

Articulação teoria e prática e pressupostos linguísticos

Join theory and practice and assumptions language

Valéria da Fonseca CASTREQUINI¹

Resumo: O artigo pretende fazer uma abordagem acerca da teoria e da prática docente, com ênfase no ensino de língua. Para tanto, são feitas considerações de âmbito mais genérico, intentando a compreensão acerca da teoria, da metafísica, da dialética e das formas de articulação entre teoria e prática, para daí alcançarmos alguns conceitos relacionados à linguística.

Palavras-chave: teoria; prática; ensino; linguística.

Abstract: The article intends to approach about the theory and teaching practice, with an emphasis on language teaching. Therefore, more general framework of considerations are made, attempting to understanding the theory of metaphysics, dialectics and forms of articulation between theory and practice, to then reach some concepts related to linguistics.

Key-words: theory; practice; teaching; linguistic.

1. Ideias preliminares

Com o objetivo de refletir sobre a dicotomia entre teoria e prática – fundamental para nossa análise –, historicamente estabelecida pela visão do racionalismo idealista (PIMENTA, 2005) pelo viés marxista da dialética, explicitamos que a atividade docente é práxis. E como tal, envolve o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade seja transformada enquanto realidade social.

Situando o conceito de práxis, podemos dizer que essa é a síntese da teoria e da prática por meio da ação política. Pimenta (2005) explicita o conceito de práxis, concebendo-a como uma prática que se faz pela atividade humana de transformação da natureza e da sociedade, consolidando-se assim em uma práxis, em uma atitude humana diante do mundo, da sociedade e do próprio homem, que passa inevitavelmente pela reflexão.

As argumentações contidas aqui vêm confirmar as ideias incluídas nesta introdução, ou seja, que a teoria se traduz por meio de uma prática reflexiva e

¹ Doutora em Língua Portuguesa pela UNESP/Araraquara. Diretora Acadêmica da AFARP-UNIESP. CEP. 14010-060. Email: vcastrequini@uol.com.br.

transformadora, não sendo possível, portanto, analisar-se ambas separadamente. Antes disso, deve-se considerá-las unas.

2. Correlação teoria e prática

Falar de teoria e prática parece, para muitos, falar de duas faces de uma mesma moeda. Há uma noção de que ambas se completam, de que uma leve a outra ou, ainda, de uma não possuir nenhuma relação com a outra.

O senso comum criou maneiras de se referir à prática como desconectada sempre de uma teoria, pois se tem como certo que na prática os fatos se apresentem de forma diferente. Essa noção, arraigada culturalmente e popularmente detectada nos vários contextos da vida, levou-nos a refletir a respeito do binômio teoria-prática na educação, especificamente no ensino de língua portuguesa. Assim:

Creemos que a nossa função, como lingüistas, não é a de reflectir e depois propôr unilateralmente soluções para serem aplicadas, mas é antes a de motivar os professores a que reflectam juntamente connosco, já que estamos convencidos de que só a 'teorização da prática' da pedagogia de línguas à luz dos avanços de investigação lingüística pode ser garantia de uma actuação didáctica fecunda e continuamente revivificada. (FONSECA; FONSECA, 1990, p. 8-9).

Na citação acima, passamos de um estágio para outro, quando comparamos o *praticar a teoria* com o *teorizar a prática*, pois quando analisamos a prática pedagógica de qualquer professor, constatamos que, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de ideias que as orienta.

Porém, a preocupação com a prática pode se tornar ruim quando posta em situação de contrariedade com a teoria, ou seja, priorizando-se a primeira em detrimento da segunda e tendo essa segunda um caráter de *mal necessário*. Quando se toma isso como certo, considera-se que uma é mais importante que a outra, dicotomizando-as e atribuindo a elas vidas próprias.

A teoria, fora da prática social, é como um livro colocado em uma prateleira que ninguém lê. O fato de existir ou não, não faria diferença para o mundo. Essa desvinculação da teoria com a prática, segundo Freire (1999), é puro “verbalismo”, ficando a palavra teoria com uma característica oca, vazia.

Mas, por outro lado, se a prática for tomada como autossuficiência, será apenas uma mera técnica, ou seja, um *como-saber*. Os documentos oficiais, a Lei de

Diretrizes e Bases, as Propostas Curriculares, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes para os cursos Superiores e de Licenciatura, primam por conceituar a prática como um *saber-fazer*, atribuindo a ela uma característica tecnicista.

Quando nos referimos à teoria e à prática, utilizando-nos da palavra relação, acreditamos que estamos dissipando os dois cenários acima descritos, ou seja, retiramos da teoria uma visão oca e retiramos da prática um olhar tecnicista. A primeira não se torna verbalismo e a segunda não se torna automatismo. Dessa forma, de acordo com Freire (1999, p. 29), a teoria “implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente”. Ainda, o mesmo autor rebate sua própria afirmação dizendo que “nossa educação não é teórica porque lhe falta gosto da comprovação, da invenção, da pesquisa. Ela é verbosa. Palavresca” (FREIRE, 1999, p. 38), no sentido que lhe atribuímos quando a teoria se pretende autossuficiente.

É a relação teoria e prática que nos permite entender a teoria como condutora, enquanto a prática, segundo Betto, (1987, p. 47), “é, em última instância, quem faz e refaz a teoria”. Tal afirmação é um exemplo da existência da relação teoria/prática, demonstrando que a interdependência permite um maior apuramento de ambas, pois o estar em relacionamento é o que lhes dá caráter dinâmico. Se as consideramos independentes, corremos o risco de relegá-las à inércia, ao estatismo, ao imobilismo.

3. O que é teoria

O termo *paradigma* remete-nos a um modelo teórico e é habitualmente definido como um exemplo que serve de modelo ou como um padrão. Numa acepção um pouco distinta, ele remete a uma série preestabelecida de procedimentos, um roteiro ou caminho, uma maneira dada de fazer certas coisas. É nesse sentido que Kuhn (1962) usou a expressão em um dos livros mais influentes do século XX, *A Estrutura das Revoluções Científicas*. Para ele, a evolução da ciência não se resume a um progresso linear, cumulativo de descobertas, mas sim, em épocas de calmaria interrompidas por saltos ou alterações profundas, quando o que ele chama de paradigma dominante é subvertido por fatos inesperados, ou seja, teorias inusitadas.

A comunidade científica dedica-se à resolução dos problemas que lhe são postos, operando a partir de pressuposições, teorias, rotinas e métodos herdados de seus

predecessores. Daí que novos problemas - problemas tão distintos ou surpreendentes que a obrigam a questionar e/ou alterar seu modo de trabalhar e pensar - demorem tanto para encontrar uma solução adequada.

A tese do próprio Kuhn (1962) converteu-se num paradigma da evolução do conhecimento e, como não poderia deixar de ser, foi discutida e combatida. Seu conceito é, no entanto, útil para, em outras áreas, explicar como as visões de mundo se formam, enraízam-se e por que costuma ser tão difícil mudá-las, pois a teoria é condição do próprio homem em sua busca para explicações do não compreensível e remonta à consciência mítica. Ao entrar em contato com o real, o homem não é apenas um ser dotado de racionalidade, mas também sujeito de emoções e imaginação.

Antes de racionalizar o mundo, o homem sente o mundo, de forma que o primeiro falar sobre o mundo está relacionado ao desejo humano de dominá-lo, afastando - deste modo - os temores que o desconhecido real lhe impõe. Por isso, dizemos que a teorização remonta à condição natural e, por sua vez, remonta ao mito na medida em que a criação mítica, ainda que não seja a expressão comprobatória e racional da realidade, é - ao seu modo - um viés teórico ainda que de natureza sobrenatural e que, como tal, acomoda sentimentos e percepções humanas frente ao intangível da natureza.

Desde os primórdios da evolução da espécie o homem teoriza. O mito da criação do mundo por Zeus, o mito de Narciso, ou mesmo os rituais de iniciação e morte das comunidades primitivas (todos sujeitos a regras inflexíveis, quase cientificistas) são um primeiro processo da orientação para a teoria. Porém, a consciência mítica e, por conseguinte, a teoria amparada no mito são ingênuas e desprovidas de problematização, na medida em que supõem a aceitação tácita de determinados dogmas permeados pela fé e pela crença.

A emergência da consciência racional, que significa a passagem da teorização mítica para o pensamento teórico racional, acontece como resultado de um processo lento que implica o desenvolvimento da escrita, da moeda, da lei, da *polis* e, por fim, do filósofo, entre os séculos VIII e VI a.C., na Grécia.

A teorização racional, a filosofia, é filha da *polis*. Estes primeiros pensadores levam à elaboração de uma cosmologia enquanto procuram a racionalidade do universo: do caos ao cosmo, da cosmogonia à cosmologia, este é o primeiro momento da teoria nos moldes que a entendemos hoje.

A pergunta primeira é: qual é o princípio que rege todas as coisas? O homem começa, então, a procurar racionalmente o elemento constitutivo do ser. A racionalização teórica, neste momento, permite - ao contrário do dogmatismo do mito - a problematização e a discussão. A racionalização teórica, o pensamento clássico (filosofia grega), ampara-se em dois saberes pilares: a lógica e a metafísica.

4. Sobre a lógica e a metafísica

A gnosiologia (teoria do conhecimento) demanda o uso da lógica de tal forma que cria um conjunto de leis voltado exclusivamente para a *correção* do raciocínio, de maneira a não deixar qualquer conceito ou juízo de fora das regras do método. O problema da lógica aristotélica é que - ao não permitir as variáveis do pensar - ela se torna um “vício de definições acabadas” (PEREIRA, 2003, p. 18).

Ora, tal exercício, ainda que racional, acaba por aproximar o conceito de teoria ao conceito de abstração, porque está tudo tão *fechadinho* que a práxis se esvai, não tem espaço. Em outras palavras, à lógica clássica não cabe uma relação dialética. E a metafísica - ou tratado do ser - também não está fora da ordem lógica que rotula o homem como o que pensa somente. A verdade, neste caso, não passa de raciocínio correto e cabe a essa teoria organizar mecanicamente os processos do raciocínio.

Temos - seja pelo viés da lógica aristotélica, seja pelo viés da metafísica -, em extremo, uma teoria que impede o conhecimento, a verdade do objeto da mesma forma, só que em outros moldes, que a consciência mítica também o fazia. Por isso afirmamos que os mecanismos de interpretação precedem todo esse pensamento dialético e metafísico.

Não há dúvida de que separar o real do pensamento é uma condição necessária para a viabilização do enunciado objetivo; porém, esta separação está muito mais vinculada à questão do método.

Teorizar significa, efetivamente, estar atento à lógica formal (que deverá garantir a normatização do pensamento) e, ao mesmo tempo, observar as expressões mutáveis e dinâmicas do real. À teoria importa o que e como pensar, e é dentro desse exercício que a viabilidade teórica conduz-se e se separa da abstração pura. É por meio do pensar lógico clássico, associado ao pensar lógico dialético, que hipótese, tese e antítese são construídas.

Como dissemos, é a partir da lógica clássica que orientamos nossas regras do método teórico: os elementos para uma teoria do conhecimento ou para um método científico moderno também se respaldam na lógica clássica. A relação dedução-indução e análise-síntese constituem-se no primeiro passo para a compreensão da ciência moderna. Seja nas ciências formais, empírico-formais ou hermenêuticas, o processo do conhecimento teórico e acadêmico passa pelas formas acima de raciocínio.

5. Sobre a relação dedução-indução e análise-síntese

A dedução é uma inferência que vai dos princípios para uma consequência logicamente necessária. É funcional como modelo de rigor, mas também estéril já que não traz o novo, mas apenas o organiza. Tal como o parapeito de uma ponte, a dedução nos impede de cair, mas não nos leva a lugar algum.

Por seu lado, a indução apresenta-se como argumentação na qual, a partir de dados singulares, inserimos uma verdade universal. Se a dedução conclui tomando por base verdades, partindo, portanto, do inteligível, a indução - ao contrário - conclui tomando por base a experiência sensível, os dados particulares. A indução supõe uma probabilidade que leva a um raciocínio de descoberta. Tal raciocínio de descoberta adquire caráter comprobatório na medida em que a dedução pode aplicar-se sobre ele, reproduzindo-o em modelo de rigor.

Tanto a indução quanto a dedução são movimentos do pensamento racional que norteiam o pensar científico e constituem-se basilares na concepção da atividade epilinguística. Da mesma forma, segundo Bazarian (1988), análise e síntese contribuem para a teoria do conhecimento científico: a indução é próxima da análise, na medida em que decompõe o objeto do particular ao todo. A dedução, por sua vez, é um tipo de síntese, pois *compõe* o objeto, desde seus princípios às suas consequências. Tais *movimentos* mentais fundamentam também uma atividade que está intimamente ligada ao conceito de interdisciplinaridade como processo: a atividade epilinguística, sobre a qual falaremos mais adiante.

Porém, a conformidade do raciocínio - mesmo que estreitamente ligada ao método - nem sempre condiz com o objeto em sua verdade. Se tal resposta à pesquisa acontece, temos um silogismo, um falso raciocínio que vai dar origem a uma síntese solta e infundada.

No processo de análise e síntese não é possível abstrair o rigor processual, ou seja, abstrair de forma efetiva os mecanismos de interpretação que levam o sujeito a dialogar consigo mesmo e com o meio.

Cabe, então, diferenciar a ciência moderna ou teoria científica do conhecimento na modernidade de sua matriz: a filosofia clássica ou *ciência* grega. A primeira diferença é o caráter qualitativo da ciência grega, enquanto que hoje temos uma ciência quantitativa, preocupada com a mensuração. Depois, a ciência grega preocupa-se com questões tais como: o que é, como é, e à ciência moderna interessa como as coisas interagem. A terceira diferença é que a ciência grega busca a causa, enquanto que, hoje, interessa-nos somente a lei geral matematizada, sem valores moralizantes ou moralistas. Por fim, a ciência grega é antropocêntrica, gira em torno dos homens. A ciência moderna é excêntrica, ou seja, gira em torno de si mesma.

Dadas estas diferenças no ato de teorizar, podemos inferir que a teoria é possível a partir de um esforço metodológico normativo e tem por fim, em certo sentido, fechar, amarrar a experiência, desenvolvida pelo método científico, não se abstendo da abstração.

Cabe aqui um comentário específico a respeito do fazer teoria quando o objeto é a Ciência humana. O processo que leva à síntese nas ciências humanas deve considerar a relatividade do objeto e sua condição interpretativa por excelência. (PINTO, 1987).

O homem, objeto da ciência humana, em sua relação com o mundo é protagonista, mas também ser teórico-prático. De todos os objetos da teoria, da ciência, o homem - como objeto de pesquisa - é aquele que mais demonstra a limitação da lógica clássica. A ciência baseada na lógica clássica parece esquecer o homem agente-sujeito e agente-objeto.

O procedimento que nos possibilita a compreensão da condição humana no pensar científico é aquele que a ciência descartou: a filosofia. Não a filosofia clássica, mas aquela que redescobre sua verdadeira aptidão: a interpretação e a crítica.

Teoria e prática demonstram a ação humana, pois a condição do homem é a condição prática, balizada pela cultura. Portanto, ao falar em teoria, neste caso, é preciso apontar o significado cultural sobre o qual ela se sustenta e, da união teoria e prática, tal como defendemos no capítulo I, e seus reflexos transformadores, alcançamos a práxis - expressão da ação revolucionária. Isso não significa que a práxis possa dar conta plenamente da ciência humana. O homem, ainda que ser de ação, é também de projeto

(teoria), de maneira que não é possível descartar nem uma nem outra qualidade do pensar ao se pensar o homem.

A resposta mais adequada, até então, para o estudo do homem tem sido a lógica dialética que se apropria da teoria (lógica) e da prática/cultura/dinamismo (dialética). Se ao pensamento clássico é garantido certo dogmatismo, este deixa de servir ao conhecimento do homem como objeto, porque a ação humana não está sujeita a regras absolutas como numa linha de montagem. Segundo Lefebvre (1979), na lógica dialética, a compreensão do objeto é processual e seu movimento constitutivo passa por três momentos: a) identidade ou tese; b) contradição ou antítese; e c) positividade ou síntese.

Nessa corrente, o mundo material é dialético, está em constante movimento e em inter-relação recíproca. Para a lógica dialética, todo fenômeno só é passível de compreensão, na medida em que se possa compreender o todo em que se insere. A noção de totalidade é fundamental para a formalização da filosofia dialética. E é nessa observação da totalidade em que o objeto está inserido que é possível formular uma teoria constituída a partir da prática e aliada a esta.

O homem objeto e sujeito, que atua e reflete atuações, ação e projeto, é rede de relações com o mundo. Ao observarmos esta grandeza, só podemos fazê-lo pela validação da qualidade em detrimento à quantidade, pela interpretação dos contrários e pela identificação de forças contraditórias que se negam constantemente. De forma que, é possível fazer ciência humana, mas não há ciência humana de resultados sem a apropriação da dialética.

Assim, para que possamos apresentar nossas ideias de forma mais clara, e pelo fato de estarmos fundamentando nossas análises na interdisciplinaridade como um processo que tem a teoria e a prática como indissociáveis, acreditamos ser importante tratarmos de três teorias que sustentam todo o processo de ensino-aprendizagem e que, de certa forma, demonstram a aplicação da teoria articulada ou não a uma prática atual reflexiva ou até mesmo condicionada.

6. Teoria behaviorista

A teoria behaviorista é uma teoria essencialmente americana, baseada no estudo do comportamento observável, mensurável. O comportamento dos seres humanos e dos animais é visto igualmente pelos behavioristas em termos de respostas

condicionadas aos estímulos ambientais e ao papel dos fenômenos *subjetivos*, como o pensamento, a intenção e a emoção; é subestimado ou tratado como incognoscível e, portanto, não passível de testes.

Os behavioristas acreditam que a aprendizagem de línguas é um processo de formação de hábitos em que as crianças imitam os sons e as palavras que ouvem ao seu redor e recebem um reforço positivo do adulto, que pode ser um elogio ou simplesmente uma comunicação bem-sucedida.

A aprendizagem da língua, na visão behaviorista, tem seu foco no processo de ensino e na atuação do professor, que avalia a resposta do aluno mediante três etapas: estímulo, resposta e reforço. Os erros devem ser totalmente evitados ou imediatamente corrigidos para que não afetem negativamente o processo de aprendizagem.

7. Teoria cognitivista

Uma diferente concepção dos fins da teoria linguística e, principalmente, do papel nela representado pela sintaxe, contrapõe o estruturalismo clássico à teoria gerativo-transformacional, a partir de 1957, quando Chomsky introduz a dicotomia *competence* (competência) e *performance* (desempenho) e propõe que a língua provém de aspectos inatos da mente, e não decorre da formação de hábitos.

De acordo com essa concepção, a faculdade para se aprender uma língua é inata e a criança já possui uma série de princípios universais a todas as línguas, isto é, os universais linguísticos. Por esse motivo, por possuir universais linguísticos, a criança é capaz de descobrir a estrutura da língua a ser aprendida, ao relacionar a gramática básica do conhecimento inato ao sistema de regras que determinam suas inter-relações, arranjos e organização.

Com as teorias cognitivistas, o foco desloca-se do professor e do ensino para o aluno e a aprendizagem.

8. Teoria sociointeracionista

A teoria sociointeracionista demonstra que a linguagem e o sujeito se constituem nos processos e por meio deles. Dessa forma, o sujeito se constitui à medida que interage com os outros, não como um sujeito dado, pronto e acabado, mas sim como um sujeito que entra na interação completando-se e construindo a si próprio, tanto

nas suas próprias falas quanto nas falas dos outros. Por isso, segundo Bakhtin (1997, p. 113), cada palavra emitida pelos sujeitos envolvidos nos processos de comunicação social “é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém”.

Escrever e falar, portanto, não são mais atos de expressão individual do sistema gramatical, mas atos interativos que se voltam para as práticas discursivas e para as atividades socioverbais produtoras de significação.

O processo de ensino-aprendizagem, mediado pela interação, vai levar à construção de um conhecimento conjunto entre professor/aluno e aluno/aluno. Esse processo acontece geralmente em um contexto institucional (que é a sala de aula) no qual o professor é instituído como parceiro mais competente. A relação interacional é, pois, assimétrica.

Apesar de os participantes (professor/aluno) estarem posicionados desigualmente no mundo social, o professor se apoia na interação para facilitar a aprendizagem. Essa interação também acontece entre parceiros iguais, numa relação de simetria (aluno/aluno), e eles contribuem para o processo interlocutivo, numa atividade que envolve diferentes negociações de sentidos, dificuldades e sucessos de compreensão. A compreensão depende do conhecimento de mundo proveniente da experiência de cada indivíduo e de fatores pragmáticos, tais como: o contexto de situação, as características e as crenças dos interlocutores, os tipos de atos de fala, etc. Essa relação constitui-se numa coparticipação social que auxilia a própria aprendizagem da língua em uso.

A *competência comunicativa*, portanto, não é, como poderia parecer, uma teoria da parole saussureana nem da performance chomskyana, pois a fala de que se ocupa a linguística da comunicação tem como unidade central não a palavra ou a frase, mas o discurso. Essa interpretação de competência não significa que se possa separar a competência linguística da competência comunicativa, mas se considera que a capacidade linguística do falante compreende não só a habilidade de produzir e interpretar expressões linguísticas, mas também a habilidade de interagir socialmente com a língua. Desse modo, os formalistas veem a linguagem como fenômeno mental, enquanto os funcionalistas a encaram como fenômeno social. Defendemos o diálogo entre ambos.

Interessou-nos, particularmente, partir dessas três teorias pelo fato de que ao mesmo tempo elas tratam do processo-aprendizagem de forma ampla e, principalmente,

tratam do processo ensino-aprendizagem de língua. A presença ou a ausência de tais teorias deve ser analisada nos currículos, intuindo-se daí qual deles possui a possibilidade de deflagrar um processo interdisciplinar, considerando-se a teoria e prática indissociáveis, defesa que fazemos ao longo deste trabalho.

9. Correntes teóricas sobre a questão teoria-prática

Partiremos, agora, para a análise de três correntes teóricas sobre a questão teoria e prática, a fim de darmos continuidade ao nosso raciocínio, introduzindo a ideia de que o homem é ser de ação (prática), mas também de projeto (teoria). São elas: racionalista, pragmática e marxista.

Assim, a corrente racionalista defende a ideia de que “a teoria em si é neutra e indiferente em relação a eventuais aplicações suas. Ou seja, não há ética em nível teórico; só na hora de aplicar a teoria é que se pode levantar a questão da ética” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 53). Portanto, sujeito e objeto estariam isentos de qualquer consciência prática, pois o racionalismo retira-lhes tal responsabilidade. Nessa perspectiva, “poder-se-ia argumentar que determinada teoria lingüística e a concepção da linguagem que ela legitima e nutre não podem ser responsabilizadas pelas consequências desastrosas de um plano de ação prático” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 53). Num programa de ensino de língua, segundo tal teoria, o linguista estaria isento de qualquer obrigação moral, pois a prática utilizada por outros não estaria sob seu julgamento ou supervisão.

A corrente pragmática já aponta para um caminho diferente e bastante polêmico. Para os pragmáticos, toda teoria não tem qualquer consequência, pois “a ideia de que a teoria possa moldar os acontecimentos jamais passou de um sonho” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 54). Seria como fazer arte pela arte, pois, segundo esta corrente, teorizar é somente filosofar; nela não há nenhuma preocupação com a ética e nem com a aplicação ou com a prática, pois estas não existem.

A alternativa marxista para tal polêmica é bastante radical. Os marxistas entendem que toda formulação do saber só tem consistência e validade na medida em que possa ser, potencialmente, capaz de transformar o mundo.

Percebemos claramente que das três correntes que versam sobre a teoria (vs. prática) as duas primeiras, ou seja, a racionalista e a pragmatista, desvinculam qualquer laço que ligue teoria à ética, pois “nenhuma teoria terá implicações éticas diretas,

porque a ciência lida com os ‘fatos’, ao passo que na ética, estamos lidando com os ‘valores’” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 55). Já a terceira corrente, a identificada como marxista, diferencia-se totalmente das duas primeiras ao defender que a teoria deve estar voltada para fins práticos.

Nessa perspectiva, sabemos que todas as teorias da linguagem contêm marcas de determinada linha ideológica e, por conseguinte, algum comprometimento ético, nunca neutro. O que constatamos é que na definição de termos próprios do estudo da linguagem há uma imensidão de significados e sentidos que impossibilita o entendimento e, conseqüentemente, uma possível aplicação. É o caso, por exemplo, dos termos prescrição e descrição, o primeiro mais próximo do saber do gramático e o segundo mais próximo da ação do linguista.

Ainda, o termo teoria pode ter uma acepção mais neutra, como algo alheio ao sujeito que, quando faz parte dele, torna-se ideologia, um conceito mais próximo de juízo de valores. A teoria, apesar de ser provisória, tem vida própria, é independente, mas a ideologia necessita de um sujeito (ou de um grupo) que acredite nela e a tenha como um ideal abstrato.

Pois bem, para se criar um pensamento abstrato, ou seja, uma teoria, o sujeito deve, empiricamente, tê-lo abstraído de uma prática, de algo vivido ou visto, transformando tais percepções em um texto argumentativo e elaborado ou, simplesmente, num conceito - ou numa série de conceitos - abstrato previamente refletido. Esse é o primeiro caminho: da elaboração de uma teoria, da construção de um saber, que fará parte ou não de uma ideologia.

O segundo caminho seria tão fundamental quanto o primeiro. Depois de a teoria estar elaborada, como se apropriar dela? Como transformá-la em ação para que esta ação transforme o sujeito - segundo a linha marxista. Para respondermos tais questões, é necessário que nos detenhamos a certas particularidades a respeito dos dois tipos de conhecimentos: teoria e prática.

Nas palavras de Oakeshott (apud RAJAGOPALAN, 2003, p. 107-108):

[...] a origem do preconceito contra a prática está na forma equivocada de se pensar a natureza do conhecimento e sua aquisição. [...] é possível apontar para uma certa diferença entre ‘dois tipos de conhecimento [...] distinguíveis, porém inseparáveis’ - a saber, ‘conhecimento técnico’ e ‘conhecimento prático’.

O nó da questão está no fato de que por não ser mensurável, o conhecimento prático só pode ser adquirido no processo interdisciplinar que leva o sujeito a analisar e a sintetizar situações de linguagem, próprias da atividade epilinguística. Mas também, nesse particular, não se tem garantia de que esse *fazer contínuo*, esse *praticar ao longo do tempo*, traga eficiência ao processo ensino-aprendizagem, isto é, mesmo com o passar do tempo não há como saber se o sujeito do processo aprendeu e apreendeu conceitos e, a partir deles, foi capaz de atribuir novos significados a eles por meio da reflexão e de sua ação.

Voltamos assim à questão: a prática é tão pouco valorizada se comparada à teoria e também tão pouco valorizada como disciplina por anteceder a ela conhecimentos ainda pouco explorados, como a aquisição e a natureza do conhecimento. Podemos abstrair, então, as seguintes conclusões:

O conhecimento técnico (teórico) precede o conhecimento prático. Tal assertiva faz parte do discurso do senso comum, tanto que as instruções educacionais se pautam por tentar transformar toda e qualquer teoria em prática, muitas vezes deturpando-a a tal ponto que ela se distancia completamente de sua origem, sua base. Não sendo o enfoque do nosso trabalho, mas de efeito elucidativo, a base teórica da progressão continuada de toda gama de conceitos teóricos sobre avaliação e sua aplicação deformada é um exemplo de se *praticar a teoria* de forma tendenciosa.

O conhecimento prático existiria só na prática. Seria uma espécie de *know how*. Como já foi dito anteriormente, o conhecimento prático não há como ser ensinado ou aprendido; somente a prática, ao longo dos anos, pode ser responsável pela sua existência. Quando posto exaustivamente em prática, cria no sujeito um *know how*, ou seja, uma apurada capacidade em determinada habilidade. Essa ideia, defendida dessa forma, separa totalmente teoria da prática, o que nos leva a esboçar algumas ressalvas, explanadas mais à frente.

O conhecimento prático decorre do conhecimento teórico. Um tanto quanto similar à primeira ideia aqui colocada, tal crença se vale também do senso comum, ou seja, tudo que é aprendido pode e deve ser praticado. Quando pensamos em cursos técnicos (mecânica, eletrônica, informática), é fácil assimilar essa tese, pois o objeto de alcance não é o sujeito, e sim um objeto em si, isto é, uma máquina (carro, eletrodoméstico, computador). Neste caso, aprende-se a teoria e aplica-se na prática, havendo resultado positivo ou negativo. Em outros campos do saber, principalmente no das ciências humanas e em especial no ensino de língua, os processos não se dão dessa

forma. Como o objeto é o próprio sujeito, toda teoria apreendida por ele passa por estágios de compreensão totalmente individuais, não sendo possível mensurar, quantificar ou qualificar a prática decorrente do conhecimento teórico. Dessa forma, o conhecimento prático decorrente do conhecimento teórico existe, pois existe o conhecimento prático advindo do exercício prático que possibilita ao sujeito *passar* aos seus descendentes uma gama de conhecimentos e técnicas inerentes de uma cultura (cultura indígena, por exemplo), características próprias do ensino assistemático.

O conhecimento teórico e o conhecimento prático são indissociáveis. Cabe iniciar a abordagem deste item tentando esclarecer alguns pontos. Nas ciências humanas, como se sabe, a elaboração teórica que parte do objeto observado sempre depende de modelos de pensamento ou *escolas* existentes em determinadas épocas. Ainda:

O ato de teorizar nas ciências humanas não se pode prender nem ao objeto, dado o fenômeno, como nas ciências empírico-formais, nem à abstração formal e simbólica das conjeturas ou postulados, como a matemática [pois] a formulação da teoria nas ciências humanas tem de ser mais aberta, visto que o seu objeto de investigação não é o mero dado bruto da natureza ou do raciocínio [...]. Seu objeto de investigação é ao mesmo tempo *sujeito*. [...] *Este* é o nó da questão. Dessa forma, a relação sujeito-objeto das ciências empírico-formais torna-se relação sujeito-sujeito nas ciências humanas. (PEREIRA, 2003, p. 58).

Sendo assim, as ciências humanas não devem prender-se à relação causa-efeito, pois seu papel não está na tabulação e quantificação de dados, mas sim na interpretação, e sendo interpretativa, afasta-se daquilo que se entende por ciência; daí o eterno debate entre os mentores desta área de conhecimento. Por outro lado, as ciências humanas, mais que outras áreas, refletem a complexidade do ato teórico e colocam o homem como protagonista, além de ser também teórico-prático, pois o ato de interpretar dados, a realidade ou o mundo abstrato, torna-o um ser de ação, ou seja, um ser prático, pois “se a teoria está antes enquanto princípio que fundamenta (permitindo o fato) e, depois (explicando o fato) e, portanto, é sempre meta, por que não colocá-la durante também, sustentando a prática?” (REZENDE, 1994, p. 1.214).

Ao discorrer sobre teoria e prática, pudemos absorver a seguinte ideia: “a prática é pressuposto básico ou fundamento da teoria, ela não pode ser entendida separadamente da teoria, senão, seria ação animalizada e não ação humana: ação de cultura, ação de sentido antropológico” (PEREIRA, 2003, p. 74). O instinto, algo que

brotam inconscientemente, é próprio dos animais. Ao homem cabe a reflexão sobre seu ato, isto é, pensar sobre sua prática, abstrair. E abstraído, por meio da reflexão, o homem teoriza e pratica - pratica a teoria e teoriza a prática, simultaneamente, configurando estes dois atos os dois lados de uma mesma moeda.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAZARIAN, Jacob. **O problema da verdade**: teoria do conhecimento. São Paulo: Alfa-Ômega, 1988.

BETTO, Frei. O poder da imaginação. In: BOADA, Luís. **Uma economia poética**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FONSECA, Fernanda Irene; FONSECA, Joaquim. **Pragmática lingüística e ensino do português**. Coimbra: Almedina, 1990.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1962.

LEFEBVRE, Henry. **Lógica formal/lógica dialética**. 2. ed. Tradução de Carlos Celso Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

PEREIRA, Otaviano. **O que é teoria**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.