

Que pesquisa? Qual ensino?¹

Adail Sobral
Universidade Católica de Pelotas

Resumo: Este ensaio, que nasceu da mesa-redonda “A pesquisa serve de fundamento para o ensino de língua(s)?”, de que o autor participou no VI SENALE (2010), bem como de discussões nos simpósios de doutorado com alunos da UCPEL e com os professores Hilário Bohn e Vilson Leffa, se propõe a apresentar questionamentos acerca das possíveis relações entre pesquisa e ensino de língua(s) a partir da questão fundadora da referida mesa-redonda. Para isso, discute relações entre pesquisa e ensino de língua(s) a partir de questões como “pesquisa pura” e “pesquisa aplicada”, defendendo, para além de um “ensino pragmático”, um ensino cientificamente sensível e, para além da pesquisa “pura” ou “aplicada”, uma pesquisa cientificamente rigorosa, mas socialmente sensível, com ênfase na questão da responsabilidade social do pesquisador e do professor de línguas/linguagens.

Palavras-chave: Pesquisa de línguas. Ensino de línguas. Ensino. Pesquisa.

Introdução

Numa famosa anedota, perguntam a um judeu: “Por que vocês respondem a perguntas com outras perguntas?” E o judeu replica: “Por que não?” Do mesmo modo, perguntaram na França a Samuel Becket o motivo de ele ser sintético a ponto de ser tido por minimalista. E ele replica em francês [*quoipas?*], juntando as palavras e, portanto, sendo ainda mais sintético, algo como “Puqñão?” [Por que não?].

“A pesquisa serve de fundamento ao ensino de língua(s)?”, tema (no sentido bakhtiniano; cf. SOBRAL, 2009, esp. 73-76), de uma mesa-redonda do VI SENALE², é já uma dupla pergunta, pois solicita que pensemos no ensino de língua em geral e no ensino de línguas em particular, bem como, neste ensaio, no ensino *sobre* língua(s), vinculado com a formação de professores, e com o ensino *de* língua(s), vinculado com a “formação” de

¹ Faço aqui alusão ao título de um livro do filósofo Alasdair McIntyre, *Justiça de quem? Que racionalidade?* São Paulo: Loyola, 1991.

² As duas outras intervenções, de Ana Zandwais e Ubiratã Alves, estão em LEFFA, V.; ERNST, A. *Linguagens: metodologias de ensino e pesquisa*. Pelotas: Educat, 2012.

falantes, se assim se pode dizer. De início, a réplica toma a forma de duas questões relacionadas: Que pesquisa? Qual ensino? E estas são questões norteadoras de uma série de questionamentos a ser feitos.

Em geral não se espera que a resposta tome a forma de outra(s) pergunta(s). Naturalmente, a opção por questionar diretamente o tema da mesa-redonda, em vez de responder diretamente a ele, pode ser entendida como forma de fugir à responsabilidade de dar alguma resposta – responsabilidade assumida voluntariamente quando se promete (ou se ameaça, para lembrar Derrida falando da promessa; cf.) ser membro de uma mesa-redonda. Pois uma mesa-redonda é sempre um questionamento lançado a mais de um sujeito; ela pede: “discorra sobre x de seu ponto de vista”, pressupondo, por conseguinte, que há mais de um ponto de vista! A particularidade da mesa em questão é que seu tema questiona diretamente, pergunta, em vez de afirmar; o tema proposto não afirma “a pesquisa serve...”, mas questiona: “a pesquisa serve...?” E esse questionamento pede uma resposta de maneira bem mais imperativa do que uma afirmação, por paradoxal que pareça! Uma afirmação implica um consenso presumido entre os envolvidos, ao passo que uma interrogação, embora possa ter negado algum pressuposto seu, na verdade já implica, se não alguma negação, ao menos uma dúvida; e dúvidas requerem réplicas de uma maneira mais vigorosa do que uma afirmação.

Aceitar ser membro de uma mesa que pretende discutir *se* a pesquisa serve de fundamento ao ensino de línguas é admitir que a resposta pode ser positiva, negativa ou que esse tema é demasiado complexo para merecer uma resposta simples – ou, melhor dizendo, uma simples resposta. E o questionamento que constitui o tema da mesa implica aceitar essas várias possibilidades. Deve-se ainda destacar que é justo o fato de um dado *tema* poder ensejar *tópicos* distintos, mas relacionados, o que dá sentido a uma mesa-redonda como evento discursivo.

Ana Zandwais, partindo de Wittgenstein, Austin e Bakhtin, desenvolve o tópico “Demandas da pesquisa e diálogos entre teoria e prática”; Ubiratã Alves, partindo dos tipos de pesquisas

constantes do campo da aquisição de língua estrangeira (L2), discorre sobre “Pesquisa em aquisição de L2 e ensino: um relacionamento possível (mas não necessariamente garantido”); e este texto, partindo primordialmente de Bakhtin e de Kuhn, e abordando implicitamente questões filosóficas sobre as relações entre fenômenos do mundo e objetos de estudo criados por um dado ponto de vista teórico, e pensando ainda nas agruras da didatização, especula sobre “Que pesquisa? Qual ensino?”, o que também implica aceitar que haja alguma relação entre pesquisa e ensino, sem no entanto sugerir se é de fundamento deste naquela ou alguma outra coisa. Trata-se pois de uma discussão crítica em busca de respostas possíveis, não de uma resposta.

Situando a questão geral

Parece-nos oportuno situar a questão no ambiente em que ela faz sentido: a universidade, que é onde há atividades de ensino e pesquisa. *Universitas* significa “conjunto, universalidade, comunidade”. Quando surgiram, entre os séculos XI e XII, as universidades eram uma comunidade de indivíduos, de todas as proveniências, não institucionalizada e definida pela associação entre mestres e discípulos, podendo as aulas acontecer em qualquer lugar. A universidade nasce assim como uma comunidade de detentores de saber e de estudiosos. Sua função e sua responsabilidade consistem na produção e disseminação de saberes.

Pode-se dizer que a concepção moderna de Universidade a vê como um espaço de promoção da ciência e da cidadania em benefício da sociedade de que é parte. Logo, a Universidade tem tanto liberdade de produção e disseminação de saberes como obrigação de produzi-los e disseminá-los em favor da cidadania. Cabe então à Universidade a promoção da cidadania mediante a produção e disseminação de conhecimentos. Que conhecimentos a Universidade pode e deve disseminar? Tanto os conhecimentos que ela mesma produz, o que está implícito nessa definição, como todos os saberes circulantes na sociedade de que é parte, o que não está implícito, mas é pressuposto, uma vez que a

Universidade é parte de um ambiente social que ultrapassa seus muros, ou, de outro ponto de vista, suas “torres de marfim”.

Isso evoca as seguintes questões:

- A universidade dissemina saberes para além de seus muros?
- A universidade dissemina saberes advindos de outras instâncias sociais?
- Qual a relação da universidade com a sociedade de que é parte?

Para responder, cabe examinar o “tripé” que hoje define a universidade: ensino, pesquisa e extensão. Ensino parece óbvio: ensinam-se saberes julgados relevantes para uma boa formação. Pesquisa também parece óbvio: pesquisam-se tópicos julgados relevantes para uma boa formação, o que implica estar a pesquisa atrelada à produção de saberes que devem ser levados ao conhecimento dos “discípulos”.

Extensão, em contrapartida, não parece óbvio, e tem implícitos e pressupostos outros. O que é “estender”, de onde vem “extensão”? No Michaelis Online temos várias acepções. Não parece haver em boa parte delas nada que nos ajude a entender o que é “extensão”. As acepções 12 e 13 (!), contudo, são de ajuda: “12. Tornar mais amplo. 13 Fazer chegar; levar”. Ao que parece, “extensão” na universidade é “tornar mais amplo”, o que significa que há algo menos amplo. É também “fazer chegar, levar”, o que implica ir a algum lugar ou dirigir-se a ele.

Seriam ensino e pesquisa algo que se passa “intramuros”, uma função precípua, ao passo que extensão é algo que ocorre “extramuros”, uma função acessória, mas não fundamental? Por outro lado, em geral lemos “Ensino – Pesquisa – Extensão”. Raramente há outra ordem. Logo, a Universidade se vê primordialmente como lugar de ensino (algo que vem de suas raízes), e, em função disso, de pesquisa, e, subsidiariamente, de extensão.

Quando se falou de “saberes julgados relevantes para uma boa formação”, não se mencionou a quem cabe decidir quais são

esses saberes relevantes, que estão envolvidos nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Mas fica implícito que é a própria Universidade que detém esse poder. Mas, sendo a Universidade parte de uma comunidade, de uma sociedade, impõe-se uma escolha socialmente responsável: a autonomia da Universidade não entra em conflito com as necessidades sociais extra-Universidade, assim como essas necessidades não se confundem com os “imperativos do mercado”.

É preciso quanto a isso considerar que a pesquisa se distancia tanto mais da realidade quanto mais (1) acredita que existem dados prontos nos fenômenos do mundo, isto é, quando não reconhece que dados são o resultado do encontro entre *fenômenos* do mundo e sua construção teórico-metodológica por uma dada teoria que deles faz um *objeto* de estudo; e (2) se empenha em empregar uma linguagem a tal ponto técnica que exclui toda tentativa de didatização, e mesmo de compreensão por quem não seja pesquisador especializado.

Do mesmo modo, o ensino é tanto mais ineficiente quanto mais se restringe a questões imediatas, ignorando as descobertas de pesquisas, e/ou quando julga que a pesquisa só serve se tiver fins pragmáticos estritos, sem se dar conta que é da amplitude dos princípios descobertos que se pode adaptar o conhecimento gerado a situações específicas.

Inovar é vital, e inovar se define como “pensar até o momento impossível”; e inovação vem não só da observação de necessidades práticas como de possibilidades que a pesquisa pode mostrar, inclusive quando se refutam hipóteses a partir da análise de dados advindos do contato entre fenômenos concretos e formas de interpretação, não “inventados” por teorias, mas abarcados por elas em pesquisas. Nem toda inovação, contudo, tem valor concreto se a atitude, a mentalidade, as estruturas ou a comunidade social são refratárias à mudança ou, pelo contrário, apaixonadas por ela a ponto de julgar que tudo o que é novo, e só o que é novo, tem valor.

Percebe-se hoje uma crescente preocupação com a necessidade de as pesquisas acadêmicas assumirem sua responsabilidade pelas práticas – bem e malsucedidas – do

ensino básico. Não se trata de aplicação direta das pesquisas no ensino nem de colocar as pesquisas a serviço do ensino, mas do fato de que os programas de pós-graduação formam profissionais que por sua vez formam formadores, e, por isso, as práticas e iniciativas da pós-graduação, onde se fazem pesquisas, se refletem em última análise (ou ao menos repercutem) no ensino nas séries iniciais, o que tem amplas implicações para a formação de professores em geral.

Zandwais (2012, p. 14), já mencionada, afirma que “parece não haver dissensões em torno do fato de que o ensino *pode estar articulado à pesquisa*” (grifei), o que não implica aceitar a pesquisa como “*fundamento*” do ensino, mas indica que a pesquisa deve ser produzida “no interior de contextos escolares” e considerar “possibilidades de escuta da realidade discente” (Id., p. 24). Ampliando a questão da pesquisa, a autora alega que as relações entre a atividade docente e o conhecimento implicam de alguma maneira um “trabalho incessante de pesquisa” (Ibid., p. 14). Essas alegações também são uma maneira de responder às nossas indagações: *Que pesquisa? Qual ensino?* Porque sugere implicitamente que não há uma única possibilidade de pesquisa e de ensino, ou uma única forma de articulação entre pesquisa e ensino.

Alves (2012), por sua vez, alega que a questão-base da mesa poderia ser objeto tanto de uma irrefletida resposta positiva, tendenciosamente voltada para “defender” a pesquisa, como de uma reflexão profunda que pode ir às próprias bases do “porquê da pesquisa linguística” (p. 233). A partir de um tópico específico (a aquisição em L2), esse autor vai questionar: “De que forma a pesquisa [...] serve de fundamento para o ensino? A pesquisa [...] deve, necessariamente, contribuir com a prática pedagógica?” (Id., p. 234). Como se pode ver, também ele parece se preocupar com as questões “*Que pesquisa? Qual ensino?*”, uma vez que busca explorar as possíveis relações entre pesquisa e ensino, seja do ponto de vista da *possibilidade* de este último ter a pesquisa como fundamento como da *necessidade* de a pesquisa estar voltada para contribuições ao ensino.

Em busca de alguma especificação

Como se terá percebido, esta versão do texto, escrita cerca de dois anos depois da referida mesa-redonda, dialoga com as perspectivas dos outros membros, retomando o diálogo então travado oralmente e procurando explorar parte da amplitude da questão-base da mesa: “A pesquisa serve de fundamento para o ensino de língua(s)?”. Observe-se que essa questão desencadeadora não diz “deve servir”, mas “serve”, o que mostra seu caráter especulativo e não normativo. Fazer essa pergunta implica, naturalmente, pressupor que a pesquisa *pode servir* de fundamento para o ensino, mas não que sirva ou deva necessariamente servir. O pressuposto mais amplo dela é a ideia de que há ao menos relações entre pesquisa e ensino, o que é óbvio ou trivial, como diz Alves (2012, p. 234) se se pensar no valor da pesquisa como sendo maior do que o valor do ensino, ou da pesquisa como o “macro” e do ensino como o “micro”.

Pode-se assim afirmar que optar por replicar ao tema em vez de responder diretamente ao que ele pergunta também pode ser parte da atitude, para além do materialmente dito, de que embora não haja respostas definitivas, ainda assim há muito a pensar que pode contribuir para respostas *no contexto específico de cada participante do evento* de que a mesa é parte. A bem dizer, toda sessão plenária como essa paga o preço da generalidade, pois quanto mais diversificados os interlocutores, tanto mais geral o que se pode dizer, e, por isso, tanto menos contundente o que se pode/deve, ou poderia/deveria, dizer.

Por vezes, para compensar a generalidade, usam-se argumentos mais fortes que podem não se sustentar sem uma cuidadosa ponderação, algo que nunca cabe a um contexto de mesa-redonda, mas cabe no caso de uma publicação escrita. Do mesmo modo, toda prática especializada paga o preço de, em alguma medida, perder-se nos, ou restringir-se aos, valores singulares elevados a cânon pelo grupo que a constitui e a pratica, devendo por isso tentar generalizar para além de si mesma, isto é, de suas “certezas” ou mesmo “dogmas”. É por isso necessário discutir o que é ciência e o que é pesquisa

científica, com ênfase no estudo da linguagem em geral e das línguas em particular.

Ao ver de Kuhn (2003), a ciência é aquilo que seus praticantes definem canonicamente como tal, formando assim um *paradigma*. Mas um paradigma não é estático, encontrando-se, de certo modo, em constante mudança, por vezes mais claramente e outras vezes só se revelando quando o efeito cumulativo das mudanças já o transformou em outro paradigma. Se isso é verdade, talvez possa haver a convivência entre certos aspectos de um paradigma ainda vigente e certos aspectos de um paradigma ainda emergente.

Talvez não se possa dizer propriamente que, no caso do estudo da linguagem, haja um ou mais paradigmas, mas é possível e legítimo arriscar pensar que há ao menos uma divisão talvez ainda difusa: de um lado, o estudo da *língua* como sistema, a combinatória que faz que regras finitas de combinação e elementos combináveis em número finito produzam *significações* (em termos bakhtinianos) infinitas, e, do outro, o estudo da *linguagem*, que, tomando os resultados dos estudos da língua como base, busca examinar uma combinatória também infinita, aquela que faz que elementos do *sistema de regras* (cf. SOBRAL, 2006, 2009) sirvam a infinitas possibilidades de *sentido* (em termos bakhtinianos), no âmbito do *sistema de uso* (Id.). A primeira vertente estudaria assim o sistema da língua e, a outra, o *sistema da linguagem*, que une o sistema de regras ao *sistema de uso* da língua, aquele em que frases na língua se tornam enunciados na linguagem.

Assim, intervêm aqui, necessariamente, diferentes concepções de pesquisa, bem como de sua contribuição para, em nosso caso, o ensino dos objetos de pesquisa ou de objetos com ele vinculados, ou a didatização de saberes advindos da pesquisa. Vale notar que Zandwais sugere que toda atividade de ensino pressupõe pesquisa, e que, nesse sentido, tanto podemos didatizar saberes advindos da pesquisa como fazer pesquisa a partir das necessidades de didatização, e de modo integrado ou não.

Essas considerações permitem questionar: é legítimo pesquisar língua(s) apenas a partir das necessidades reais ou

presumidas do ensino de línguas? É legítimo pesquisar línguas apenas a partir das necessidades reais ou presumidas das próprias pesquisas? Existe pesquisa “pura”, isto é, restrita aos seus objetos (e que age como se houvesse fenômenos em si antes de uma teoria os constituir como objetos), à teoria de que se parte ou aos objetivos de pesquisa etc.? Se sim, é ela legítima? Existe pesquisa aplicada restrita aos objetivos práticos de que partiu? Se sim, é ela produtiva?

Não será (ou deveria ser!) toda pesquisa sempre “pura” e aplicada ao mesmo tempo? Se sim, quais as relações entre o puro e o aplicado (que nesses termos pareceria “impuro” aos olhos de alguns)? Se não, não deveria toda pesquisa ser tanto “pura” como aplicada, isto é, imbuída da dialética entre coerência teórica e responsabilidade prática? Em outras palavras, não deveria a pesquisa ter sempre utilidade social, ainda que não deva se restringir ao que se poderia chamar de “aplicacionismo”? Se a pesquisa *para si* seria socialmente inútil, a pesquisa voltada apenas para uma aplicação não seria demasiado restrita?

Também intervêm aqui, necessariamente, diferentes concepções de ensino. É legítimo ensinar línguas apenas a partir das necessidades reais ou presumidas do ensino? É legítimo ensinar línguas apenas a partir das necessidades reais ou presumidas da pesquisa? Existe ensino puro, isto é, restrito aos objetos de ensino, em detrimento da pesquisa? Existe ensino aplicado, isto é, restrito aos objetivos da pesquisa, em detrimento do contexto de ensino?

Não será (ou deveria ser) todo ensino, tal como a pesquisa, sempre puro e aplicado ao mesmo tempo, isto é, voltado tanto para os resultados da pesquisa como para as necessidades do contexto de ensino? Se sim, quais as relações entre o puro e o aplicado (que nesses termos parece ainda mais “impuro”, uma vez que pode por o ensino a serviço de alguma outra coisa?). Se não, não deveria todo ensino ser puro e aplicado ao mesmo tempo?

Assim, diante da pergunta “a pesquisa serve de fundamento ao ensino de língua(s)?”, replicamos neste ponto (sem responder?): *sim e não!* Porque, para responder, tem-se de

continuar a questionar a base da questão. Logo, pode-se perguntar: “o que é servir de fundamento?” E, mais do que isso: “o que é fundamento?” E, ainda mais do que isso, retomando o judeu da anedota e Samuel Becket, e fazendo outra pergunta: “por que a pesquisa poderia/deveria ou não poderia/deveria ser fundamento do ensino de língua(s)?” E se cabe, como cabe, perguntar se a pesquisa serve de fundamento ao ensino de língua/línguas, cabe também perguntar se o ensino de língua/línguas serve de fundamento à pesquisa.

E, aparentemente fugindo de novo da questão-base, cabe perguntar também, retomando as questões anteriores: quais as relações entre pesquisa e ensino? É de fundamentação deste a partir daquela? É de fundamentação daquela a partir deste? É de integração entre os dois? Quais as formas dessa integração, caso ela exista? Será possível descobrir essas formas? A partir disso, defende-se como positivo resumir esses questionamentos na pergunta: não deveria a relação entre pesquisa e ensino ser de integração, a fim de evitar que a pesquisa seja “olímpica”, isto é, alienada das realidades a que poderia servir, e que o ensino seja “pragmaticista”, isto é, restrito a objetivos específicos puramente pragmáticos? A isso dedicamos o restante deste texto.

Que pesquisa? Qual ensino?

Correndo o risco do idealismo, será que a pesquisa deve propor uma dada organização de dados e uma reflexão sobre esses dados também *a partir* dos contextos pesquisados e de suas necessidades, ou ao menos os levando em conta? Será que o ensino deveria considerar os dados e os resultados das pesquisas *a partir* de suas próprias necessidades, mas sem desprezar a contextualização específica de cada pesquisa?

Se dermos respostas positivas a essas questões, o caminho a seguir seria o de uma pesquisa e de um ensino socialmente sensíveis, voltados para atender primordialmente às demandas sociais, em seus níveis específicos, sem por isso se curvar ao pragmatismo do mercado (muitas vezes o puro e simples “adestramento” de repetidores, em lugar da “formação” de

profissionais críticos, éticos, capazes de pensar, e não apenas de executar tarefas) ou aos objetivos da *pesquisa pela pesquisa* (a vontade de saber para se dizer sabedor, sem pensar em possíveis contribuições a demandas concretas, a meu ver nefasta).

É preciso quanto a isso considerar que a pesquisa se distancia tanto mais da realidade quanto mais (1) acredita que existem dados prontos nos fenômenos do mundo, isto é, quando não reconhece que dados são o resultado do encontro entre *fenômenos* do mundo e sua construção teórico-metodológica por uma dada teoria que deles faz um *objeto* de estudo; e (2) se empenha em empregar uma linguagem a tal ponto técnica que exclui toda tentativa de didatização, e mesmo de compreensão por quem não seja pesquisador especializado. Do mesmo modo, o ensino é tanto mais ineficiente quanto mais se restringe a questões imediatas, ignorando as descobertas de pesquisas, e/ou quando julga que a pesquisa só serve se tiver fins pragmáticos estritos, sem se dar conta que é da amplitude dos princípios descobertos que se pode adaptar o conhecimento gerado a situações específicas.

Inovar é vital, e inovar se define como “pensar o até o momento impossível”; e inovação vem não só da observação de necessidades práticas como de possibilidades que a pesquisa pode mostrar, inclusive quando se refutam hipóteses a partir da análise de dados advindos do contato entre fenômenos concretos e formas de interpretação, não “inventados” por teorias, mas abarcados por elas em pesquisas. Nem toda inovação, contudo, tem valor concreto se a atitude, a mentalidade, as estruturas ou a comunidade social são refratárias à mudança ou, pelo contrário, apaixonadas por ela a ponto de julgar que tudo o que é novo, e só o que é novo, tem valor. Como se pode ver, aprofundam-se agora as questões propostas aqui como base da reflexão: Que pesquisa? Qual ensino? Passamos a seguir a abordar o percurso da Linguística Aplicada, ou, como se propõe aqui, a linguística atual, em suas vertentes formal e da enunciação.

Linguística aplicada, ensino e pesquisa

É preciso lembrar que a chamada Linguística Aplicada começou a existir precisamente a partir das necessidades do ensino de línguas, que não eram atendidas pelos modelos linguísticos então dominantes, os estudos fonológicos, sintáticos e semânticos ditos “puros” (científicos num sentido por vezes próximo do positivista, ao menos em termos de concepção), e que mostravam ter uma pretensão de rigor que é válida, mas que não poderia, por sua própria natureza, abarcar a complexidade do fenômeno humano que é a linguagem, dado que este vai bem além de seus aspectos formais, ainda que os tenha como uma de suas bases. Em resumo, como o ensino de línguas tinha necessidades específicas que o estudo da língua *per se* não era capaz de ajudar a atender, fez-se necessário desenvolver estudos que integrassem e levassem a pesquisa teórica a considerar questões práticas.

O fato de os estudos da língua não poderem dar conta do fenômeno da linguagem, que é mais amplo, foi algo destacado há várias décadas pelo teórico saussuriano Benveniste (1975)³, um dos fundadores da linguística da enunciação. Ele afirmou, por exemplo: “É importante prestar bastante atenção às confusões que sempre podem se estabelecer entre ‘língua’ e ‘fala’, entre o valor próprio de uma formação – valor estável e geralmente simples – e as múltiplas acepções que ela recebe das circunstâncias de uso”.

Ao ver de Benveniste, sendo a linguagem um fenômeno humano, social, e não apenas fisiológico ou formal, não é possível estudar apenas um de seus componentes e dar conta dele, devendo-se em vez disso considerar as chamadas “acepções”, ou seja, o que hoje se poderia chamar de sentido: a combinação em contextos específicos de unidades da língua nos termos das relações entre sujeitos em diferentes situações sociais. Como é perceptível, o teórico francês⁴ ainda se situa no âmbito

³ BENVENISTE, É. *Noms d'agent et noms d'action en indo-européen*. Paris: Librairie d'Amérique et d'Orient, 1975.

⁴ Cf. SOBRAL (2013).

de uma concepção para a qual as acepções seriam uma espécie de “desvio” contextual do “valor próprio de uma formação – valor estável e geralmente simples”, mas a caminho de superá-la, uma vez que reconhecia haver algo além do “sistema da língua”.

A fala, para Benveniste, já não tinha o caráter inapreensível que tivera para Saussure, e o que permitiu a transição de Benveniste foi a postulação do “aparelho formal da enunciação”, algo engenhoso no âmbito das formas de pensar da época. Ele foi um dos primeiros estudiosos do mundo a ver que, além da língua e da fala nos termos de Saussure, havia outro nível, o do discurso, ligado ao enunciado e à enunciação, algo que envolvia um sujeito linguístico, unidades linguísticas (com ênfase nos pronomes pessoais) e um “aqui e agora” em que a enunciação produz enunciados. Se isso hoje parece trivial, há uma importante distinção nascente: a frase é formada pelos elementos estáveis da língua, ou ao menos que podem ser estabilizados, e o enunciado é formado pelos elementos variáveis, configurados no contexto em que são produzidos, incorporando esses elementos estáveis. Mas o ambiente teórico de Benveniste não lhe permitiu recorrer a uma inserção do sujeito falante ou dos atos linguísticos na sociedade ou na história, no tempo e no espaço, exceto em termos linguísticos estritos (recorremos aqui a SOBRAL, 2006, p. 59).

Nos termos aqui propostos, e retomando afirmações já feitas, a linguagem é entendida pela linguística atual como, em nossos termos, um sistema histórico (cf. WALLERSTEIN, 2006; SOBRAL, 2006), ou seja, um sistema semiótico complexo (no sentido de Morin) que combina dois outros sistemas: o sistema da língua (estudado por Saussure e pela linguística formal), ou o conjunto de termos e regras de combinação vinculados com a *significação*, e o sistema de uso da língua, o conjunto mutável mas definível do uso da língua, que varia situacionalmente, vinculado com o *sentido* – estudado por várias teorias enunciativas, com destaque para a teoria dialógica do discurso, inspirada pelos estudiosos russos do hoje chamado “Círculo B.M.V.” (cf. VAUTHIER, 2010).

A linguística atual como campo tem os estudos formais como áreas legítimas, mas também aborda a linguagem tanto a partir do sistema de regras da *língua* como, principalmente, a partir do sistema de uso, que engloba aquele, uma vez que se funda num sistema de regras necessariamente mais flexíveis de exercício do ser mediante a linguagem em situações de interação, sendo estas últimas o lócus da linguagem.

E é essa complexidade do sistema da linguagem (forma + uso) o aspecto que interessa ao ensino de língua/de línguas e, por isso, é essa complexidade que tem de ser levada em conta pela pesquisa, em todos os segmentos do campo da linguística, sejam os ditos puros ou os ditos aplicados.

O que define hoje a chamada linguística aplicada? Segundo Moita Lopes (1996)⁵, cinco elementos, aqui resumidos:

- (1) a resolução de problemas de uso linguístico em diversos contextos;
- (2) a ênfase nos processos de uso linguístico em interações orais ou escritas;
- (3) o recurso a toda e qualquer disciplina ou área passível de contribuir para a compreensão do uso linguístico;
- (4) a proposição de modelos teóricos próprios dentro e ou/fora da linguística formal; e
- (5) o uso de uma mescla entre métodos positivistas e métodos interpretativistas, sendo estes últimos preferidos hoje — sem que os outros, em sua forma quantitativa, tenham sido ou devam ser descartados.

A designação “Linguística Aplicada” é a bem dizer um termo-valise que recobre hoje, e não só no nível departamental dos cursos de Letras, uma multiplicidade de campos de estudo que vão da pesquisa de alterações ortográficas na produção textual escolar a análises de fenômenos culturais como filmes, incluindo mesmo, ao ver de alguns paradoxalmente, estudos considerados estritamente linguísticos (!). Na verdade, estudam-se hoje linguagens em geral, sem que com isso o lugar do sistema

⁵ MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

da língua tenha sido esvaziado. Isso demonstra a dificuldade de falar de paradigmas de estudos linguísticos, sendo talvez preferível pensar em duas vertentes, uma formal e outra qualitativa, em convergência maior ou menor a depender do campo, dos objetivos etc.

O qualificativo “aplicado” (a que se agregam outros, como “crítica” etc.), tem produzido polêmicas, dissensões e mesmo rupturas no campo que são desse ponto de vista absolutamente ociosos, uma vez que se centram antes em definir designações do que caracterizar as atividades de estudo das linguagens (que se vinculam com a “face oculta” do trabalho de Saussure).

Assim como Labov relutou em aceitar o termo “sociolinguística”, por considerar que a linguagem é social e, portanto, seu estudo é “sócio” por definição, defende-se aqui a ideia de que devemos atribuir à “aplicada” uma definição ao mesmo tempo menos limitada do que “campo de estudo estritamente prático a que não comparecem as teorias nem a teorização linguísticas” e menos ampla do que “conjunto de técnicas paralinguísticas que propõe soluções para diversos problemas sociais”, e fazer uma proposta de integração das tarefas propriamente linguísticas em sentido amplo, isto é, aquelas que estudam a língua como sistema e aquelas que se concentram nos usos e seus contextos de interlocução como lócus de produção de sentidos.

O ensino de línguas/linguagem afigura-se assim como um espaço privilegiado de identificação de problemas de pesquisa e de “teste” da validade de resultados de pesquisa e propostas de trabalho com língua e línguas, no qual há tanto a aprendizagem *de* línguas como a aprendizagem *sobre* as línguas. A pesquisa, por sua vez, pode ajudar a identificar formas de solução de problemas de ensino, desde que respeite a especificidade das formas como esses problemas se manifestam em cada caso. Cabe, portanto, a partir de pesquisas, propor princípios de estudo e de ensino que respeitem a especificidade das situações de ensino, em sua quase infinita heterogeneidade, sem com isso deixar de ir além dos problemas levantados no ensino.

Isso naturalmente impõe obrigações éticas aos pesquisadores da linguagem/de linguagens e dos profissionais de ensino de línguas/linguagem. Nem a pesquisa de língua(s) nem a prática de ensino de língua(s) constituem o fundamento um do outro, mas é preciso haver integração, a fim de que ambos os campos possam florescer. Uma pesquisa alienada das realidades do ensino de língua(s) e um ensino que não recorre a dados de pesquisa que lhes possam ser úteis (nos termos possíveis em cada caso) estão fadados a fazer de conta que têm relevância. Uma pesquisa e um ensino socialmente sensíveis, preocupados com o bom uso dos recursos públicos e/ou privados de pesquisa e de ensino, podem dar alguma contribuição para a sociedade de onde vêm, e isso talvez seja sua única justificativa (vide as atuais exigências dos Comitês de Ética de Pesquisa).

A redefinição da linguística acima apresentada parece nesses termos ser a base dessa necessária *integração* entre pesquisa e ensino, que é na verdade a resposta comum de todos os participantes da mesa-redonda. A pesquisa, portanto, não serve de fundamento ao ensino de línguas, mas deve não apenas levá-lo em conta como integrar-se a ele. Assim, não há uma distinção entre linguística pura e linguística aplicada, mas a exigência de uma relação de complementaridade entre pesquisa e ensino.

Essa redefinição vê hoje a linguística como um campo multifacetado de estudo que se concentra nos processos de uso da linguagem, tem maior liberdade teórico-metodológica, dialoga com várias outras áreas que se fizerem necessárias e congrega o quantitativo e o qualitativo, o que a faz ser bem mais consciente dos aspectos metodológicos: na ausência de um paradigma no sentido próprio, que estabeleça as condições de “repetibilidade” da pesquisa, uma vez que o mundo da linguagem é o reino da variação, cada pesquisa tem de partir do estabelecido como princípios mas recriá-lo em contexto a depender de suas motivações e dos fenômenos a ser estudados. E isso tem grandes implicações tanto para a pesquisa como para o ensino, seja aquela quantitativa ou qualitativa.

Por exemplo, se uma pesquisa sobre aspectos cognitivos do bilinguismo pode arrolar dados numéricos sobre desempenho de “tarefas executivas”, as implicações desses dados para o ensino de línguas e a promoção do bilinguismo não estão estabelecidas simplesmente pelos resultados obtidos, dependendo antes de outros fatores. Do mesmo modo, uma pesquisa sobre atitudes de professores de línguas com relação ao ensino que tenha um grande número de informantes, mas não disponha de métodos quantitativos para identificar a frequência e/ou o tipo de marcadores discursivos usados por eles, marcadores que se vinculam com certos campos semânticos, terá problemas para ir além do conteúdo do dito e perceber o modo de dizer, uma vez que uma atitude não pode ser depreendida apenas considerando-se o conteúdo do dito.

Assim, a polarização quantitativo vs. qualitativo não se sustenta. A questão da relação entre pesquisa e ensino envolve hoje, na verdade, a própria definição de linguística atual, aquela que trabalha tanto a materialidade do sistema da língua como a instauração de sentidos em contexto, em termos de relações enunciativas, uma junção que vem constituindo a base dos futuros estudos da linguagem.

Em consequência, a própria complexidade do fenômeno geral da linguagem, de que se tem hoje uma ideia precisamente devido a pesquisas quantitativas, qualitativas e quali-quantitativas, bem como em função de dificuldades no ensino de língua(s), impõe aos pesquisadores e professores um ônus que em geral não é comum em outras áreas. Porque a linguagem, para além da língua, é o campo da irrepetibilidade em meio ao repetível. Nesse sentido, cabe pensar no que diz Bakhtin (que obviamente não se opõe a Saussure, mas propõe, “saussurianamente”, outro *ponto de vista*, para determinar outro objeto):

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se

complexifica um determinado campo. Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos) [...] (BAKHTIN, 2003, p. 262)

Portanto, cabe dizer que nenhuma teoria, pesquisa ou atividade prática (como o ensino de língua/de línguas) pode ter a pretensão de esgotar por si só sequer seu próprio objeto, e menos ainda a de chegar ao nível da realidade dita objetiva, por definição inacessível ao aparato perceptivo humano sem mediação; o mundo humano opera por meio de representações, ou melhor, transfigurações do mundo concreto, uma vez que é definido não pela interação direta com os fenômenos do mundo, mas por processos de objetivação social e de apropriação individual desses fenômenos como objetos de percepção e, no caso da ciência, como objetos de estudo, o que constitui uma representação *segunda* (no sentido filosófico, não de concepção da linguagem como representação não refratada do mundo). Assim, a própria linguagem como fenômeno perceptível é já uma construção social e histórica, sendo os objetos *língua* e *linguagem* uma reconstrução que depende de cada pesquisa específica, seja fonética, discursiva ou referente à identidade (cf. SOBRAL, 2005).

As necessidades do ensino de língua/de línguas não podem determinar a pesquisa, nem pode esta submeter o ensino às suas. Pesquisa e ensino devem estar integrados a tal ponto que se possa mudar numa conjuntura os objetivos e mesmo o formato da pesquisa a fim de atender a novas necessidades percebidas no ensino, assim como mudar as formas de ensino a fim de explorar possibilidades advindas da pesquisa.

É bem oportuno em consequência pensar em pesquisa e ensino como duas realidades complementares, a fim de evitar que o objetivo prático do ensino prejudique pesquisas em áreas emergentes e evitar que o objetivo teórico da pesquisa prejudique o ensino ao impor-lhe as mais recentes descobertas sem levar em conta as circunstâncias específicas deste. Repetindo: nem o ensino é fundamento da pesquisa nem é esta *per se* o fundamento do ensino. A *pregnância* de cada um deve levar em conta as contribuições do outro, mas eles não se restringem a isso.

À guisa de conclusão

Percebe-se hoje uma crescente preocupação com a necessidade de as pesquisas acadêmicas assumirem sua responsabilidade pelas práticas – bem e malsucedidas – do ensino básico. Não se trata de aplicação direta das pesquisas no ensino nem de colocar as pesquisas a serviço do ensino, mas do fato de que os programas de pós-graduação formam profissionais que por sua vez formam formadores, e, por isso, as práticas e iniciativas da pós-graduação, onde se fazem pesquisas, se refletem em última análise (ou ao menos repercutem) no ensino nas séries iniciais, o que tem amplas implicações para a formação de professores em geral. Acentuou-se recentemente a ênfase no reconhecimento da influência da pós-graduação no ensino básico, como mostra o tema do IX Seminário ANPED SUL "A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica". Assim sendo, se a pesquisa não pode servir de fundamento ao ensino de língua/de línguas, nem é esse seu fim, deveria ela constituir junto com o ensino uma modesta – mas engajada – tentativa de ajudar os seres humanos em sociedade a melhor compreender a si mesmos a partir do entendimento de sua realidade e de suas necessidades, incluindo as de pesquisa e ensino.

Bakhtin condenava o relativismo, que aceita como legítima em princípio *todas* as propostas *de* verdades sobre o mundo, e o absolutismo, que se julga detentor *da* verdade *única* e por isso tem uma só proposta a apresentar. Por outro lado, Nietzsche fez uma afirmação clássica segundo a qual tudo veio a ser, não havendo pois fatos eternos ou verdades absolutas. Logo, a pesquisa, para se autojustificar, não deve ser relativista nem absolutista, mas um empreendimento coerente de busca permanente do inalcançável, que é a verdade enquanto veridicidade – não a verdade universal das ciências não-humanas, mas a verdade como atributo de uma dada situação, a verdade como união entre o válido como princípio geral e o que só adquire validade em contextos concretos, ou seja, a veridicidade, a aceitação contextual de um dado valor como *verídico* nesse contexto.

A partir dessas considerações, conclui-se com uma tentativa de dar uma resposta à pergunta com a qual se tentou replicar à questão da mesa-redonda: que pesquisa e qual ensino deveriam ser promovidos, para além das filiações teóricas e da falsa oposição entre métodos quantitativos e métodos qualitativos, entre linguística e linguística aplicada, e mesmo entre linguística e literatura? O amplo programa da linguística atual, com seus objetos novos e emergentes, requer nesses termos uma pesquisa “impura”, entendendo-se “impuro” no sentido positivo de reconhecimento de que nenhuma ciência aborda fenômenos, mas, como bem demonstrou Saussure, cria a partir de fenômenos do mundo objetos de estudo com base num ponto de vista – que é tanto mais legítimo quanto mais explicitado for e quanto mais coerente se mostrar.

Logo, é legítimo que a pesquisa, embora não sirva de fundamento ao ensino, também não se reduza ao ensino, mas não é legítima a pesquisa que assuma a postura aética de ignorar a, e apartar-se da, realidade do ensino e, mais do que isso, da realidade e das necessidades concretas da sociedade em que se faz pesquisa de língua/linguagem. Pelo que vimos, devem ser promovidos a pesquisa e o ensino que melhor sirvam aos interesses gerais da sociedade, sem prejuízo da “elegância” das teorias ou dos interesses particulares legitimamente explicitados de pesquisadores e professores, mas também sem uma concepção de benefício social restrito ao quantificável, uma vez que um aumento do saber sobre a língua/linguagem é sempre um ganho, um benefício, para a autocompreensão dos seres humanos, e uma vez que a identidade é construída, nesse permanente identificar-se que é a vida humana, mediante a linguagem, embora não se possa restringi-la a mera construção de linguagem.

Pode-se portanto dizer que ensino e pesquisa devem não apenas se apoiar mutuamente como caminhar juntos, na qualidade de empreendimentos complementares. E é possível pensar que um bom campo de provas do ensino e da pesquisa, integradamente, são as atividades de extensão e/ou de formação continuada, ou mesmo pesquisas que partam de realidades locais com vistas a fazer propostas concretas e levem em conta essas

realidades, sem prejuízo da generalização que as pesquisas buscam, mas para além do saber por saber, sem responsabilidade social. Essas atividades devem ser entendidas como o tributo que a academia deve pagar à sociedade de que é parte e como o esforço de fazer o ensino e a pesquisa ajudarem a atender (ou ao menos a identificar) necessidades sociais de que muitas vezes sequer suspeitam, mas que cedo ou tarde vão incidir sobre as atividades de pesquisa e de ensino e sobre suas relações, seja na forma de uma demanda pacífica ou de uma queixa acerca do comportamento ético da academia.

Dessa perspectiva, retomando o ponto de partida desta reflexão, só se poderia responder à questão objeto da mesa, “a pesquisa serve de fundamento para o ensino de língua(s)?”, negando seu pressuposto com outra questão: *de que pesquisa e de qual ensino falamos?* Em resposta a essa nova questão: falamos em favor de uma pesquisa e de um ensino que não estejam voltados para si mesmos, encerrados em sua generalidade ou especificidade, mas uma pesquisa e um ensino de fato inseridos numa, e integrados a uma, realidade circundante (e mesmo invasiva) que requer uma ação afetiva, um real compromisso ético com as necessidades sociais mais amplas e não a mera “elegância” teórica, ou, melhor dizendo, teoricista, que, em vez de propor princípios gerais, num plano global, a ser empregados na busca de soluções específicas, nos planos locais, busca abarcar todas as situações, como se o mundo humano pudesse curvar-se ao pretenso peso do saber organizado.

A pesquisa, para se autojustificar, não deve ser relativista nem absolutista, mas um empreendimento coerente de busca permanente do inalcançável, que é a verdade enquanto veridicidade – não a verdade universal, mas a verdade como atributo de uma dada situação, a verdade como união entre o válido como princípio geral e o que só adquire validade em contextos concretos, ou seja, a veridicidade, a aceitação contextual de um dado valor como *verídico* nesse contexto.

Tudo isso mostra ser vital – e responsabilidade ética, sem alibi, da universidade – promover a integração entre pesquisa e ensino, a fim de evitar que a pesquisa seja “olímpica”, isto é,

alienada das realidades a que deve servir, e que o ensino seja “pragmaticista”, isto é, restrito a objetivos específicos puramente pragmáticos. E, mais do que isso, ensino e pesquisa devem estar integrados a extensão. Porque um ensino restrito a preferências da universidade e uma pesquisa voltada para atender a interesses específicos da universidade não podem atender ao imperativo que são as éticas do reconhecimento e da responsabilidade. A atitude de parcelas da academia sobre a “ignorância” da comunidade diante das “certezas” da universidade é de uma pretensão insuportável, contrária a todos os princípios éticos, uma negação do valor igual dos diferentes. A universidade não é entidade autárquica, não tem o direito de alienar-se ou de desprezar a comunidade circundante, pois está sempre a serviço desta.

Pode-se portanto dizer que ensino e pesquisa devem não apenas se apoiar mutuamente como caminhar juntos, na qualidade de empreendimentos complementares. E é possível pensar que um bom campo de provas do ensino e da pesquisa, integradamente, são as atividades de extensão e/ou de formação continuada, ou mesmo pesquisas que partam de realidades locais com vistas a fazer propostas concretas e levem em conta essas realidades, sem prejuízo da generalização que as pesquisas buscam, mas para além do saber por saber, sem responsabilidade social.

Essas atividades devem ser entendidas como o tributo que a academia deve pagar à sociedade de que é parte e como o esforço de fazer o ensino e a pesquisa ajudarem a atender (ou ao menos a identificar) necessidades sociais de que muitas vezes sequer suspeitam, mas que cedo ou tarde vão incidir sobre as atividades de pesquisa e de ensino e sobre suas relações, seja na forma de uma demanda pacífica ou de uma queixa acerca do comportamento ético da universidade, sobre sua “alienação”.

A universidade não ensina senão à comunidade, não pesquisa senão na comunidade, à qual deve desafiar quanto a saberes estabelecidos, mas sem nunca deixar de partir das necessidades concretas dessa mesma comunidade. Não é a comunidade que deve servir à universidade, mas a universidade que deve servir à comunidade. Portanto, a integração socialmente sensível entre as várias áreas de atuação da universidade é sem dúvida a única

postura digna do imperativo da ética do reconhecimento e da ética da responsabilidade. É a responsabilidade ética o fundamento da pesquisa, do ensino e da extensão.

Referências

ALVES, U. K. Pesquisa em aquisição de L2 e ensino: um relacionamento possível (mas não necessariamente garantido). In: LEFFA, V.; ERNST, A. (Org.). *Linguagens: metodologias de ensino e pesquisa*. Pelotas: Educat, 2012. p. 233-252.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENVENISTE, É. *Noms d'agent et noms d'action en indo-européen*. Paris: Librairie d'Amérique et d'Orient, 1975.

KUHN, T. S. A estrutura das revoluções científicas. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

LEFFA, V.; ERNST, A. *Linguagens: metodologias de ensino e pesquisa*. Pelotas: Educat, 2012.

MCINTYRE, A. *Justiça de quem? Que racionalidade?* São Paulo: Loyola, 1991.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

SOBRAL, A. U. Ético e estético – na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, v.1. p. 103-121.

SOBRAL, A. U. Elementos sobre a formação de gêneros discursivos: a fase “parasitária” de uma vertente do gênero de auto-ajuda. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

SOBRAL, A. U. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOBRAL, A. U. Benveniste: Uma interface possível entre Saussure e o Círculo de Bakhtin? In: DE PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Org.). *Círculo de Bakhtin: pensamento Interacional*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, v. 1, 2013. p. 71-114.

VAUTHIER, B. Auctoridade e tornar-se autor; nas origens da obra do "Círculo B. M. V." (BAKHTIN, MEDVEDEV, VOLOSHINOV). Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 89-114.

WALLERSTEIN, I. Impensar a ciência social – os limites dos paradigmas do século XIX. Aparecida-SP: Idéias & Letras, 2006. Tradução: Adail U. Sobral e Maria Stela Gonçalves.

ZANDWAIS, A. Demandas da pesquisa e diálogos entre teoria e prática. In: LEFFA, V.; ERNST, A. (Org.). *Linguagens: metodologias de ensino e pesquisa*. Pelotas: Educat, 2012. p. 13-26.

Recebido em 21 de maio de 2013
e aceito em 19 de junho de 2013.

Title: *What kind of research? What kind of teaching?*

Abstract: *This paper stems from a round table entitled "May research function as a foundation for language teaching?" in which the author took part during VI SENALE (2010) as well as from discussions in doctorate symposia with students from UCPEL and my colleagues Hilário Bohn and Vilson Leffa. It aims at discussing the possible relationships between research and language teaching, having the founding question of that round table as a guide. The paper discusses the link between research and language teaching considering "pure" and "applied" research and claim for a teaching attitude that can go beyond "pragmatism" and be scientifically sensible and, beyond "pure" or "applied" research, be scientifically rigorous but socially sensible, emphasizing the social responsibility of both researchers and language teachers.*

Keywords: *Language research. Language teaching. Teaching. Research.*