contradições as demandas do sistema psicanalítico, pelo estabelecimento da ligação desses procedimentos com o desejo. As relações institucionais pareceram não se realizar pela mera ocupação de lugares predeterminados como aparentam; os discursos dos CFCs revelam a dimensão imaginária da constituição não só da identidade, mas da subjetividade de P e de PA também.

A produção do logocentrismo da teoria se realiza pela auto-atribuição de P do lugar de *sujeito suposto saber*, aquele que detém a solução para os problemas que PA encontra em seu cotidiano pedagógico. Este alcançaria essa solução por meio da “tradução” das teorias, realizada por aquele que, como sacerdote, por ocasião da liturgia eucarística, oferece-lhe a teoria. PA, por sua vez, quando procura espontaneamente os CFCs, certamente o faz, por tomar P como o *sujeito suposto saber*, no sentido de que acredita que este detém o saber sobre o que lhe falta.

Isso se explica porque a constituição do PA como sujeito se faz imaginariamente, no sentido de que sua existência precede a si, isto é, a sua existência já foi concebida pelos vários discursos da história e da sociedade que são construídos sobre si, entre os quais está o discurso de que PAs devem ter acesso à teoria. Esses discursos são sintetizados por PA como discurso do P sobre ele, PA, e ao qual tenta corresponder. É nesse sentido que PA só

existe enquanto esse lugar vazio, o Outro enquanto linguagem, construído antes de ele existir. Para dar sentido à sua existência, PA fantasia, imaginariza-se a partir desse discurso de P, na tentativa de ocupar esse lugar, imaginando-se completo e completando esse lugar. Nesse primeiro momento do processo de subjetivação, de seu embate com o Outro enquanto linguagem, PA se aliena; nessa alienação, ganha a possibilidade de vir a se constituir como sujeito, tendo, entretanto, que enfrentar um segundo embate: o confronto com o Outro enquanto desejo.

Nessa segunda etapa do processo de subjetivação, PA tenta preencher o desejo de P por ele, PA. Da mesma forma com que uma criança resulta dos desejos dos pais, quando um P se constitui como tal, quaisquer que tenham sido as razões pelas quais veio a se tornar P, ele o fez em nome de PA, em nome do desejo de ajudar PA, na resolução de seus problemas pedagógicos, de que PA venha a ter acesso a novas teorias. Entretanto, os desejos de P não se limitam aos que dizem respeito a PA. Ele tem outros desejos, indecifráveis por PA, que poderiam envolver desejo acadêmico de P pela atividade especulativa de teorização, pela pesquisa, por suas ambições privadas. É dado esse caráter ambíguo do desejo de P que PA tenta infrutiferamente atender ao seu desejo, determinando o processo da separação. É nesse sentido que PA se constitui pela falta do Outro, agora, como desejo.

Assim, sua condição de acesso à subjetividade é a falta, que se faz por sua alienação ao Outro; sua condição de sujeito é o do sujeito lacaniano da falta do Outro, o do sujeito do desejo da falta do Outro (Lacan, 1966/ 1998). A existência de PA, assim, é uma ilusão.

A afirmação de PAs de que aos CFCs cabe lhes oferecer novas teorias parece constituir a sua tentativa de preencher a expectativa de P, de completar o desejo de P por ele, PA. A negação da atribuição à teoria do estatuto privilegiado de princípio que

fundamenta os CFCs, evidenciada em algumas respostas relativas ao papel que cabe a esses cursos, pela afirmação em várias respostas seguintes de que esses cursos deveriam contemplar como conteúdo o aspecto prático da atividade pedagógica, não constitui uma contradição, em sua acepção comum de deslize lingüístico ou inverdade, mas um discurso histórico. Negar sempre implica um comprometimento do sujeito com aquela verdade que ele está negando.

Como P, na condução de suas aulas de CFC, expõe a PA a teoria como um saber completo, fechado, ideal e totalizante, saber esse que nega a existência do sujeito e que caracteriza o discurso científico, PA não vê outra forma de completar a falta como condição de seu acesso à sua subjetividade, senão assumir o lugar de P. Essa é a sua forma de negar a falta que o constitui (Leite, 1992: 36).

Quando procura o CFC, o PA que produz a “contradição” não o faz pelo desejo de saber, mas por uma estrutura histórica que se caracteriza por uma paixão de ser P, o outro do laço social, paixão esta que o leva a renunciar à sua condição de PA e ressentir-se da falta daquilo a que renunciou e, por isso, desejá-lo.

Enunciando um discurso histórico, PA instiga P, o mestre, até o ponto em que passa a considerar que falta saber ao mestre ou que ele não tem explicação para tudo, isto é, PA demanda que P produza saber e depois tenta invalidar suas teorias. PA se faz desejada pela incansável discordância com o P com o qual se identifica. PA interroga P para fazê-lo produzir o saber sobre o gozo, sobre o qual ela quer imperar, mas que sempre a desilude.

O neurótico é, então, a pessoa, o PA “normal”, alguém cujo desejo foi amoldado por uma grade social ou cujo desejo se amoldou a uma grade social.

Os CFCs, assim, comprovam-se o *locus* privilegiado para o acesso de Ps e PAs a suas identidades e subjetividades, assim como para a compreensão da teoria e da prática.

As identidades de P e de PA são imaginárias, suas subjetividades, transitórias e vão se constituindo nas relações estabelecidas entre si, sem que se possa estabelecer um limite entre identidade e subjetividade. Essa transitoriedade decorre do fato de a relação estabelecida entre Ps e PAs incitar a multiplicidade constitutiva de P assim como a de PA a se articularem duas vezes: P articula-se uma vez consigo mesmo (P-P), assim como PA articula-se consigo mesmo (PA-PA); P articula-se uma segunda vez, agora, com PA (P-PA), ocorrendo o mesmo processo articulatório de PA em relação a P (PA-P). A teoria e a prática também são transitórias: para cada P e cada PA há o *momento* [laciano] *do instante de ver, o tempo de compreender e o momento de concluir* o que seja uma e o que seja outra, entendendo-se que o momento de concluir pode ser o outro instante de ver (Leite, 1992: 80).

Considere-se, ainda, que cada P e cada PA, assim como cada um de nós percebemos a realidade de acordo com o filtro desejante que nos faz privilegiar e conectar aspectos ligados à nossa estrutura psíquica e à nossa prática. O laço social permitido pelos CFCs e a confissão inerente a esses cursos parece revelar que o confessor e o confessando se completam, uma vez que a confissão não se realiza apenas como um exercício de poder do confessor sobre o confessando, pois permite o efeito de verdade naquele de quem é extraída a confissão.

Desconstróem-se, assim, os lugares demarcados, fixos, de P e de PA e os de teoria e de prática; inexistem esses limites, para dar lugar a P-PA e teoria-prática, cujos hifens, muito longe de se constituírem marcas apaziguadoras, como pretende a gramática normativa, constituem *marcas conturbadoras derrideanas* (Derrida, 1996). Cada relação, *escapando à lógica do terceiro excluído, posto que é uma multiplicidade dispersa (...) [e] não estando submetida à contradição ser-não ser, é ser* (Foucault, 1975/ 1997: 68). Como

bem o afirma Foucault (op.cit: 69), *em vez de se perguntar e responder dialeticamente, há que pensar problemáticamente*. Inexistem, em síntese, territórios cartográficos delimitados; cada um dos elementos analisados pode e deve, no máximo, ser situado no limite, um lugar, definitivamente, de ausência de repouso, um rio caudaloso, heracliteano, do qual não se sai incólume, e indivisível, sobre o qual *se colocam sempre os problemas de topologia mais desconcertantes* (Derrida, 1996/ 1998: 51), ou numa terceira margem do rio, uma vez que o limite não é propriamente um lugar. Quando cada elemento se pensa territorializado, desterritorializa-se; quando se pensa desterritorializado reterritorializa-se, sob um processo rizomático guatarri-deleuzeano, *ad infinitum*.

Em síntese, transpondo a dimensão da comprovação da hipótese da qual partiu este estudo, a análise do discurso dos CFCs revelou a impossibilidade de se separarem não só a constituição da prática e da teoria, bem como a da subjetividade de Ps e de PAs, mas também levou à evidência da impossibilidade de se separarem os processos de constituição de cada um desses elementos.

Finalmente, a análise revelou que o discurso produzido por Ps e PAs, em circunstâncias de aulas de CFCs, embora seja fortemente marcado pelo imaginário discursivo que constitui a fonte não apenas da dogmatização da teoria, mas da priorização logocêntrica da teoria em detrimento da prática, permite o questionamento desse logocentrismo.

Ritualiza-se o cotidiano e dogmatiza-se a teoria, por um ato puramente de fé. Essa dogmatização impede que se enxergue que ela se faz sob o primado da dúvida, já que não haveria porque se dogmatizar, se não houvesse a dúvida. A ritualização que impede a manifestação da dúvida determina a produção de um discurso histórico.

Não se pretende imputar a esses cursos *um* setting analítico, nem promover uma cura além da individual. A única cura possível é entender que sempre falta algo à completude do Outro (Leite, 1992: 83) e que essa falta é que dá o significado à nossa existência.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEVATO, H. M.R. Qualidade Total e Escola: a ótica do imaginário social. In: *Em aberto*, Brasília: Inep, nº 61, jan/mar. 1994.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O Professor de Língua Estrangeira sabe a Língua que ensina? A questão da instrumentalização Lingüística. In *Contexturas: ensino crítico de Língua Inglesa*, São Paulo: Apliesp. 1992.
- ALTHUSSER, L. (1970) *Aparelhos Ideológicos do Estado*. Edição. Traduzido por Walter José Evangelista. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1992.
- ALVES, M. A Política de Capacitação SEE/FDE. In: *Cadernos Cedes*. Campinas: Papyrus, 1995.
- ALVES, N. Algumas Idéias sobre a Formação continuada de professores. In: *Trajatórias e Redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 1998.
- ALVES, R. (1981) *Filosofia da Ciência*. 4ª edição. São Paulo: Editora Ars Poética, 1996.
- AMARANTE, M. F.S. *A Ideologia Neoliberal no Discurso da Avaliação: excelência e o avesso da excelência*. Campinas. 1998. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada). Instituto de Estudo da Linguagem. UNICAMP.
- ARANHA, M.L.A. *História da Educação*. São Paulo: Editora Moderna, 1991.
- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). Traduzido por Celene M. Cury e José W. Geraldí. In: *Cadernos de Estudos lingüísticos*. Campinas: Editora da Unicamp, v. 19, p. 25- 42, 1990.
- . *Ces Mots Qui ne vont pas de soi: boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. Paris: Larousse, 1995.
- . *Palavras Incertas*. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.
- BACHELARD, M. (1938) *A Formação do Espírito Científico*. Traduzido por Estela dos S. Abreu. São Paulo, SP: Contraponto, 1996.
- BAKHTIN, M. (1977) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 6ª edição. Traduzido por Michel Lahud e Yara Frateschi Viana. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARBIERI, M. R.; CARVALHO, C. P. & UHLE, A. B. Formação continuada de profissionais de ensino: algumas considerações. In: *Cadernos Cedes*, Campinas: Papyrus, 1995.
- BARROS, R.S.M. *Razão e Racionalidade*. São Paulo: T.A.Queiroz Editores. 1993.

- BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37ª edição. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2000.
- BENVENISTE, E. (1966) *Problemas de Lingüística Geral I*. São Paulo, SP: Editora Nacional, 1970.
- BERTOLDO, E. S. *Um discurso da LA : entre o desejo da teoria e a contingência da prática*. Campinas, SP, 2000. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada). Instituto de Estudo da Linguagem. UNICAMP.
- BIRMAN, J. *Entre cuidado e saber de si: sobre Foucault e a psicanálise*. Rio de Janeiro : Relume Dumará, 2000.
- BOURDIEU & PASSERON. (1970) *A Reprodução*. 3ª edição. Traduzido por Reynaldo Baura .Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1992.
- BOUCHERON, S. Parenthèse et tiret double: une aure façon d’habiter les mots. In: Dürrenmatt, J. (Org.) *La Ponctuation*. Paris, France: La Licome, 2000.
- BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Traduzido por Anna Rachel Machado. São Paulo: Editora Educ, 1999.
- BULFINCH, T. *O Livro de Ouro da Mitologia*. 11ª edição. Traduzido por David Jardim Filho. São Paulo: Ediouro, 2000.
- CANDAU, V.M.F.e LELIS, I.A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (Org.), *Rumo a uma nova didática*. 8ª edição. Rio de Janeiro: Editora Vozes, p. 49-63, 1988.
- CANDAU, V.M.F. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In: REALI, A.M.M.R. e MIZUKAMI, M.G.N. (Org.) *Formação de Professores: tendências atuais*. São Carlos: Editora da UFSCar, p. 140-152, 1996.
- CANGUILHEM, G. (1966) *O Normal e o Patológico*. 4ª edição. Traduzido por Maria Thereza Bairoca e Rodrigo de Carvalho. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- CARVALHO, M.C.M. A construção do Saber Científico: algumas posições. In: CARVALHO, M.C.M. (Org.), *Construindo o Saber*, São Paulo: Papyrus, 1998.
- CASTORIADIS, C. (1975) *A Instituição Imaginária da Sociedade*. 3ª edição. Traduzido por Reynaud, G. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- CASTRO, E. M. *Psicanálise e Linguagem*. 2ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1992.

- CAVALCANTI, M.C. A Propósito de Lingüística Aplicada. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 7. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1986.
- CERTEAU, M. de. (1990) *A Invenção do Cotidiano, artes de fazer*. Traduzido por Alves, E. F. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- CERVONI, J. (1984) *A Enunciação*. São Paulo: Editora Ática, 1996.
- CHALMERS, A.F. (1976) *O que é ciência afinal?* Traduzido por Raul Fiker. São Paulo: Ed.Brasiliense, 1997.
- CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de Formação contínua e Estratégias de Mudança. In NÓVOA, A (Org.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1995.
- CIRNE-LIMA, C. *Sobre a Contradição*. 2ª edição. Porto Alegre: EDIPUCSRS, 1996.
- COLLARES, C.A.L., MOYSÉS, M.A. A. e GERALDI, J.W. Educação continuada: a política da descontinuidade. In: *Educação & Sociedade*, p. 202-219, v. 68/especial dez de 1999.
- CORACINI, M.J.F. *Um Fazer Persuasivo*. São Paulo: Pontes, 1991a.  
 ----- Análise do Discurso: em busca de uma Metodologia. In: *Revista Delta*, vol 7, nº1, 1991b.  
 ----- O Caráter Persuasivo da Aula de Leitura. In: *Interação e Leitura*. São Paulo: Cortez, 1995.  
 ----- *Teoria e Prática: a questão da diferença no discurso sobre a sala de aula*. In: *Revista Delta*, vol 14, nº 1, p. 33-57, 1998.
- CORTELLA, M.S. A Escola e o Conhecimento. São Paulo: Editora Cortez, 1998.
- COSTA, N. C.A. *O Conhecimento Científico*. São Paulo: Discurso Editorial, 1997.  
 ----- (1979) *Ensaio sobre os fundamentos da lógica*. São Paulo: Hucitec, 1994.
- COTTET, S. (1987) *Penso onde sou , sou onde não penso*. In: MILLER, G. (org.), *Lacan*. Traduzido por Forbes, L. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1999.
- CUNHA, C. *Gramática da Língua Portuguesa*. 11ª edição. Rio de Janeiro: FAE, 1986.
- DAVID-MÉNARD, M. Identificação e Histeria. In: ROITMAN, A. (Org.), *As Identificações: na Clínica e na Teoria Psicanalítica*. Traduzido por Roitman, A. Rio de Janeiro: Editora Relume-Dumará, 1994.
- DELEUZE, G. & GUATARI, F. (1980) *Mil Platôs I*. Traduzido por Ana Lúcia de Oliveira. São Paulo: Editora 34, 1996.

- () *O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Lisboa, Portugal: Editora Assírio & Alvim, 1966.
- (1986) *Foucault*. 2ª edição. Traduzido por Martins, C. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1996.
- DERRIDA, J. (1967) *Gramatologia* Traduzido por Schnaiderman, M. e Ribeiro, R. J. São Paulo, Editora Perspectiva, 1973.
- (1972) *A Farmácia de Platão*. 2ª edição. Traduzido por Rogério da Costa. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.
- (1972) *Posições*. Traduzido por Lisboa: Plátano, 1975.
- (1996) *Aporias, morir-esperarse (en)los "límites de la verdad*. Traduzido por Cristina de Peratti. Barcelona: Paidós, 1998.
- Fazer justiça a Freud. In: ROUDINESCO E. et al. *Foucault, leituras da História da Loucura*. Traduzido por Estrada, M. I.D. Rio de Janeiro: Editora Relume Dumará, 1994.
- *Le Monolinguisme de l'outre: ou la prothèse d'origine*. Paris: Editions Galilée, 1996.
- *L'oreille de l'outre, otobiographies, transferts, traductions*. Québec, Canadá: VLB Éditeur. 1982.
- DUCROT, O. & ANSCOMBRE, J.C. *Provar e dizer*. Traduzido por Maria Aparecida Barbosa, Maria de Fátima G. Moreira e Cristina T. Pais. São Paulo: Editora Global Universitária, 1981.
- DUCROT, O. (1984) *O Dizer e o dito*. Traduzido por Guimarães E. Campinas: Editora Pontes, 1987.
- DUTRA, L. H. *Introdução à Teoria da Ciência*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1998.
- EHLICH, K. *A Utilidade da Pragmática Funcional para a Lingüística Aplicada*. Traduzido por Joana de Melo Rüdger e Ana Ribeiro Kigler. In: *Anais do IV Congresso de Lingüística Aplicada*, p. 15-23, 1995.
- ELLIOT, J. *La Investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 1990.
- FAIRCLOUGH, N. Language and Ideology. In: *Trabalhos de Lingüística Aplicada*. Campinas: Editora da Unicamp, v. 17, p. 113-132, 1991.
- FEYERABEND, P. (1987) *Adeus à Razão*. Traduzido por Marina Georgina Segurado. Lisboa: Edições 70, 1987.
- (1975) *Contra o Método*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- (1991) *Diálogos sobre o Conhecimento*. Traduzido por Gita K. Guinsburg. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

- FINK, B. (1995) *O Sujeito Lacaniano*. Traduzido por Maria de Lourdes S. Câmara. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- FOUCAULT, M. (1967) *O Nascimento da Clínica*. 4ª edição. Traduzido por Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.
- (1969) *Arqueologia do Saber*. 4ª edição. Traduzido por Luis Felipe Basta. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1995.
- (1971) *A Ordem do Discurso*. Traduzido por Laura F. A. Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- (1972) *História da Loucura*. 5ª edição. José Teixeira C. Neto. São Paulo: Editora perspectiva, 1997.
- (1975) *Nietzsche, Freud & Marx, Theatrum Philosophicum*. Traduzido por Jorge Lima Barreto. São Paulo: Editora Princípio, 1997.
- (1979) *Microfísica do Poder*. Roberto Machado (Trad. e org.) (1979). Rio de Janeiro: Editora Graal, 1984.
- (1975) *Vigiar e Punir, história da violência nas prisões*. 9ª edição. Traduzido por Lígia M. Pondé Vassalo. Petrópolis: Editora Vozes, 1991.
- (1976) *Vontade de Saber: história da sexualidade I*. 11ª edição. Traduzido por Albuquerque, Maria Tereza C. Albuquerque e J. A. G. Albuquerque. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1993.
- (19 ) Em resposta a Derrida. Traduzido por In MOTA, M. B. (Org.) *Michel Foucault - Problematização do Sujeito: Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2000.
- FREITAS, L. C. Neotecnismo e Formação do Educador. 2ª edição. In Nilda Alves. (Org.) *Formação de professores Pensar e Fazer*. São Paulo: Editora Cortez, 1993.
- FREUD, S. (1930) *O mal-estar na Civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- FROTA, M. P. A Singularidade do Desejo: diferença não subjetivista, mas além da social. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 38. Campinas, SP: Editora da Unicamp, jan./jun. 2000.
- GADAMER, H. G. (1976) *A Razão na Era da Ciência*. Traduzido por Angela Dias. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 1983.
- GADET, F.; LÉON, J.; MALDIDIER, D. E PLON, M. Apresentação da conjuntura em Lingüística, em Psicanálise e em Informática aplicada ao estudo de textos na França, em 1969. Traduzido por Betânia Mariani et. al. In: GADET, F. e Hak, T. (Org.) *Por uma Análise Automática do Discurso, Uma Introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993
- GRANGER, G.-G.. (1993) *A Ciência e as Ciências*. Traduzido por Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora da Unesp, 1994.
- GADOTTI, M. *Dialética da Educação*. 11ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

- HAROCHE, C. (1984) *Fazer dizer, querer dizer*. Traduzido por Eni P. Orlandi. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.
- : Da anulação à emergência do sujeito: os paradoxos da literalidade no discurso (elementos para uma história do individualismo). Traduzido por Abel Nóbrega de Freitas. Em Orlandi, E. et al (Org.), *Sujeiro e texto*, São Paulo: Educ, 1988.
- HENRY, P. (1969) Os Fundamentos Teóricos da Análise Automática do Discurso de Michel Pêcheux. Traduzido por Eni P. Orlandi. In Pêcheux, M. *Por uma Análise Automática do Discurso*, Campinas: Editora da Unicamp, 1993.
- HESSSEN, J. *Teoria do Conhecimento*. Traduzido por Jorge V. G. Cutter. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.
- HULL, D. *Filosofia da Ciência Biológica*. São Paulo: Zahar Editores, 1975.
- JACOBSON, R. (1963) *Lingüística e Comunicação*. Traduzido por Isidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, Edusp, 1969.
- JAPIASSU, H. *Introdução ao Pensamento Epistemológico*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1992.
- JONES, D. The genealogy of the urban schoolteacher. In: BALL, S. J. (org.) *Foucault and Education: disciplines and knowledge*. London: Routledge, 1991.
- JUBRAN, C.C.A.S. Inserção: um fenômeno de Descontinuidade da Organização Tópica. In: *Gramática do Português Falado*. Campinas: Editora da Unicamp. vol. 3, 61-74, 1993.
- JULIEN, F. (1996) *O Tratado da Eficácia*. Traduzido por Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1998.
- (1993) *Figuras da Imanência*. Traduzido por Carlos Alberto da Fonseca. São Paulo: Editora 34, 1997.
- KHUN, T (1962) *A Estrutura das Revoluções Científicas*. Traduzido por Beatriz V. Boeieira e Nelson Boeria. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- KOIRÉ, A. (1973) *Estudos do Pensamento Científico*. 2ª edição. Traduzido por Márcia Ramalho. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1991.
- KRISTEVA, J. (1988) *Os Estrangeiros para nós mesmos*. Traduzido por Maria Carlota C. gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- LACAN, J. (1966) *Escritos*. Traduzido por Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

- (1973) *O Seminário- livro 11: os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise*. 2ª edição. Traduzido por M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- LANDRIÈRE, J. *Filosofia e Práxis Científica*. Traduzido por Maria José G. J. de Almeida. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.
- LEFEBVRE, H.. (1969) *Lógica Formal/ Lógica Dialética*. 6ª edição. Traduzido por Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1995.
- LEITE, M. P.S. *A Negação da Falta*. Traduzido por Rio de Janeiro: Editora Relume Dumará, 1992.
- LUFT, C.P. *Pontuação*. São Paulo: Editora Ática, 1998.
- MACHADO, R.. *Ciência e Saber*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1988.
- MAINGUENEAU, D. (1987) *Novas tendências em Análise do Discurso*. Traduzido por Freda Indursky. São Paulo: Pontes, 1993.
- MARIN, Alda J.: Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: *Cadernos Cedes*. Campinas: Papyrus, 1995.
- MATALLO, H.Jr. (1989) Problemática do conhecimento. In: CARVALHO, M.C.M. (Org.), *Construindo o Saber*. Campinas: Papyrus, 1998.
- MATOS, F. G.de. Quando a Prática precede a Teoria: a criação do PBE. In: ALMEIDA Filho, J.C.P. e LOMBELLO, L.C. (Orgs.), *O ensino de Português para Estrangeiros*. São Paulo: Pontes, 1989.
- MEZAN, R. Uma arqueologia inacabada: Foucault e a psicanálise. In: RIBEIRO, R. J. (Org.) *Recordar Foucault*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.
- MILLER, J-A. (1987) *Percurso de Lacan: uma introdução*. Traduzido por Ari Roitman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- MILNER, J-C. (1995) *A Obra Clara*. Traduzido por Procópio Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.
- NAFFAH NETO, A. *O Inconsciente*. São Paulo: Editora Ática, 1988
- NASIO, J.-D. (1990) *A histeria: teoria e clínica psicanalítica*. Traduzido por Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.
- NOVAES, M. *Os Dizeres nas Esquizofrenias: uma cartola sem fundo*. São Paulo: Editora Escuta, 1996.

- NÓVOA, A. *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1995.
- OLIVEIRA, H. F. Os Conectores da Disjunção. In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas: Editora da Unicamp, vol 28, 45-58, 1995.
- OMNÈS, R. (1994) *Filosofia da Ciência Contemporânea*. Traduzido por Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora da Unesp, 1995.
- ORLANDI, E. P. *A Linguagem e seu Funcionamento*. Campinas: Pontes, 1987.
- A Análise do Discurso: Algumas observações. In *Revista Delta*, Vol. 2. 1986.
- A Incompletude do Sujeito – e quando o outro somos nós?. In: ORLANDI, E. et al, *Sujeito e texto*. São Paulo: Educ, 1988.
- Silêncio e Implícito (produzindo a monofonia). In: GUIMARÃES, E. (Org.), *História e Sentido na Linguagem*. Campinas: Pontes, 1989.
- Discurso, Imaginário social e Conhecimento. In: *Em aberto*. Brasília: Editora da Unb, ano 14, nº 61, jan/mar, 1994.
- Análise do Discurso: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999. In: ORLANDI, E, GUIMARÃES, E. e TARALLO F.: *Vozes e contrastes, discurso na cidade e no campo*. São Paulo: Cortez, 1989.
- ORLANDI, L.B.L. Do enunciado em Foucault à Teoria da Multiplicidade em Deleuze. In: TRONCA, I. A. (Org.), *Foucault Vivo*. Campinas: Editora Pontes, 1987.
- OTTONI, P. *Jacques Derrida: tradução recíproca, subversão e double bind*. Extraído em 13.05.2002. Disponível na internet. URL: [www.unicamp.br/~ottonix](http://www.unicamp.br/~ottonix).
- PACHECO, O.M.C. *Sujeito e Singularidade: ensaio sobre a construção da diferença*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.
- PÊCHEUX, M. & FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso. Traduzido por Eni P. Orlandi. In: GADET, F. e Hak, T. (Org.) *Por uma Análise Automática do Discurso. Uma Introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.
- PÊCHEUX, M. (1969) Análise Automática do Discurso. Traduzido por Eni P. Orlandi. In: GADET, F. e Hak, T. (Org.) *Por uma Análise Automática do Discurso: uma Introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.
- (1975) Semântica e Discurso: uma crítica à afirmção do óbvio. Traduzido por Eni P. Orlandi. Em Gadet, F. e Hak, T. (org.), Campinas: Editora da Unicamp, 1988.
- (1988) *Estrutura ou Acontecimento*. Traduzido por Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.
- PEREIRA, A., E. et al. *O Discurso Pedagógico: a presença do outro*. In: *Letras – Revista do Mestrado em Letras da UFSM*, Santa Maria: editora da UFSM, janeiro de 1996.

- PEREIRA, Elizabete M. A. Professor como Pesquisador: o enfoque na pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. C., FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. A. (org), *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- PERRENOUD, P. *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PEZATTI, E. G. A subjetividade na disjunção de orações. In *Anais do Seminário do Gel*. Campinas: Editora da Unicamp, (254-260) 1997.
- PINTO, A. V. *Ciência e Existência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- POPPER, K. R. (1972) *A lógica da Pesquisa Científica*. São Paulo: Cultrix/Edusp.
- RAJCKMAN, J. (1985) *Foucault: a liberdade da Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.
- RAMOS, J. A Linguística Aplicada e sua Busca de Autonomia. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, nº 22, jul-dez., 33-39 jul-dez. Campinas: Unicamp/DLA, 1993.
- RANCIÈRE, J. (1995) *O Desentendimento: política e Filosofia*. Traduzido por Angela Leite Lopes. São Paulo: Editora 34, 1996.
- RÊGO, L.M.R.R. e MARTELOTTA, M.E.: In: *Anais do 6º congresso Brasileiro de Língua Portuguesa*, IP-PUC/SP 1998: 219-226.
- REVUZ, C. A Língua Estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o riso do exílio. Traduzido por Silvana Serrani Infante. In: SIGNORINI, I (Org.), *Língua(gem) e Identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- RISSO, M & JUBRAN, C.C.A.S. O Discurso auto-reflexivo: processamento metadiscursivo do texto. In: *Revista Delta*, vol. 14, 227-148, 1998.
- ROZITCHNER, L. (1982) *Freud e o Problema do Poder*. Traduzido por Marta M. Okamoto e Luiz G. Braga Filho. Editora Escuta, SP, 1989.
- SACCONI, L. A. Nossa Gramática. 9ª edição. São Paulo: Editora Atual. 1989.
- SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 1998.
- *Introdução a uma Ciência Pós-moderna*. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1989.
- SCHÖN, D. A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa, Portugal: Publicações Don Quixote, 1995.

- SERCOVICH, A. *El Discurso, el psiquismo y el registro imaginário: Ensayos semióticos*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1977.
- STRAUSS, M. (1987) A verdadeira função do pai é unir um desejo à lei. Traduzido por Luiz Forbes In: Miller, G. (org.), *Lacan*, Jorge Zahar editor, Rio de Janeiro, RJ, 1999 (Segunda reimpressão)
- SWEETSER, E. From Etymology to pragmatics. Cambridge: Cambridge University Press, 1991
- TENANI, E. L. *Análise prosódica das inserções parentéticas no corpus do Projeto do Português Falado*. Tese de Mestrado, defendida na Unicamp, 1996.  
 ----- O fenômeno da parentização da fala. In *Anais do Seminário do Gel*. Campinas: Editora da Unicamp, (787-797), 1997.
- USHER, R. & EDWARDS, R. *Postmodernism and Education*. London and New York: Routledge, 1994.
- UYENO, E.Y. *Jogos Imaginários: uma análise discursiva dos cursos de atualização do professor de língua estrangeira*, Tese de mestrado, Unicamp, 1995.  
 ----- Dogmatização da teoria: uma análise discursiva dos cursos de formação continuada. In: *Discurso e Sociedade: práticas em análise do discurso*. Pelotas: Educat, 2000.  
 ----- Heterogeneidade do discurso da formação continuada. In: *Anais do II Congresso Nacional da ABRALIN*. Florianópolis: 2000. 1515-1527. (publicado em CD ROM)
- VANNUCHI, A. *Filosofia e Ciências Humanas*. São Paulo: Editora Loyola, 1983.
- VASQUEZ, A. S. (1967) *Filosofia da Práxis*. 4ª edição. Traduzido por Luiz F. Cardoso. São Paulo: Paz e Terra, 1990.
- VERNANT, Jean-Pierre. As Origens do Pensamento Grego. 9ª edição. Traduzido por Isi Borges B. da Fonseca. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, S.A., 1996
- VOGT, C. (1980) *Linguagem, Pragmática e Ideologia*. 2ª edição. São Paulo: Hucitec, 1989.
- WIDDOWSON, H.G. (1978) *O Ensino de línguas para a Comunicação*. Traduzido por Almeida Filho Campinas: Pontes, SP, 1991.
- ZEICHNER, K. Novos Caminhos para o praticum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (org.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa, Portugal: Publicações Don Quixote, 1995.