
A ESCAMOTEAÇÃO DA HETEROGENEIDADE
NOS DISCURSOS DA LINGÜÍSTICA APLICADA E DA SALA DE AULA

Maria José R. Faria CORACINI
UNICAMP-IEL/DLA

Este artigo pretende discutir a questão da heterogeneidade nos discursos da lingüística aplicada e da sala de aula, postulando a hipótese de que, apesar de lingüistas aplicados declararem explicitamente preocupações com a diversidade, predomina, em ambos os discursos, a homogeneidade, a unicidade, como forma de camuflar a heterogeneidade constitutiva de todo discurso, enquanto manifestação de relações de poder (cf. Foucault 1979).

Num primeiro momento, procederemos a uma rápida conceituação terminológica, para, em seguida, discutir, ainda que brevemente, a noção predominante de heterogeneidade no discurso da lingüística aplicada, a partir da análise de trabalhos publicados, sobretudo no que diz respeito a metodologias de pesquisa e de sala de aula. Finalmente, teceremos comentários sobre o tema, resultantes da análise de aulas de escrita (leitura e redação) em língua materna e estrangeira, nos primeiro e segundo graus de ensino da rede pública do Estado de São Paulo (a partir da 5ª série).

1. Heterogeneidade

Heterogeneidade, dialogismo, alteridade constituem termos que, embora com diferenças de uso conforme o autor, questionam a unicidade de todo o dizer, apontando para a presença do outro no dizer daquele que aparenta o "um". Presença do outro que se dá ao "um", na forma de pensar e de ver o mundo, na forma de ser... Falar do outro não é simplesmente falar do "alter ego", nem da presença do interlocutor com quem se dialoga prevendo suas reações em todo e qualquer esforço de comunicação. Falar do outro significa postular sua presença na constituição de todo e qualquer discurso e, conseqüentemente, a ideologia como constitutiva das relações sociais. Segundo Bakhtin (apud Todorov 1981:98),

[...] Seul l'Adam mythique, abordant avec le premier discours un monde vierge et encore non dit, le solitaire Adam, pouvait vraiment éviter absolument cette réorientation mutuelle par rapport au discours d'autrui, qui se produit sur le chemin de l'objet.

Postular a alteridade no discurso significa, ainda, considerar o esfacelamento do sujeito e a pluralidade descontrolada e desordenada de vozes na voz, aparentemente única, de qualquer indivíduo. Significa considerar o sujeito psicanalítico, inconsciente, cindido, disperso, cujo dizer resvala sentidos indesejados, incontrolados, em oposição ao sujeito cartesiano, uno, racional (in-diviso), no qual se baseia a cultura ocidental, como mostra Augé (1994:70), ao comentar a contribuição de Freud no século XIX:

Derrière la certitude close du moi occidental, Freud découvre un monde, l'autre dans le même, pourrait-on dire, les aventures et les avatars de l'ego renvoyant à son origine plurielle, au complexe d'Oedipe et à la scène primitive. L'autre proche, c'est moi.

Se aceitarmos essa linha de pensamento ficará mais fácil compreender a frase imputada a Rimbaud, *Je est un autre* (Eu é um outro), ou a de Kristeva (1988), *L'étranger en nous-même* (O estrangeiro em nós mesmos), ou Mme Bovary, *c'est moi* (A senhora Bovary sou eu), de Flaubert, enunciados que apontam para a constituição heterogênea de todo sujeito, "estranho país de fronteiras e de alteridades incessantemente construídas e desconstruídas", como afirma Kristeva (op.cit.:283). É em confronto constante com o(s) outro(s) (confronto nem sempre consciente nem controlado) que se constrói a identidade do sujeito que, longe de ser integral, originária e unificada (cf. Hall 1996:1), ocorre como consequência de múltiplas re-significações (cf. Serrani-Infante 1997) provocadas pelo estranhamento da presença do(s) outro(s).

Finalmente, vale acrescentar, nesta breve conceituação teórica, que tratar da heterogeneidade nos leva inevitavelmente à noção de texto enquanto intertexto, não como decorrente da intencionalidade que lhe confere a lingüística do texto, mas enquanto portador de sentidos múltiplos, enquanto vocacionado ao que Derrida chama de disseminação de sentidos:

todo texto, embora necessariamente oculte (dissimule) ao primeiro olhar, ao primeiro encontro a lei de sua composição e a regra de seu jogo, já que essa é uma condição de textualidade, se apresenta incabado porque se abre à decisão de cada leitura /.../ reservando sem-

pre uma surpresa à anatomia ou à fisiologia de uma crítica [e eu acrescentaria de uma ciência] que acreditaria dominar o jogo, vigiar de uma só vez todos os fios, iludindo-se, também, ao querer olhar o texto sem nele tocar, sem pôr as mãos no "objeto", sem se arriscar a lhe acrescentar algum novo fio, única chance de entrar no jogo tomando-o entre as mãos (Derrida:1991:7).

Entretanto, apesar de constituir um conceito muito discutido nos últimos anos nas ciências da linguagem, que têm colocado em xeque o sujeito psicologizante, centrado em si mesmo, racional tal como Descartes o definiu na sua famosa frase: Penso, logo existo; apesar, então, de aparentemente óbvio, já que constitui pressuposto básico das teorias atuais do discurso (cf. Foucault 1969; Pêcheux 1984), da Lingüística do Texto e da Argumentação (cf. Koch 1984; Ducrot 1984), e até mesmo da Semiótica (cf. Bakhtin 1977; Todorov 1981; Kristeva 1971), esse postulado, o da heterogeneidade constitutiva de todo discurso (cf. Authier-Revuz 1989) e, portanto, de todo texto (enquanto manifestação concreta do processo (histórico-social/ discursivo) e de todo sujeito, não parece tão evidente assim, quando se trata de discutir, descrever ou propor práticas de ensino-aprendizagem ou métodos de investigação no discurso dominante da Lingüística Aplicada.

2. A questão da heterogeneidade na Lingüística Aplicada

Vários lingüistas aplicados, nos últimos anos, têm defendido a necessidade de se aprender a lidar com a diversidade ou heterogeneidade de situações, de sujeitos (informantes), de alunos (no que diz respeito

às línguas, aos conhecimentos e aspectos culturais que os tornam diferentes), o que tem provocado uma revisão de métodos para a sala de aula, ao lado de uma revisão de metodologias de investigação para, de um lado, melhor atender às diferenças individuais, e, de outro, melhor dar conta de um objeto de estudos tão diversificado quanto aquele da linguagem em interação, escopo da Lingüística Aplicada (cf. Moita Lopes 1996; Dabène 1993). Trata-se, entretanto, de um tipo particular de heterogeneidade que não contempla a noção que apresentamos no item anterior.

Vejamos, então, brevemente, como tem sido tratado esse aspecto pela Lingüística Aplicada dominante.

2.1. Em algumas metodologias de pesquisa

No terreno da metodologia de investigação em Lingüística Aplicada, defende-se, de um lado, a inter(trans)-disciplinaridade como a única maneira de dar conta dos diferentes problemas de uso de linguagem (em L1, L2 ou LE) (cf. Cavalcanti 1986:9) e, por outro, a pesquisa qualitativa ou de cunho interpretativista, por oposição à pesquisa quantitativa ou de cunho positivista, por permitir lançar um olhar diferenciado sobre as várias situações, contextos de investigação e sujeitos. Enquanto a pesquisa positivista enfatiza o produto e visa à generalização (universalização dos resultados) a partir de dados estatísticos, a pesquisa de cunho interpretativista reconhece que o pesquisador interpreta os dados, põe ênfase no processo e se preocupa com o particular, o contingente (cf. Moita Lopes 1994). Sobressaem-se, nessa vertente,

a pesquisa etnográfica e a pesquisa introspectiva que preconizam a coleta de dados a partir das falas e do ponto de vista dos sujeitos da pesquisa:

[a primeira] é caracterizada por colocar o foco na percepção que os participantes têm da interação lingüística e do contexto social em que estão envolvidos, através da utilização de instrumentos tais como notas de campo, diários, entrevistas etc. /.../ A pesquisa introspectiva centra-se no estudo dos processos e estratégias subjacentes ao uso da linguagem através da utilização da técnica chamada de protocolo, cujo objetivo é tornar acessíveis estes processos e estratégias ao fazer o usuário pensar alto, isto é, relatar passo a passo o que está fazendo ao desempenhar uma tarefa específica de uso da linguagem, por exemplo, ler um texto, produzir um texto, etc. (Moita Lopes 1996:22).

Sabe-se que a pesquisa etnográfica tem suas origens na sociologia e na antropologia como maneira de integrar a teoria e a prática (cf. Hammersley 1992) e de apresentar os fenômenos de uma maneira "nova", a partir das vozes dos vários sujeitos participantes de uma situação em análise, para, a partir da interpretação dos vários significados, descrever ou analisar um determinado tipo de interação social. A pesquisa etnográfica tem o mérito, então, de investigar os sujeitos nos grupos aos quais pertencem e, dessa maneira, descrever os contextos sociais.

A introspecção, por sua vez, é de natureza psicológica e faz uso do protocolo verbal, originalmente desenvolvido na Teoria da Resolução de Problemas em que se solicitava que o sujeito sob investigação rela-

tasse os passos envolvidos na resolução de uma tarefa-problema (Cavalcanti 1987:234; cf. também Moita Lopes 1994).

Acredita-se, no primeiro caso, que o uso de mais de um informante e de mais de um tipo de registro (entrevistas, gravações em áudio ou em vídeo, diários de campo, diários dos informantes), procedimento metodológico que recebeu o nome de triangulação, garante a testagem da confiabilidade das observações, podendo, assim, ser julgado o viés do observador (cf. van Lier 1988:5).

No segundo caso, da introspecção, acredita-se que é possível o acesso, ainda que parcial, ao processo de leitura e de escrita através da verbalização do que está ocorrendo na mente de quem lê ou escreve, para, depois, a partir da observação das individualidades, chegar à construção de um modelo de leitor e de produtor de textos proficientes. Trata-se, ainda que se tente negar, de uma generalização que tem efeitos castradores no ensino-aprendizagem de línguas. Voltaremos a isso mais adiante. De qualquer maneira, essa visão, meramente ou sobretudo cognitivista, se baseia no pressuposto de que ler e escrever são atos meramente mentais e, portanto, individuais. Neste caso, o componente social parece se limitar a incorporações (abstratas) de elementos adquiridos no contacto com outros sujeitos, como a construção de esquemas "schemata", "frames" e "scripts" (cf. Rumelhart, 1980), descritos como sendo pacotes de conhecimentos, socialmente adquiridos e armazenados na mente de todo indivíduo que pertencer a um dado grupo cultural.

Trata-se, em ambos os casos aqui mencionados, de uma concepção de heterogeneidade como mera diversidade que poderia ser

definida como um conjunto de indivíduos ou de características individuais que, justamente por serem singulares, carregam diferenças entre si: o sujeito, embora participante de grupos sociais, continua centrado em si mesmo, racional e indiviso.

Tanto no caso da introspecção quanto no da etnografia, fica clara a dificuldade em se lidar com o conflito, advindo da pluralidade de vozes, inerente à constituição do sujeito e a todas as relações sociais. Quando algum conflito emerge, tenta-se resolvê-lo, já que constitui problema tanto para os estudos científicos quanto para a prática das relações sociais. Assim, apontam-se as contradições como problemas para os quais é preciso trazer soluções.

Em ambos os casos, embora de maneira diferente em relação à pesquisa positivista, pressupõe-se, como já dissemos, um sujeito indiviso, centrado em si mesmo, capaz de controlar (ou monitorar) os próprios processos de aprendizagem e de proporcionar condições, através do ensino de estratégias e técnicas, para que o outro (aluno, por exemplo) atinja, consciente e paulatinamente, os modelos idealizados. Além da primazia da consciência, postula-se a transparência da linguagem; a prova disso é a não problematização do que é dito: na pesquisa etnográfica, o que se diz corresponde à verdade de cada um que só é relativizada pela opinião, também individual, de outro informante; na pesquisa introspectiva, o informante explicita o que de fato ocorre em sua mente, da maneira exata (ou quase) como se dá o processo; desconsidera-se o fato de que toda expressão, verbal ou não, já é resultado, já é produto e jamais processo cognitivo. Quando algum questionamento é feito nessas pesquisas, ele se dá no confronto do dizer de

determinados sujeitos com o seu fazer, melhor dizendo, do que se aprende na teoria e do que se faz (ou se aplica) na prática (cf. Coracini 1997a).

A não-problematização do sujeito e de seu dizer, a descrição das situações que se quer "intersubjetiva", como forma de atingir o rigor científico, a particularização, por vezes excessiva, que acaba levando, seja a um esfacelamento das relações sociais e uma conseqüente irresponsabilidade dos sujeitos com relação aos destinos da sociedade, seja a uma espécie de generalização (embora muitos o neguem) que tende a classificar os sujeitos a partir de modelos, sempre idealizados, são aspectos que nos fazem considerar que, embora se fale em heterogeneidade ou diversidade, continua-se, na pesquisa dominante da Linguística Aplicada, a homogeneizar, como forma de apagar os conflitos e resolver os problemas.

Essa mesma tendência parece ocorrer no discurso sobre o ensino-aprendizagem da leitura e da produção de textos, sobre o qual teremos algumas considerações a seguir.

2.2. No âmbito do ensino-aprendizagem

Com relação aos métodos para o ensino-aprendizagem em geral, Brown (1980), em pleno auge do ensino comunicativo de línguas, advoga em favor do ecletismo metodológico na busca de uma adequação do ensino à diversidade dos modos de aprendizagem. Larsen-Freeman (1992), por sua vez, argumenta por uma diversidade metodológica que caracterizará os anos 90, por oposição à unicidade dos anos

80. Aliás, tal profecia se faz em função da lógica das décadas anteriores: como os anos 60 se caracterizaram pela unidade metodológica em torno do behaviorismo estruturalista, os anos 70, pela diversidade, e os anos 80, novamente, pela unicidade, é de se esperar, segundo a autora, que o mesmo ocorra nas décadas seguintes. Neste caso, em particular, diversidade é tomada como a coexistência de diferentes modos de ensinar, no mesmo momento histórico-social, diferentemente de Brown (op.cit.) que preconiza a coexistência de modos de ensinar na mesma situação de ensino-aprendizagem, como se os métodos fossem neutros, não carregassem ideologias capazes de torná-los incompatíveis uns com os outros.

A respeito dos aspectos teóricos e práticos da leitura e da escrita, vários são os trabalhos que fazem referência à contribuição do sujeito na construção do significado (Kleiman 1989, Cavalcanti 1989, Kato 1985), visto nesses casos como resultante da interação leitor-autor via texto, o que, de certa maneira, contribui para a aceitação de que o texto possibilita mais de um sentido e de que este dependeria daquele que lê. Entretanto, vale observar que a polissemia continua sob o controle do texto, ou melhor dizendo, daqueles que detêm a autoridade reconhecida para determinar quais os sentidos "autorizados por ele" (cf. Coracini 1995).

Dentre as obras que discutem a questão do ensino-aprendizagem da escrita, há aquelas que, embora de modo camuflado, já que parecem contemplar as individualidades, segundo recomenda a abordagem comunicativa, constroem paradigmas, estabelecendo, de maneira mais ou menos genérica, as necessidades, os obje-

tivos dos alunos, categorizando-os quanto ao nível de conhecimento, como é o caso, por exemplo, de Grabe & Kaplan (1996) a respeito do aluno intermediário:

The intermediate student is one who is able to write on a basic level and now must use writing to learn a wide range of other academic information /.../. Students at this level must learn how to read from multiple sources and write from these sources. Often three students will be engaged in longer projects which require specific types of analyses, syntheses, and critical evaluation. At the same time, intermediate students are continually gaining control over additional vocabulary and more complex sentence structure while growing sense of purpose and audience in their writing. All of these changes in writing expectations reflect a greater emphasis on informational writing and its various genres and constraints. (p.303)

O caráter prescritivo desse tipo de generalização do estudante intermediário, como sendo aquele que precisa aprender a ler e a escrever a partir de várias fontes, aprender a fazer vários tipos de análises, sínteses, avaliações críticas, anula os sujeitos da sala de aula, já que os iguala pela abstração das particularidades, ao mesmo tempo em que anula o professor e a sua história, e desconsidera a existência imanente do conflito. Isso talvez se explique pela busca da cientificidade nos estudos do ensino-aprendizagem de línguas. Vale ressaltar, a esse respeito, que, capítulos antes, esses mesmos autores (op.cit.) argumentavam em favor de uma maior cientificidade dos estudos da escrita enquanto processo. Ora, embora o processo seja considerado como de caráter individual, tem sido tomado como conjunto de estratégias ou de habili-

dades mentais que podem ser captadas por uma metodologia adequada de investigação (a introspecção, como vimos em 2.1). Apesar de ter objetivos individualizantes, os autores partem de pressupostos teóricos generalizantes e chegam a modelos igualmente generalizantes.

Os estudos da escrita enquanto processo (mental) estão pautados na psicologia cognitivista. A perspectiva cognitivista surgiu por oposição ao chamado expressivismo, para o qual a escrita constituía a expressão do ego, de uma inspiração "mágica". Essa visão foi defendida por professores não diretivos, para quem era necessário escrever livremente sem nenhuma crítica, já que

Writing was considered "an art, a creative act in which the process – the discovery of the true self – is as important as the product – the self discovered and expressed" (Berlin 1988:484, apud Johns 1990:25).

Os cognitivistas, por sua vez, tratam a escrita como solução de problemas (cf. Hayes and Flower 1983). Nessa visão, é importante produzir bons escritores (no sentido de redatores) e para isso faz-se necessário que tenham um amplo repertório de estratégias e que desenvolvam suficiente auto-consciência de seu próprio processo, e, assim, possam se servir dessas técnicas alternativas sempre que delas precisarem; ensinar a escrita significa, pois, nessa perspectiva, ensinar o aluno a dirigir seu próprio processo (cf. Flower 1985).

Essa mesma visão cognitivista norteia os estudos sobre a leitura como processo interativo, embora muitos autores já estejam integrando ao seu modelo fatores sociais - conhecimentos prévios, experiências anteriores, esquemas culturalmente adquiridos, dentre outros - capazes

de explicar as diferenças de interpretação entre os grupos. Assim, do ponto de vista da pedagogia da leitura, faz-se necessário ensinar estratégias que levem o aluno a compreender as intenções do autor, percorrendo as pistas deixadas (propositalmente) por ele. Nessa perspectiva, quanto mais consciente for o uso das estratégias, melhor será o leitor, porque mais rapidamente, ele chegará ao sentido que o autor quis imprimir ao texto.

Atente-se para a preocupação com a consciência dos processos mentais, como forma de controle das técnicas a serem utilizadas no momento adequado. Mas a quem cabe determinar quais as técnicas corretas para levar os alunos a aprenderem as estratégias "corretas" para uma compreensão "correta" do texto? Certamente, àqueles a quem é dada autoridade (poder) para decidir o sentido dos textos, a adequação ou não da(s) metodologia(s) em curso. A esses, geralmente, é imputado, na nossa sociedade, o conhecimento teórico, visto como determinante para o estabelecimento da prática (cf. Coracini 1997a).

Às vertentes cognitivistas subjaz, como se pode perceber, a noção de sujeito cartesiano, racional, idealista, para quem é possível o auto e hetero-controle a partir da tomada de consciência dos processos em questão.

Em lugar de respeitar as diferenças, o que, de fato, parece ocorrer é uma outra maneira de conceber a uniformidade: não mais a generalização universalizante dos positivistas, mas a padronização dos sujeitos a partir de critérios homogeneizadores de proficiência: bom/ mau leitor, bom/ mau produtor de textos, bom/ mau aluno, bom/ mau professor. Ainda que se considerem categorias intermediárias, postulando

uma espécie de continuum, os critérios de classificação continuam os mesmos.

O respeito à diversidade, nos casos aqui apontados (2.1. e 2.2.), parece se dar, pois, em termos relativos, ou seja, trata-se de uma diversidade de ordem metodológica (metodologia de sala de aula ou metodologia de pesquisa) que consistiria na soma de aspectos individuais que, na verdade, se desvinculam das situações reais: é próprio de todo estudo científico matar o ser vivo, transformando-o em objeto e estancando o movimento contínuo inerente a todo processo histórico-social. Por outro lado, a homogeneização do sujeito leva à desconsideração dos conflitos inerentes à heterogeneidade que o constitui.

Essa mesma maneira "uniformizadora" de encarar a diferença foi assimilada pela sala de aula em contacto constante, sobretudo nas últimas décadas, com especialistas (pedagogos, lingüistas aplicados, metodólogos ou autores de livros didáticos) que, de algum modo, tentam interpretar essa tendência à diversidade, buscando apresentar "novas" alternativas para o ensino/ aprendizagem de línguas em cursos de formação ou de treinamento.

3. A Heterogeneidade nas aulas de escrita (leitura e redação) em LM e em LE

Não raro encontra-se nos cursos de formação e, em decorrência, nos programas escolares e nas falas dos professores, a referência à necessidade do respeito à diversidade, à heterogeneidade, às diferentes situações: adequar o material pedagógico a cada grupo de alunos,

observar como aprendem para melhor escolher as estratégias de ensino, ou então, respeitar a(s) variante(s) lingüística(s) que os caracteriza(m), permitir que cada um expresse seus pensamentos, tanto nas atividades de redação quanto nas atividades de leitura. Não é difícil perceber na fala dos professores as vozes múltiplas, e muitas vezes conflitantes, dos lingüistas aplicados, professores em cursos de formação, na tentativa de aplicar os resultados de pesquisa como solução para os problemas práticos (cf. Coracini 1997a) e, como decorrência, a concepção de heterogeneidade como problema ou como a soma de individualidades que levam à compreensão de processos e contextos sociais.

Por outro lado, a sala de aula se caracteriza por uma forte tendência à homogeneização, em particular nas aulas de leitura e redação, objeto de estudo do projeto de pesquisa no qual se inserem as reflexões deste artigo¹.

Em outros trabalhos (cf. Coracini 1995, 1996, 1997), ao estudar detalhadamente as aulas de leitura, mostramos como se organizam e como se caracteriza a metodologia utilizada: vimos que, tanto em aulas de língua portuguesa quanto em aulas de língua estrangeira (francês ou inglês), o professor apresenta um texto e, a partir de perguntas, cujas respostas se acham localizadas na superfície do mesmo, espera que todos os alunos cheguem a uma única resposta. Tal expectativa se confirma pela atitude de professores e alunos: estes tentando "acertar", por ensaio e erro, e aqueles, conduzindo os alunos à resposta pretendida, repetindo a pergunta até obtê-la, todas as vezes em que os alunos

¹Trata-se do Projeto Integrado *Da Torre de Mardim à Torre de Babel: uma abordagem discursiva do ensino-aprendizagem da linguagem escrita (língua materna e língua estrangeira)*, sob minha coordenação.

não conseguem "acertar" de imediato, ou ainda, lendo em voz alta a frase onde se localiza a resposta correta. Na verdade, como afirmamos em outros momentos, prevalece, na maioria dos casos, a compreensão do professor, não como uma das possíveis leituras, e talvez como aquela que teria respaldo nas ideologias vigentes ou na versão dos especialistas, críticos literários (no caso de obras literárias), mas como a única possível, como se o sentido do texto nele estivesse alojado, encasulado.

Mesmo quando a metodologia se diz diferente, como é o caso do ensino instrumental de línguas (em geral, no terceiro grau), e se afirma a pluralidade de sentidos como própria de todo o texto, a leitura que predomina como a correta é a do professor, que acredita ser aquela que melhor corresponde às intenções ou à mensagem do autor. Paralelamente, apesar de se dizer que se respeita o modo particular de proceder de cada um (que, na verdade, deriva de hábitos escolares e de experiências pessoais), preconiza-se um conjunto de estratégias, abstraídas de experiências científicas, como se apenas elas fossem capazes de possibilitar a leitura adequada, de permitir compreender o ponto de vista do autor e os seus objetivos, de evidenciar os aspectos convencionais do texto.

Queremos com isso dizer que, a todo o momento, sem que se explicita (já que nem sempre é consciente), toma-se como ponto de partida modelos, cujo mérito ou demérito não interessa discutir aqui, que determinam em última instância, o comportamento e as atitudes de professores e alunos diante do texto, ao mesmo tempo em que si-

lenciam uns e outros e impedem, ou dificultam, a disseminação de sentidos.

Nas aulas de redação, quadro semelhante se apresenta: ou se coloca o aluno diante de um papel em branco para que produza livremente um texto sobre tema igualmente livre, como uma das maneiras mais eficazes de provocar a criatividade, a originalidade, sem que se páre para refletir sobre o que isso significa; ou, embora se diga explicitamente aos alunos que eles deverão usar a sua imaginação, a criatividade de que são capazes, tomam-se as rédeas do significado do texto, conduzindo ao extremo o tratamento de um determinado tema, através de perguntas e respostas, de modo a estimularem um conjunto de redações muito semelhantes (cf. Coracini 1997b); em casos como este, basta responder as perguntas e a redação estará pronta. Noutras aulas, redação poderia ser definida como transformação, por exemplo, de um poema em prosa, na tentativa de mostrar ao aluno que é possível guardar o significado do texto mudando apenas sua forma de apresentação; mais uma vez, subjaz a concepção de transparência da linguagem e, portanto, de estabilidade do sentido. Noutras, ainda, redigir equivale a preencher esqueletos, arquétipos de textos, a partir de convenções, como por exemplo, redigir requerimentos, cartas comerciais etc.

Embora seja importante ensinar as regras que subjazem à escrita, como modo de compreender que é preciso conhecer as regras do jogo para dele poder participar, reduzir ao extremo a possibilidade de expressão, de posicionamento, de reflexão, para enfatizar os aspectos formais, pode gerar, no aluno, a idéia de que escrever textos é reprodu-

zir, sem saber bem o quê, nem por quê e para quê. Por outro lado, a atividade do tema livre ou do tema imposto pode criar no aluno a fobia do papel em branco: será possível escrever livremente quando alguém determina o momento e o lugar da escrita, quando não se sente a necessidade nem ao menos íntima, pessoal, de registrar alguma idéia ou sentimento no papel? Em ambos os casos, a escrita na escola parece realmente secundária e sem sentido.

Vale lembrar que a redação escolar parecer ter pouco a ver com a produção de textos; aliás, perguntando outro dia, num curso de formação, como se poderia definir e caracterizar essa atividade, nenhum dos quarenta professores presentes soube responder e a maioria definiu texto como um conjunto de palavras ou de frases unidas por um tema comum. Poucos lembraram que escrever significa comunicar-se com alguém, sob certas regras ou convenções construídas pelo grupo social, a respeito de algo que interesse a ambos, que escrever pressupõe ter algo a dizer ou sentir a necessidade de dizer algo; que escrever pressupõe, em última instância, envolver-se envolvendo o interlocutor. Mas, para isso, é preciso que o aluno não permaneça aquém do deslocamento pelo qual o sujeito produz sentido e se assume enquanto autor, responsável pelo dizer. Para isso, é preciso provocar o estranhamento (cf. Coracini 1997b), permitir a busca de outros sentidos e o confronto com o diferente, com o estranho, com o outro e, assim, construir sua própria identidade, que, longe de ser homogênea, integral, se constrói na heterogeneidade, no esfacelamento, na dispersão das múltiplas vozes e dos múltiplos sentidos.

Em todas as aulas de redação analisadas, predomina a importância da correção gramatical (talvez como a única maneira de garantir o acesso ao pensamento e à sua subsequente correção), bem como a concepção de sujeito indiviso, consciente e, portanto, capaz de dizer o que pensa. A crença na transparência da linguagem parece constituir um traço comum tanto ao discurso da Linguística Aplicada quanto ao ensino de línguas na escola.

Conclusão

Das reflexões trazidas à baila neste texto, sempre a partir de um corpus, extraído dos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula - limitado, é verdade, mas suficiente, quero crer, para o objetivo proposto -, é possível concluir que, na defesa da diversidade, o que se acaba por defender é a individualidade, caracterizada, também, pela unicidade e homogeneidade internas. Mesmo nos trabalhos em que se defende a transculturalidade, as diferenças culturais se limitam a apontar as diferenças individuais como representações das diferentes maneiras de proceder dos grupos em questão.

Considerar a heterogeneidade, tal como procuramos definir no início deste texto, como constitutiva da linguagem e de todo sujeito bem como de todas as relações sociais incluindo-se aí as maneiras e os modos de relação intersubjetiva, levaria à inclusão e à compreensão de situações tidas como desvios, falhas, contradições... Assim, se os lingüistas aplicados postulassem a alteridade ou a heterogeneidade, tal-

vez compreendessem melhor as razões pelas quais o sujeito professor não consegue “aplicar” um metodologia, apesar de ter discutido e compreendido tão bem as aulas teórico-práticas ministradas por um especialista numa situação de curso de “reciclagem” ou de “formação” - ambos os termos marcados pelo desejo do especialista, assim reconhecido pelos pares e por seu saber - que, inevitavelmente, lhe traz poder - de transformar o outro (professor de 1º ou 2º grau), a partir de uma imagem idealizada do que seja ser “bom” professor. A pluralidade de vozes, a assimilação alinear e confusa conduz a uma concepção de ensino-aprendizagem onde o conflito, a dissonância, a incoerência é parte constitutiva e não problema a ser sanado por estratégias de apagamento e de silenciamento. E isso, com certeza, modificaria as expectativas e reduziria as frustrações.

Postular a heterogeneidade possibilitaria, ainda, para os professores, entenderem melhor a aprendizagem, ou seja, por que seus alunos aprendem em momentos diferentes, de maneiras diferentes, fazendo relações diferentes e compreendendo de maneiras diferentes aquilo que, para o professor, deveria ser passível de uma única compreensão. E isso, muito provavelmente, criaria condições para que a escola questionasse, por exemplo, o sistema tão arcaico de avaliação, ainda em vigor, e não considerasse como verdades os resultados obtidos, classificando os alunos a partir de padrões naturalizados pela ideologia veiculada pela escola.

Considerar a heterogeneidade conduziria, em última instância, ao questionamento e à problematização da concepção unívoca, homogeneizante de identidade do sujeito, de cultura, e, no caso que nos

concerne mais de perto, de leitor e de produtor de textos. Se considerarmos que ler e produzir textos significa produzir sentido e que isso só é possível no confronto com o outro, com o diferente, com as múltiplas vozes que nos constituem e que nos transformam em estranhos para nós mesmos; que ler e produzir textos significa também nos inserir numa dada formação discursiva, conhecendo a regra de seu jogo, então, compreenderemos porque a escola não está formando leitores, nem produtores de texto, mas, apenas artífices da reprodução e da passividade, silenciando a uns e a outros, naturalizando as construções que servem apenas a interesses escusos.

Finalmente, importa lembrar que não estamos defendendo a anulação das estratégias de homogeneização, já que essa nos parece uma tarefa impossível, diante do desejo da verdade, do controle, da racionalidade individualizante, do ideal da objetividade, que parece caracterizar a cultura ocidental. Basta lembrar que é próprio do discurso e de todo texto a escamoteação das regras de seu jogo, regras que dependem intrinsecamente do momento histórico-social em que se inserem os sujeitos e, portanto, o abafamento da heterogeneidade constitutiva que, segundo Authier-Revuz, se dá graças à referência explícita do dizer de outros no texto, que, conscientemente fazemos vir à tona para, por exemplo, respaldar nossos argumentos; tal recurso textual é responsável pela ilusão de que o resto do texto tem origem naquele que o assina, apagando, assim, a heterogeneidade que o constitui. Essa forma de demarcação do outro na superfície do texto colabora para o seu caráter homogêneo, uno, linear e original, levando-nos ao esquecimento de que o "novo" (o original) está no retorno do já-dito,

numa outra situação de enunciação, na capacidade de organização dessas várias vozes, desses vários textos - muitas vezes contraditórios - segundo, é claro, regras de funcionamento definidas pelas formações discursivas (cf. Foucault 1983).

Estamos defendendo a consideração da heterogeneidade, não como o outro lado da polarização, mas como constitutiva do sujeito e do dizer em conflito permanente com o desejo da homogeneização, da perfeição, da unicidade. Se não é possível apagar esse desejo, também não é possível apagar a heterogeneidade constitutiva, que torna complexo o que parece simples, múltiplo, o que parece uno, conflitante, o que parece controlável, pela razão ou pela ciência.

No que diz respeito à Lingüística Aplicada e à sala de aula, este parece ser o grande desafio: aprender a lidar com o inefável, com o instável, com as contradições, não como problemas a serem resolvidos, mas como inerentes ao sujeito e a todas as relações sociais. Mas, para isso, importa rever a posição de lingüistas aplicados que defendem o caráter solucionista dos estudos da área, ao lado de uma concepção negativa e dicotômica da heterogeneidade enquanto desordem - incontrolável -, a ser dominada. Dabène (1993:14) explicita essa tendência de uma das vertentes dominantes da área:

[...] as pesquisas fundamentais em Lingüística Aplicada [ou melhor, em "Didactique des Langues"] devem se interrogar sobre a noção de heterogeneidade, que significa ruptura num continuum [ausência de pontos comuns de referência], desordem. Não seria próprio da didática das línguas transformar a heterogeneidade, ingovernável, em diversidade, gerenciável se aceitarmos o postulado de variações num contínuo? Na

ótica interacionista evocada mais acima, o problema se coloca em termos de levantamento dos pontos de ruptura. (trad.minha)

Vale, entretanto, ressaltar que essa nova maneira de "dar conta da diversidade", transformando o caos da heterogeneidade, ingovernável, incontrolável, em algo "gerenciável", sugere o prosseguimento a uma tendência que parece caracterizar a cultura ocidental, qual seja a de buscar a homogeneidade como fator simplificador da ação humana e como fator positivo, rumo à harmonia, à unidade, ao controle e ao triunfo da consciência, que iguala (ou deveria idealmente igualar) todos os homens. Nessa medida, a tendência à homogeneização não seria privilégio da Linguística Aplicada nem da aula de línguas, mas de toda e qualquer ciência (cf. Coracini 1991 e Rajagopalan neste volume), de toda e qualquer formação discursiva, onde a regra convive com o heterogêneo, o poder, com a resistência, numa relação de conflitos e contradições.

Refêrencias bibliográficas

- Authier-Revuz, J. (1989) *Hétérogénéités et Ruptures: quelques repères dans le champ énonciatif*. Documents de Travail. Università di Urbino.
- Bakhtin, M. (1977) *Le Marxisme et la Philosophie du Langage*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Brown, D. (1980) *Principles of Language Learning and Teaching*. N. J., USA: Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs.

-
- Cavalcanti, M. (1986) A Propósito de Lingüística Aplicada. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, 7; p.5-12.
- ___ (1989) *Interação: Leitor-Texto*. Campinas: Editora da Unicamp.
- Coracini, M. J. R. F. (1991) *Um Fazer Persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. Campinas-São Paulo: Pontes-Educ.
- ___ (1995) *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura*. Campinas: Pontes.
- ___ (1996) *Discurso: Compreensão e Contexto*. Claritas, 2. PUSC-SP/EDUC.
- ___ (1997a) A Teoria e a Prática: a Questão da Diferença nos Discursos da Lingüística Aplicada e da Sala de Aula. *D.E.L.T.A.* (no prelo).
- ___ (1997b) A Aula de redação e a Identidade do autor. *Estudos Lingüísticos* (Anais do G.E.L.). (no prelo)
- Dabène, M. (1993) La Recherche en Didactique du Français: autonomie et interactivité. In Lebrun, M. & Paret, M.-C. *Actes du V^{ème} Colloque International de Didactique du Français Langue Maternelle*. Neuchâtel - Paris: Delâcheux et Niestlé.
- Derrida, J. (1972) La Pharmacie de Platon. Trad. Bras. *A Farmácia de Platão*. São Paulo: Iluminuras. 1991.
- Ducrot, O. (1984) Le Dire et le Dit. Paris: Editions de Minuit. Trad. Bras. *O Dizer e o Dito*. Campinas: Pontes Ed. 1989.
- Flower, L. S. (1985) *Problem-solving strategies for writing*, 2.ed. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
- Foucault, M. (1979) *Archéologie du Savoir*. Paris: Gallimard.
- ___ (1983) *Qu'est-ce qu'un auteur?* Littoral, 9. Paris: Editions Eres.
- Grabe & Kaplan (1996) *Theory and Practice of Writing*. London & New York: Longman.

-
- Hayes, J. R. & Flower, L.S. (1983) *Uncovering cognitive processes in writing: An introduction to protocol analysis*. In P. Mosenthal, L. Tamar and S.A. Walmsley (eds) *Research in Writing* (p.206-220). New York: Longman.
- Kato, M. (1985) *O Aprendizado da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes.
- Kleiman, A. (1989) *Texto-Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes.
- Koch, I. V. (1984) *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez.
- Kristeva, J. (1988) *Etrangers à nous-même*. Paris: Gallimard.
- Larsen-Freeman, D. (1993) *Foreign Teaching Methodology and Language Teacher Education*. Plenary Address at AILA Amsterdam (August).
- Moita Lopes, L. P. (1994) Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a Linguagem como Condição e Solução. *D.E.L.T.A.*, vol.10, n.2., p.329-338).
- ___ (1996) *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Companhia das Letras.
- Pêcheux, M. (1984) *Discurso: estrutura ou acontecimento?* Trad. Bras., Campinas: Pontes Ed.
- Rumelhart, D. E. (1980) Schemata: the building blocks of cognition. In Spiro et al. (orgs.) *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. New Jersey, L. Erlbaum Associates Publishers.
- Serrani-Infante, S. (1997) Formações Discursivas e Processos Identificatórios na Aquisição de Línguas. *D.E.L.T.A.*, vol.13, n.1.
- Todorov, T. (1981) *Mikhail Bakhtine: le principe dialogique*. Paris: Seuil.