

A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DAS LETRAS: TEORIAS LINGÜÍSTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Deise Nanci de Castro Mesquita¹

RESUMO: Este pequeno artigo intitulado “A formação do profissional das letras: teorias linguísticas e práticas pedagógicas” pretende contribuir com algumas discussões suscitadas pelo tema geral da mesa redonda “Professor de línguas estrangeiras: formação linguística e educação continuada”. É um convite à reflexão sobre questões teórico-práticas do processo de preparação docente do profissional linguista. A questão selecionada para direcionar o debate é: em que medida o conhecimento teórico referencia a concepção de aprender-ensinar do professor e, conseqüentemente, interfere nos procedimentos didáticos que adotada em sua sala de aula?

PALAVRAS-CHAVE: Formação, Teoria e prática.

A não ser, prosseguir, que os filósofos cheguem a reinar nas cidades ou que os denominados reis e potentados se ponham a filosofar seriamente e em profundidade, vindo a unir-se, por conseguinte, o poder político e a filosofia, e que sejam afastados à força os indivíduos que se dedicam em separado a cada uma dessas atividades, não poderão cessar, meu caro Glauco, os males das cidades, nem, ainda, segundo penso, os do gênero humano. Antes disso, não se concretizará no mínimo nem verá a luz do sol a constituição cujo traçado acabamos de esboçar. Era isso o que há muito eu receava declarar, por ver como destoa da opinião comum. É difícil compreender que de outra forma não poderá haver felicidade, nem pública nem particular.

Platão, A República V, 473c-e.

Voltar à Grécia do século VI a.C. para aprender com Platão e Sócrates o significado do termo teoria-prática requer que se parta do princípio de que a contemplação, o pensar, o refletir, o filosofar são ocupações não apenas intelectuais, mas educativas e éticas. Demanda reconhecer que o saber racional, de busca de explicações sobre a natureza das coisas, dos fatos e dos processos, refere-se ao conhecimento do próprio homem, da alma, ou seja, a compreensão racional da natureza humana e, portanto, de sua especificidade. Ou seja, como explica Coelho (2004, p. 207), é um processo que objetiva a verdade, a vida excelente, o Bem e o colocar-se a seu serviço:

Para os gregos antigos, o fim, a intencionalidade que move o homem a buscar o saber e, portanto, a filosofar é a necessidade de superar o não saber, a carência de saber, sendo este buscado em si e por si mesmo e não em vista de fins que estariam fora do saber. A esse conhecimento, cujo fim é ele mesmo, portanto imanente ao próprio saber, e não diferente e transcendente, ou seja, que se situa nele mesmo e não fora ou acima dele, os gregos chamaram de *theoría*, de contemplação.

¹ Doutora em Letras e Linguística – UFG. Pós-doutoranda em Educação – UnB. Presidente da Comissão de Estágio Supervisionado, professora e pesquisadora do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – UFG. mesquitadeise@yahoo.com.br

Em se considerando a formação teórico-linguística e prático-didática do profissional das letras, por exemplo, é dizer que para superar a redução de sua concepção a uma atividade meramente intelectualizada ou exclusivamente experimental, e dimensioná-la ao estatuto de campo de conhecimento, esta experiência deve constituir-se em atividade de contemplação, de investigação, em uma forma metodológica de pesquisa-ação da práxis, *de filosofar, de ver com os olhos da mente do intelecto, da razão, do nós*, como explica Coêlho (2004, p. 226):

Mais do que perguntar o que fazer e como agir na vida pessoal e no mundo do trabalho, o que as teorias afirmam sobre isso ou aquilo e que contribuições podem nos oferecer, como funciona ou deve funcionar a sociedade, a escola e a universidade, é preciso ir à raiz dos problemas e perguntar o que são o indivíduo, as pessoas, a sociedade, o trabalho, a escola, a universidade, a razão, a teoria, as ciências, seus métodos e objetos; bem como que relações há entre essas realidades complexas, contraditórias e em permanente processo de produção de si mesmas, que se oferecem num permanente jogo de luz e sombra, de revelar-se e esconder-se. Pensar é, então, reconhecer, afirmar e trabalhar para desvendar o mistério da natureza e do mundo humano e o labirinto inerentes à existência mesma do real e ao processo de investigação.

Enfim, é tomar, na íntegra, o conceito desenhado por Freire (apud GADOTTI, 2002) de práxis, de uma alternância constante entre agir, pensar criticamente a ação, avaliando suas múltiplas dimensões, determinantes e conseqüências e voltar a agir orientando-se pela reflexão crítica realizada com o outro, não por ou para ele. Gadotti (disponível em www.institutopaulofreire.br) explicita o pensamento freiriano apresentando suas concepções sobre o conhecimento e sua função social:

No processo de busca pelo conhecimento, Paulo Freire associa a estética, a epistemologia e o social. Para ele, era importante reinventar o conhecimento que possui aspectos belos. Para entender o mundo (palavra e mundo²) devemos saber questionar (certo ou errado, pesquisa real e não apenas trocas de idéias), interpretar e transformar o mundo. O conhecimento deve se constituir em uma ferramenta essencial para a intervenção no mundo. O conhecimento é construído de uma forma integral e interativa. Não é algo pronto e acabado para ser simplesmente “apropriado” ou “socializado”, como quer a “pedagogia conteudista”, que insiste na memorização dos conteúdos. Conhecer é descobrir e construir, e não copiar.³

A teoria do conhecimento e da *paidéia* platônicas, narrada na alegoria do Mito da Caverna, apresenta a dialética como esse movimento ascendente (de libertação do nosso olhar que nos libera da cegueira para vermos a luz das idéias) e descendente (de retorno às trevas para anunciar aos outros que há um caminho). O primeiro vai *da imagem à crença ou opinião, para a intuição intelectual e à ciência*. O segundo consiste em *praticar com outros o trabalho para subir até a essência e a idéia*, como explica Chauí (disponível em www.chaui.br):

² O trocadilho refere-se às palavras *word*(l) *d*, palavra e mundo, conjugadas.

³ Tradução do original: “In the process of the search for knowledge, Paulo Freire brings together the aesthetic, the epistemological and the social. It was important, for him, to reinvent knowledge which has beautiful features. We must know so as to understand the world (word and world), to question (right or wrong, real research not just trading ideas) and to interpret and transform the world. Knowledge must be formed into an essential tool for intervention in the world. Knowledge is constructed in an integral and interactive manner. It is not something ready-made to be simply “appropriated” or “socialized”, like the “pedagogy of contents” which insists on the memorization of contents. To know is to discover and construct and not to copy”.

A caverna, diz Platão, é o mundo sensível onde vivemos. A réstia de luz que projeta as sombras na parede é um reflexo da luz verdadeira (as idéias) sobre o mundo sensível. Somos os prisioneiros. As sombras são as coisas sensíveis que tomamos pelas verdadeiras. Os grilhões são nossos preconceitos, nossa confiança em nossos sentidos e opiniões. O instrumento que quebra os grilhões e faz a escalada do muro é a dialética. O prisioneiro curioso que escapa é o filósofo. A luz que ele vê é a luz plena do Ser, isto é, o Bem, que ilumina o mundo inteligível como o Sol ilumina o mundo sensível. O retorno à caverna é o diálogo filosófico. Os anos despendidos na criação do instrumento para sair da caverna são o esforço da alma, descrito na *Carta Sétima*, para produzir a "faísca" do conhecimento verdadeiro pela "fricção" dos modos de conhecimento. Conhecer é um ato de libertação e de iluminação.

Essa impossibilidade da apropriação/transmissão e socialização/troca do conhecimento tem a ver com a volta do mitológico prisioneiro narrado por Platão que, ao regressar à caverna, à escuridão, é desajeitado, não sabe mover-se nem falar de modo compreensível para os outros, não é aceito por eles e corre o risco de ser morto pelos que jamais abandonaram a caverna. Como explica Nóvoa (2004, p.37), não há como fazer *pelo* outro, não se supera as trevas *para* o outro:

Não é possível se fazer uma economia da reflexão. Não é possível se queimar etapas. Não é pelo fato de outros terem refletido sobre uma série de coisas que isso vai poupar muito tempo a mim. Cada um tem de fazer o seu caminho. A reflexão tem essa dimensão, que pode ser um tanto angustiante, pois não é uma coisa que se faz hoje e que fica resolvida definitivamente. É uma atitude profissional. É algo que está inserido na profissão desde o primeiro dia até o último dia, que tem de se inscrever no dia-a-dia da profissão. Mas isso não quer dizer que não possamos aprender com os outros, com experiências e projetos já realizados. Podemos inspirar-nos, podemos conhecer melhor, podemos preparar-nos de forma mais consistente. Por isso, é tão importante a escrita. Não apenas uma escrita teórica, mas também uma 'escrita da prática'. E essa escrita deve ser assumida, antes de tudo, pelos próprios professores.

De fato, o mais complexo prende-se às dimensões informais, às culturas profissionais, ao que não está dito nem escrito em parte alguma, à história que constitui esses sujeitos; refere-se mais à vivência da aprendizagem da profissão do que à aquisição de conceitos sistematizados. O avanço do processo de reflexão esbarra em aspectos seculares de uma dada cultura, encontra limites que são oriundos da tradição escolar, marcados pelas dificuldades de se alterar certa configuração institucional dos espaços, dos tempos e dos programas, ou seja, àquilo que Nóvoa (2004, p. 42) chama de *cultura escolar* ou *modelo escolar*:

Esse modelo tem-se revelado extremamente difícil de ser questionado. Há momentos de inovação, mas rapidamente as pessoas voltam às mesmas configurações e rotinas. Creio que uma das razões pela qual essa estrutura não foi alterada é que nós tentamos alterá-la, muitas vezes, apenas por um de seus parâmetros, por uma de suas entradas. Nós sempre tentamos alterar a estrutura da escola a partir de certas entradas. Dizemos: "agora vamos formar professores porque agora os professores vão mudar tudo". Não vão. Isto é, o professor que, formado de uma determinada maneira, chega a uma escola organizada de maneira tradicional, não tem alternativa, a não ser começar a fazer o que fazem os outros colegas. Se tentarmos alterar a escola apenas através de seus programas, não estaremos alterando nada. O século XX é, num certo sentido, um século de impossibilidade de mudanças dessa tradição escolar.

Como argumenta Santos (2003, p. 83), propor um trabalho de pesquisa-ação demanda a generosidade e a humildade de partilhar saberes, exige a capacidade de complementação, de

avaliação, de aconselhamento, de implementação de hipóteses e de propostas de solução dos problemas:

Todo o conhecimento científico é autoconhecimento. A ciência não descobre, cria, e o ato criativo protagonizado por cada cientista e pela comunidade científica no seu conjunto tem de se conhecer intimamente antes que conheça o que ele se conhece do real. Os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor não estão antes nem depois da explicação científica da natureza ou da sociedade. São parte integrante dessa mesma explicação. A ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para considerá-la melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia. A razão por que privilegiamos hoje, uma forma de conhecimento assentada na previsão e no controle dos fenômenos, nada tem de científico. É um juízo de valor. A explicação científica dos fenômenos é a autojustificação da ciência enquanto fenômeno central da nossa contemporaneidade. A ciência é, assim, autobiográfica.

Aproximar-se destas realidades atentos aos seus efeitos e lançar mão de alguns recursos de análise já elaborados teoricamente é comprometer-se com um fazer pedagógico e um estudo sistemático, ou seja, com um saber sempre atualizado, revisto, redefinido. É perceber-se incrustado neste saber, é sentir-se responsável por seu desenvolvimento, é, enfim, transformar-se em *intelectuais transformativos*, segundo Giroux (disponível em www.institutopaulofreire.br), quando discute a postura de um educador ciente de seu papel científico, reflexivo e propositivo, que sabe observar a realidade e contextualizá-la criticamente, fazendo com que o pedagógico seja mais político e que o político seja mais pedagógico:

Que os intelectuais formadores levem a sério a necessidade de conceder aos alunos voz e voto em suas experiências de aprendizagem. Além disso, que desenvolvam uma linguagem própria, atenta aos problemas vivenciados no cotidiano, particularmente no que se refere às experiências conectadas com a prática em sala. Como tal, o ponto de partida pedagógico para esse tipo de intelectual não é o aluno isoladamente, mas os indivíduos, os grupos em seus múltiplos contextos culturais, de classe social, racial, histórica e sexual, juntamente com a particularidade de seus diversos problemas, esperanças e sonhos.⁴

De fato, esta é uma atitude de interação, de pesquisa-ação, que se fundamenta em um trabalho coletivo, que toma o ensino e aprendizagem não como um processo que envolve apenas o professor e seu aluno, mas que inclui todas as ações e práticas resultantes de uma tarefa escolar situada em distintos princípios e diversificadas concepções. Assim, se constitui um espaço de formação, que considera os determinantes pedagógicos e políticos que condicionam esse processo como um fenômeno complexo.

⁴ Tradução do original: “Que los intelectuales transformativos toman en serio la necesidad de conceder a los estudiantes voz y voto en sus experiencias de aprendizaje. Además, hay que desarrollar un lenguaje propio atento a los problemas experimentados en el nivel de la vida diaria, particularmente en la medida en que están relacionados con las experiencias conectadas con la práctica del aula. Como tal, el punto de partida pedagógico para este tipo de intelectuales no es el estudiante aislado, sino los individuos y grupos en sus múltiples contextos culturales, de clase social, raciales, históricos y sexuales, juntamente con la particularidad de sus diversos problemas, esperanzas y sueños”.

Segundo Santos (2003, p. 85), as perspectivas para esta efetivação estão postas no reconhecimento de que a ciência, ela mesma, é uma linguagem autobiográfica e auto-referenciável, ou seja, de que em sendo a revolução científica um acontecimento que ocorre em uma sociedade revolucionada pela própria ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico, mas um paradigma social. Daí sua proposta de um conhecimento prudente para uma vida decente:

A ciência moderna legou-nos um conhecimento funcional do mundo que alargou extraordinariamente as nossas perspectivas de sobrevivência. Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos. A incerteza do conhecimento, que a ciência moderna sempre viu como limitação técnica destinada a sucessivas superações, transforma-se na chave do entendimento de um mundo que mais do que controlado tem de ser contemplado.

Adotando o termo “contemplação” no mesmo sentido filosófico de Sócrates e Platão, Santos (2003, p. 85-86) adverte:

Não se trata do espanto medieval perante uma realidade hostil possuída do sopro da divindade, mas antes da prudência perante um mundo que, apesar de domesticado, nos mostra cada dia a precariedade do sentido da nossa vida por mais segura que esteja ao nível da sobrevivência. A ciência do paradigma contemplativo afere-se menos pelo que ele controla ou faz funcionar no mundo exterior do que pela satisfação pessoal que dá a quem a ele acede e o partilha.

Vista sob a ótica da “contemplação platônica”, a experiência de formação inicial e continuada oportuniza a reflexão do profissional sobre as estratégias metodológicas estudadas “teoricamente” e a (im)possibilidade de seus usos “práticos” em salas de aula. Ou seja, é um modo do professor perceber que, guardadas as devidas especificidades, o que se lê e estuda em textos ditos teóricos não é uma invenção espetacular de uma mente criativa, mas uma síntese de um exercício árduo e criterioso de observação da realidade, de experiências vivenciadas em contextos autênticos, a partir de um ponto de vista.

Essa é uma forma de entender como a capacidade de percepção do observador durante o processo é influenciada pela sua própria compreensão do mundo e que, por isso mesmo, quanto mais elaborado for seu pensamento sobre as questões a serem analisadas ou, como se diz popularmente, “quanto mais aprofundamento teórico ele tiver”, maior será a sua capacidade de organização associativa e compreensão crítica das imbricadas nuances de cada fato observado.

É se dar conta, pois, que a relação existente entre teoria e prática só é intrínseca quando suas articulações teórico-científicas problematizam elementos elucidativos de uma dada realidade e, ao mesmo tempo, colocam questões para suas próprias elaborações, que são explicações sempre provisórias desta realidade. É nesse sentido que o estudo, a leitura de autores e suas formulações teóricas oferecem diferentes perspectivas de avaliação de uma determinada situação, em seus

infinitos contextos sociais; mas que, sendo assim, toda e qualquer fundamentação científica, seja ela lingüística ou de outro campo de conhecimento, não pode ser “aplicada ao ensino”, mas apenas oferecer alguns indícios referenciais para a análise de determinados elementos do fazer educativo.

A formação envolve, pois, o estudo, a análise, a problematização e a proposição de atitudes adequadas a determinadas situações e não a todas as circunstâncias, em geral. É uma experiência que abrange o aprendizado e o desenvolvimento de uma postura investigativa, de um exercício permanente de crítica. De fato, para enfrentar os desafios das inusitadas situações de ensino e aprendizagem, o professor deve exercitar o hábito de buscar saberes científicos, específicos e educacionais, e de praticar a sensibilidade e a indagação na identificação e avaliação das ambigüidades e incertezas dos conflituosos contextos escolares e não escolares. Afinal, confrontar teorias e experiências significa debruçar-se sobre temas relativos ao cotidiano escolar ligando-os a contextos institucionais, políticas públicas e anseios individuais.

Enfim, é chegar à conclusão de que a preparação docente é um processo apenas iniciado nos bancos escolares e que, portanto, em grande parte, a qualidade e o mérito dessa formação dependem do próprio profissional e de sua eterna dedicação à pesquisa científica, ao estudo acadêmico referendado, sistematizado, metódico, responsável e compromissado com a melhoria de toda a vida humana ética, cultural e intelectual.

REFERÊNCIAS

- CHAUI, M. *O Mito da Caverna*. 2002. Disponível em <http://www.enecos.org.br/docs/universidadeoperacional_mchaul.doc> Acesso em: 21 ago. 2009.
- COÊLHO, I. Teoria, Prática e Formação de Professores. *Educativa*, Goiânia, Ed. Da UCG, v. 7, n. 2, p. 207-230, 2004.
- GADOTTI, M. *Paulo Freire and the culture of justpeace*. 2002. Disponível em <<http://www.institutopaulofreire.br>>. Acesso em: 21 ago. 2009.
- GIROUX, H. *Intelectuales Transformativos*. 2000. Disponível em <[http://www.institutopaulofreire](http://www.institutopaulofreire.br)>. Acesso em: 21 ago. 2009.
- NÓVOA, A. Educação: entre políticas, retóricas e práticas. *Presença Pedagógica*, v. 10, n. 60, nov/dez. 2004.
- PLATÃO. Apologia de Sócrates. In: PLATÃO. *Apologia de Sócrates e Críton*. Trad. de Manuel de Oliveira Pulquério. Lisboa: Eduções 70, s/d.
- SANTOS, B. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2003.