

O conceito de língua em perspectiva histórica

reflexos no ensino e na formação de professores de português

Edleise Mendes

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

MENDES, E. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. In LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., and RIBEIRO, S., orgs. *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias* [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 667-678. ISBN 978-85-232-1230-8. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.



All the contents of this chapter, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste capítulo, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de este capítulo, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.



O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português

Edleise MENDES
Universidade Federal da Bahia

Introdução

Ao longo da história das ideias linguísticas, um dos conceitos que mais tem sido permeável às mudanças e aos modos de se pensar a pesquisa e o ensino de um modo geral tem sido o de língua. No processo natural da evolução do pensamento, sobretudo na grande área dos estudos da linguagem, visões diferenciadas do que seja a língua, por conseguinte, têm ensejado igualmente posturas diferenciadas nos modos como produzimos conhecimento ao fazermos pesquisas, ao planejarmos cursos, materiais instrucionais e metodologias de ensino, bem como ao conduzirmos a formação de futuros professores de língua, nesse caso específico de língua portuguesa. Este trabalho, desse modo, parte da discussão de diferentes conceitos de língua, a partir de um olhar retrospectivo sobre as variadas tendências e correntes teóricas dos estudos linguísticos e da retomada de alguns autores que, com objetivos diversos, se debruçaram sobre esse tema. Em seguida, analisa as concepções de língua apresentadas por professores em formação no curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal da Bahia, colhidas ao longo de três semestres letivos, com alunos de terceiro e quarto semestres. A partir dessas análises e das discussões empreendidas, pretendo problematizar a relação entre concepções de língua e formação de professores de língua portuguesa, defendendo a ideia de que não há concepções melhores ou piores, corretas ou incorretas, mas sim adequadas aos objetivos de pesquisa e/ou de ensino tomados como referência, bem como aos contextos em que se desenvolvem essas ações.

1 Pontos de partida

A discussão sobre diferentes visões de língua e de linguagem não representa, em si, tema de destaque no estado atual da reflexão linguística, visto que muitos são os textos e autores que já o fizeram, com diferentes objetivos de estudo e de pesquisa. No caso deste trabalho, a relevância se constrói devido ao caráter problematizador que envolve a relação entre representações sobre língua/linguagem e a formação inicial de professores de língua portuguesa. O meu interesse, portanto, não é a análise e a avaliação das concepções em si, mas como estas estão na base de modos de pensar e de agir de sujeitos que, entre outros aspectos, estão imbuídos da tarefa de ensinar língua portuguesa.

Com o objetivo de refletir sobre a questão pontual das representações de língua e sua relação com a formação de professores de língua portuguesa, forço o meu olhar a assumir uma perspectiva histórica, não somente porque busca retomar aspectos relativos à evolução dessas ideias, mas também porque parte da premissa de que as instâncias institucionais de formação, como a universidade, têm formado sujeitos, incentivando o que aqui chamarei de “esquecimentos”: a desvalorização das ideias do passado, o descompromisso com as ideias do presente e o apagamento dos variados modos de conhecer.

Como material privilegiado de apoio, estão alguns textos produzidos por pesquisadores e professores, sobretudo brasileiros, que vêm desencadeando discussões sobre diferentes ideias de língua e sua relação com o ensino. Além disso, e principalmente, trago para análise concepções de alunos sobre língua, colhidas ao longo de três semestres letivos, as quais muito nos podem dizer sobre os modos como esses sujeitos constroem representações sobre a língua que usam e que vão ensinar. Por outro lado, essas análises também nos dão pistas sobre a natureza da formação que recebem, bem como sobre as orientações teóricas e procedimentais que estão em sua base.

2 Concepções de língua/linguagem em perspectiva histórica

Desde o impacto das ideias de Saussure, que se difundiram a partir do início do século XX, o campo dos estudos da linguagem nunca mais foi o mesmo. Não apenas essas ideias criaram um novo *status* para a ciência linguística, a partir de então reconhecida em seus contornos disciplinares, mas também forçaram uma debruçada sobre o próprio objeto de estudo da Linguística, a língua. Pensar de modo sistemático nesse objeto exigiu de Saussure e de seus seguidores o estabelecimento de princípios e métodos de análise que pudessem dar conta de toda a complexidade que são as línguas, ao mesmo tempo em que fornecessem explicações adequadas sobre a sua organização e, sobretudo, sobre os modos como se estruturam.

O estruturalismo saussuriano e os seus posteriores desenvolvimentos mudaram a cara dos cursos, faculdades e institutos de Letras no Brasil, sobretudo nos idos das décadas de 50/60, quando essa corrente alcançou adeptos em todos os campos dos estudos da linguagem. Além da introdução da Linguística como disciplina, os cursos de Letras e,

sobretudo, as licenciaturas começaram a operar com novas visões de língua e de linguagem, antes ancoradas em vertentes que, em maior ou menor grau, conduziam os estudos em desenvolvimento. Em uma perspectiva, ainda vigia a tradição greco-romana, que concebiam a linguagem como objeto da razão, reflexo do pensamento e, portanto, fenômeno a ser estudado independentemente de qualquer referência a línguas específicas, visto que os princípios de análise poderiam ser aplicados a qualquer língua em particular. Nessa concepção de língua, como nos aponta Travaglia (2003, p. 21),

a expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. [...] As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual, e da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem organizada e articulada.

Em outra perspectiva, estavam os estudos historicistas, que construíram as bases para as ideias que aflorariam na primeira metade do século XX, visto que se debruçavam sobre as línguas vivas e suas relações entre si, reconhecendo-as como fenômenos em constante processo de mudança e reestruturação (PETTER, 2004). As ideias, desse modo, que se difundiram a partir da primeira metade do século XX, traziam a visão de língua como sistema estruturado, composto de um conjunto de elementos, cada um deles assumindo uma função específica dentro da engrenagem maior. Esse deveria ser, então, o objeto de estudo da Linguística, a língua como sistema abstrato, que deve ser estudado em seus próprios termos, observando-se as relações intraestruturais, em um determinado estágio de sua evolução, sem que fosse necessário, para isso, qualquer ancoragem nas possíveis situações de uso dessa língua. Embora Saussure e, depois, os que assumiram a orientação estruturalista como projeto de estudo reconhecessem que a língua é um fenômeno social, isso não fazia parte de suas agendas.

Essa tendência a conceber a língua como entidade abstrata, apartada de sua feição social, foi ainda reforçada por Noam Chomsky, linguista de grande prestígio em nossa área, o qual defende a ideia de que as línguas e, conseqüentemente, as suas gramáticas se estruturam a partir de processos mentais, adquiridos de modo inato e que se organizam por princípios que são universais. Guardadas as diferenças, ambas as concepções de língua enquadram-se em uma das grandes tendências teóricas e metodológicas que exerceu e ainda exerce larga influência nos estudos da linguagem, a perspectiva hoje conhecida como *formalista*. Como ressalta Weedwood (2002, p. 125), tanto Saussure quanto Chomsky definem o objeto da linguística “pelo viés do elemento ‘abstrato’, ‘universalista’, ‘sistêmico’, ‘formal’ (a *langue* para Saussure, a *competência* para Chomsky) [...]”.

Embora esse modo de conceber a língua e os estudos da linguagem tenha sido duramente criticado tanto pelos posteriores desdobramentos no interior do próprio estruturalismo, como pelas tendências funcionalistas de estudo da linguagem, representa uma das orientações mais poderosas e determinantes no campo das ciências sociais de modo geral. Na esfera do ensino de língua, por exemplo, esse tipo de visão vem determinando abordagens que consideram a língua um produto acabado, pronto para ser esmiuçado,

como o fazem os estudos tradicionais da gramática. Como afirmam Oliveira e Wilson (2008, p. 236):

A perspectiva formalista trata, assim, de uma concepção antiga e forte de prestígio, que concorreu e muito concorre ainda na formação dos docentes de letras. As noções de *certo* e de *errado*, as tarefas de análise linguística que ficam apenas no âmbito da palavra, do sintagma ou da oração, a atividade de interpretação de textos como o exercício da procura do *verdadeiro* sentido ou do que o autor quer dizer são poucos dos muitos exemplos que poderíamos citar de práticas envolvidas nas salas de aula sob a luz da concepção formalista de linguagem.

Outra grande virada que de modo semelhante sacudiu as ideias linguísticas a partir, sobretudo, das décadas de 60/70 veio com a avalanche da teoria da comunicação e do desenvolvimento das tendências funcionalistas de estudo da linguagem, encabeçadas, sobretudo, pelos últimos desenvolvimentos da Escola de Praga. Desse modo, ao lado de quadros bem informados que demonstravam os elementos que compunham o processo comunicacional, estavam as funções da linguagem de Roman Jakobson, a semiótica de Charles Sanders Peirce, além da grande influência das teorias da comunicação e da mídia que, em conjunto, contribuíram para a visão de língua como instrumento social de comunicação ou como conjunto de signos que tem como função estabelecer a comunicação. Estavam, desse modo, assegurados à língua o seu caráter social, o seu valor como código/instrumento/conjunto de signos e a sua função de, fundamentalmente, transmitir informações, comunicar intenções de falantes, nesse contexto, apenas codificadores. Como nos diz Magda Soares (2004, p. 169):

A concepção de língua como *sistema*, prevalente até então no ensino da gramática, e a concepção de língua como *expressão estética*, prevalente inicialmente no ensino da retórica e da poética e, posteriormente, no estudo de textos, são substituídas pela concepção da língua como *comunicação*. Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não-verbais.

Se as concepções formalistas de língua, como afirmei anteriormente, ainda exercem bastante influência nos estudos sobre a linguagem, a concepção de língua como instrumento de comunicação (ou como conjunto de signos que se presta à comunicação) parece ser a mais operacional, pelo menos no âmbito das instituições que formam professores e também na esfera educacional de um modo geral. Digo isso porque é a concepção que, explicitamente, tem sido veiculada nos discursos de professores e alunos, bem como nos materiais instrucionais utilizados pelos professores da escola básica, embora, nos últimos anos, os novos materiais didáticos venham incorporando concepções de língua que consideram o caráter sociointeracional da linguagem. Isso tem acontecido, sobretudo, pela influência de alguns programas governamentais, como o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), que forçaram uma certa onda de renovação dessas obras. No entanto, na experiência de analisar esses materiais mais detidamente, percebo que a visão de língua

como sistema estruturado que se presta à comunicação continua sendo a força motriz das atividades e procedimentos de abordagem e de representação da língua a ser ensinada.

Embora essa visão de língua tenha dominado o cenário dos cursos de Letras e, conseqüentemente, fincado suas raízes nas salas de aula de língua materna, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, também a partir dessa época começou a ser germinado um outro modo de se conceber a língua, agora ancorado nas tendências sociointeracionistas e enunciativas de estudo da linguagem. Os desenvolvimentos de áreas como a sociolinguística, a pragmática, a linguística da enunciação, a análise do discurso, a linguística textual, a linguística aplicada, para citar as mais influentes, provocaram um deslocamento das visões sistêmicas de língua, já naturalizadas, para trazer para o foco a língua como lugar de interação, como dimensão através da qual os indivíduos atuam no mundo e se constituem como sujeitos – a língua é, mais do que tudo, ação entre sujeitos situados social, histórica e culturalmente. Nos últimos dez anos, sobretudo, e a partir das contribuições e avanços desses campos de referência, as visões sociointeracionistas e discursivas da língua adquiriram grande força, influenciando uma gama de estudos sobre os diferentes usos da linguagem, em contextos diversificados. Olhando a partir dessa perspectiva, Geraldi (2002, p. 53) se pergunta:

Em que sentido uma tal concepção de linguagem interfere nos processos de ensino/aprendizagem? Antes de mais nada, o deslocamento da noção de representação para a noção de trabalho linguístico exige incorporar o processo de produção de discursos como essencial, de modo que não se trata mais de apreender uma língua para dela se apropriar, mas trata-se de usá-la e, usando-a, apreendê-la.

E eu pergunto, a partir do que diz Geraldi (2002): os nossos professores estão sendo preparados nos cursos de Letras para ensinar a língua como atividade interativa e contextualizada socioculturalmente?

3 Concepções de língua/linguagem de professores em formação

Ao refletir sobre essas questões com alunos de Letras da Universidade Federal da Bahia, nesse caso específico, em turmas integradas por estudantes do quarto ao oitavo semestres, tenho tentado problematizar essas diferentes visões de língua a partir da revisão às principais tendências teóricas desenvolvidas e em desenvolvimento na grande área dos estudos da linguagem, buscando, também, contextualizá-las aos propósitos profissionais e de pesquisa que estejam em jogo na formação dos estudantes. Com o objetivo, portanto, de melhor compreender o que pensavam esses alunos em relação à ideia de língua que estavam construindo, colhi, no total, ao longo de três semestres de curso, com diferentes alunos dos cursos de Letras Vernáculas e de Língua Estrangeira, que cursaram a disciplina optativa “Gêneros textuais em língua portuguesa”, quase cem representações de língua, registradas logo no início de cada curso. Após a análise apurada destas assertivas, filtrei as que se mostravam problemáticas, quer seja porque eram repetitivas em seu

conteúdo (e muitas delas eram idênticas), quer porque não denotavam um sentido articulado e coerente de língua. Com essa pré-análise, cheguei à seleção final de quarenta e nove representações. Com esse conjunto, busquei identificar a aproximação dessas afirmações com as concepções de língua anteriormente discutidas, o que também posteriormente foi feito em sala de aula, com os alunos. O resultado dessa análise pode ser visualizado no quadro a seguir:

Quadro 1: Representações de língua/linguagem de estudantes de Letras

(Grupo 1)	(Grupos 2a e 2b)	(Grupo 3)	(Grupo 4)
Língua como reflexo do pensamento / língua como dispositivo mental, de caráter inato	Língua como instrumento de comunicação ou conjunto de signos que tem como objetivo a comunicação	Língua como lugar de interação e como atividade situada socioculturalmente	Outras representações/ visões desfocadas
05/49	35/49	03/49	06/49
10%	71%	6%	13%

Alguns exemplos dessas representações são explicitados a seguir, de modo a melhor poder embasar as reflexões que faço a seguir. Como indicado no Quadro 1, as representações do Grupo 1 correspondem à primeira aceção de língua, e assim por diante. O Grupo 2 foi subdividido em *a* e *b*, visto que julguei necessário marcar o fato de que algumas representações traziam a palavra *interação* em sua formulação, embora o significado geral do excerto não seja coerente com o sentido de interação aqui assumido e que tem sido difundido pelas perspectivas sociointeracionistas de estudo da linguagem.

Cabe, ainda, ressaltar que o Grupo 4, embora não traga representações relevantes para a reflexão que desenvolvo, visto que produz visões confusas e, muitas vezes, incoerentes de língua/linguagem (as quais chamei de visões desfocadas), pode nos fornecer pistas de como é difícil para os estudantes articularem conhecimentos advindos de variadas tendências teóricas, adquiridos ao longo de sua formação, e construir um pensamento autônomo, coerente, sobre a linguagem, de modo geral, e sobre a(s) língua(s) que vão ensinar, de modo específico.

Grupo 1

[1] É um sistema internalizado, um dispositivo que todas as pessoas possuem, com o objetivo de realização da comunicação.

[2] É o símbolo de uma nação [...]. É também definida como uma estrutura, um sistema que obedece a determinados princípios da gramática universal (GU).

[3] É a expressão do pensamento através de signos verbais (orais ou escritos). É o conjunto de princípios e parâmetros que regem e possibilitam a interação verbal.

[4] É a expressão do pensamento. É a representação oficial de um povo, meio ou fato social concreto que permite registrar fatos históricos e culturais.

Grupo 2a

- [5] É um instrumento social de comunicação utilizado pela comunidade e partilhado por este conjunto de falantes.
- [6] Conjunto de códigos para comunicação.
- [7] Língua é um sistema estruturado e autônomo.
- [8] Língua como sistema, código usado para comunicação entre os seres.
- [9] Sistema, estrutura, fato social utilizado para a comunicação.
- [10] É o conjunto de regras do ponto de vista morfológico, sintático, semântico, fonológico que funcionam em diferentes contextos.
- [11] Conjunto de signos linguísticos pré-determinados, utilizados no processo de comunicação entre os indivíduos.
- [12] Instrumento de comunicação, instaurado em um sistema próprio, que determina a sua particularidade dentre outras línguas.

Grupo 2b (difere do Grupo 2a apenas pela introdução da palavra *interação*)

- [13] É um instrumento social de comunicação; um meio de interação do qual faz uso uma determinada comunidade.
- [14] Sistema que tem por objetivo a efetivação da comunicação e da interação social.
- [15] Instrumento de comunicação vivo, capaz de promover a interação entre as pessoas.
- [16] É o sistema de códigos verbais regidos por leis, que permite a interação entre falantes, desde que compartilhem o mesmo sistema.
- [17] É um instrumento de comunicação e interação social.

Grupo 3

- [18] É uma construção cultural que contém diferentes concepções; [...] é objeto de interação entre os membros de uma comunidade linguística.
- [19] Instrumento de sociointeração que deve ser estudada sempre em um contexto.
- [20] É um meio de interação social, sendo esta realizada e produzida de diversas maneiras culturalmente.

Grupo 4

- [30] É toda a teia, rede de nomes e sons que são responsáveis pela comunicação do homem desde muito tempo atrás.
- [31] É um organismo vivo em constante modificação.
- [32] É o nível mais abstrato que abrange as demais variantes (norma e fala).
- [33] Sistematização de componentes verbais articulados na cognição de um indivíduo, expressa através do pensamento, da fala ou da escrita.

Os dados que compartilho agora com vocês somente reforçaram o que eu já havia colhido na experiência de lidar todos os dias com professores em formação: a constatação de que eles têm pouco contato, ou quase nenhum, com ideias e práticas metodológicas que problematizem, mais de perto, as relações entre a língua que estudam e o seu ensino.

Além disso, invariavelmente, e essa experiência eu já venho colecionando, mais sistematicamente, há três semestres, quando consigo traçar, em sala de aula, um panorama abrangente dessas visões e suas implicações para a formação dos estudantes, surge sempre no final a pergunta: “Mas, afinal, qual é a visão correta, professora?”.

A preocupação dos estudantes reflete o caráter pouco problematizador com que essas questões têm sido tratadas em sua formação, ou seja, estes alunos são expostos a teorias, procedimentos didático-pedagógicos e métodos de análise sem que seja exigido deles um comportamento reflexivo e crítico em relação a esses conteúdos e modos de ação. Nesse sentido, esperar de mim a resposta certa reflete o desconforto de, ao longo de mais de quatro semestres de formação, não serem capazes de estabelecer relações entre o saber teórico que constróem ao longo do curso e a sua vida prática, quer seja como investigadores iniciantes, quer seja como professores de línguas.

O fato de que 71% dos alunos operam com uma visão de língua/linguagem como sistema, conjunto de signos e instrumento que tem como função a comunicação revela mais do que uma tendência predominante e assumidamente estruturalista da formação que recebem, mas também o fato de que eles têm pouca ou nenhuma familiaridade com outros modos de conceber o seu objeto de ensino. E ressalto, falo aqui de professores e para professores, e por isso saliento a importância de uma formação mais aberta e sensível às questões contemporâneas que assumiram destaque no campo das ciências sociais.

Se reconhecemos, como vêm postulando diferentes pesquisadores da linguagem, que as concepções sobre o objeto do nosso ensino determinam as ações que desenvolvemos em sala de aula *com* a língua e *sobre* a língua, que legado esses estudantes levarão para a sala de aula? Aqui, o que está em jogo não é, como querem os meus estudantes, saber qual a concepção é a mais corrente, ou mais aceita no âmbito da academia e por seus professores formadores, mas que visões de língua e de linguagem os tornarão capazes de desenvolver a competência linguístico-comunicativa de seus alunos, bem como farão com que eles desenvolvam práticas de oralidade, de leitura e de escrita situadas socioculturalmente e voltadas para a construção de vivências *na* e *com* a língua que aprimoram. Além disso, que concepção de língua pode ser capaz de diminuir os abismos entre as normas vernáculas e as normas socialmente prestigiadas que os alunos precisam aprender? Que concepção de língua permitirá a construção de ambientes de interação em sala de aula onde grupos minoritários não sejam discriminados?

Cavalcanti e César (2007, p. 61), por exemplo, defendem a posição de que é preciso repensar uma visão de língua que possa ir de encontro a visões naturalizadas que têm dominado os cenários da pesquisa e do ensino, e sugerem a visão provisória de língua como *caleidoscópio*, e apontam:

[...] se deslocarmos essa concepção teórica de língua reificadora, que repercute, de maneira tão contraditória, nas concepções dos grupos com que trabalhamos; se professores e teóricos procurarem, sob o manto da ‘língua’ a multiplicidade e complexidade linguística e cultural natural em qualquer comunidade ou sujeito falante, ao invés de procurar a ‘unidade’

na diversidade; se encararmos realmente o múltiplo, as ‘misturas’, as diferenças, ao invés de buscar as semelhanças estruturais para justificar uma pretensa ‘unidade sistemática na língua’ ou mesmo um sistema que incorpore a variabilidade; se entendermos como multilinguismo o que chamamos de variação dialetal, seria mais fácil compreender e trabalhar com a pluralidade cultural dos usuários das escolas brasileiras.

E os nossos alunos, via de regra, não são preparados para enfrentar a pluralidade linguística e cultural das nossas salas de aula. Estudar a língua na perspectiva de sua estrutura, como tem sido a prática natural nos cursos de Letras, a qual está assentada em uma tradição linguístico-discursiva bastante forte e historicamente construída, não é o maior problema, mas sim o fato de se acreditar que apenas esse tipo de conhecimento fará do sujeito em formação um bom professor de português.

As concepções sociointeracionistas de língua/linguagem, por exemplo, trouxeram para a problemática do processo de ensino/aprendizagem de português o questionamento sobre que tipos de práticas são necessárias para tornar os estudantes da escola básica competentes em sua língua materna, nas modalidades oral e escrita, e melhor capacitados para atuarem de modo mais crítico e autônomo no mundo que os cerca, em diferentes contextos. Entre outras coisas, defende-se o trabalho com a língua em uso, o desenvolvimento de experiências situadas, nas quais o que está em jogo são as ações que desenvolvemos *na e com* a língua que está sendo aprimorada. Busca-se, desse modo, o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa do aprendiz, da qual a competência gramatical é apenas uma parte.

Não se trata, esclareço, em defender uma visão de língua em detrimento da outra, ou incentivar o sentimento de “ingratidão” em relação às ideias dos nossos antecessores, como diria Alain Finkielkraut (2000, p. 9), “para celebrar a superioridade da consciência atual sobre um passado todo tecido de preconceitos, de exclusões ou de crimes”, mas de incluir na formação dos estudantes de Letras a reflexão sobre o seu papel como professores de língua portuguesa e sobre os propósitos que devem orientar a sua prática em sala de aula.

No contexto em que atuo, por exemplo, há ainda a postura de alguns colegas que defendem o fato de que discutir questões relativas à “prática” ou questões “pedagógicas” não é atribuição dos cursos de Letras e sim das disciplinas de Educação. Ora, então estamos preparando esses alunos para aprender a dissecar o seu objeto de ensino e depois não saber como juntar essas partes em sua sala de aula? Quando ensinamos língua portuguesa, ensinamos o quê? Transferir o problema para Educação é escamotear o nosso papel como formadores de professores de línguas, visto que em nossos discursos reconhecemos a necessidade de promover mudanças na formação de professores que reflitam nos resultados do ensino na escola básica.

Antes de operarmos uma separação entre uma formação em Letras e sua complementação, que seria o papel da Educação, devemos reconhecer que estamos todos, e sempre estivemos, muito juntos, e que a diálogo entre Letras e Educação nunca foi tão

necessário. Isso parece óbvio? Não para muitos colegas com os quais convivo, dentro e fora do Instituto de Letras.

Desse modo, dar condições ao professor em formação de conhecer, portanto, a evolução das ideias linguísticas, ter contato com teorias e práticas diversificadas e refletir sobre os objetivos que estão em jogo quando ele vai desenvolver pesquisa ou ensinar é prepará-lo para decidir, com autonomia e consciência crítica, que representações de língua e de linguagem estarão na base de suas ações. Para isso, seriam necessários, a meu ver, dois movimentos iniciais de abertura na formação dos alunos:

a) incentivar a criação de diálogos efetivos com os diferentes campos do saber que, juntamente com a área de Letras, poderiam contribuir para a construção de uma formação mais crítica e contextualizada aos problemas de nosso tempo, a exemplo da Educação, da Filosofia, da História, da Antropologia, dos Estudos Culturais;

b) assumir o nosso papel, como professores de Letras, de que a responsabilidade por formar bons professores de português é nossa, e isso se faz, inicialmente, com uma postura de abertura e respeito não só em relação ao nosso passado histórico, mas também em relação a ideias emergentes que são resultados de pesquisas e achados de áreas como a Linguística Aplicada, a Sociolinguística Interacional, a Análise do Discurso e a Linguística do Texto, entre outras.

A partir dessas duas possibilidades de abertura, talvez os “esquecimentos” de que falei no início deste texto possam ser superados, ao reconhecermos que os nossos antecessores continuam tendo muito a nos dizer, que os achados de nossa época refletem o quanto caminhamos, e por isso não devem ser negligenciados, e que o conhecimento não se constrói com apenas duas mãos.

E como me disse Marta Scherre, em conversa informal e entre um gole de cerveja e outro, “que os alunos de Letras sejam expostos a todo tipo de teoria, de ideia e de provocação, e que a partir disso sejam capazes de construir o seu próprio caminho, a sua própria formação”.

Referências

- CAVALCANTI, Marilda; BORTONI-RICARDO, Stella Maris (2007). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras.
- FINKIELKRAULT, Alain (2000). *A ingratidão: a relação do homem de hoje com a história*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- GERALDI, João Wanderley (2002). *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras.
- MATENCIO, Maria de Lourdes M. (2001). *Estudo da língua falada e aula de língua materna*. Campinas: Mercado de Letras.
- OLIVEIRA, Mariângela R. de; WILSON, Victoria (2008). Linguística e ensino. In: MARTELOTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de lingüística*. São Paulo: Contexto. p. 235-242.

PETTER, Margarida (2004). Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à Linguística*. Objetos teóricos. São Paulo: Contexto. p. 11-24.

SOARES, Magda (2004). Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.) *Linguística da norma*. São Paulo: Ed. Loyola. p. 155-177.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos (2003). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez.

WEEDWOOD, Bárbara (2002). *História concisa da linguística*. São Paulo: Parábola Editorial.

