

A linguagem e a visão de linguagem na formação em Letras

*Language understanding and mother tongue in preparing and
training language teachers.*

Maria Helena de Moura Neves

Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil
mhmneves@uol.com.br

Resumo: O estudo defende que a formação de profissionais de Letras se conduza por reflexão analítica, visão crítica e percepção dos contextos interculturais, sempre com forte investidora na humanidade. Para isso invoca a necessidade de uma discussão que coloque ciência na base e história no condicionamento, bem como arte e técnica na atuação docente. Defende, também, que da universidade seja cobrada a articulação dos conceitos teóricos e dos condicionamentos em política educacional, assim como o atendimento das necessidades existentes no universo sociocultural dos níveis de base de ensino. A discussão vai a questões como: a visão escolar de linguagem e de língua; os ingredientes do trabalho escolar com a linguagem e a língua materna (metas, formação docente, grades, metodologias); a responsabilidade da condução do trabalho escolar no verdadeiro sentido da promoção da educação. Nesse último campo se oferece uma ilustração da questão. Conclui-se que é na compreensão dessa realidade que está a sustentação para formar profissionais em tal área escolar, que exige uma clara visão de linguagem e de uso linguístico.

Palavras-chave: Visão de linguagem. Língua materna. Uso linguístico. Professores de Letras.

Abstract: This paper suggests that analytical thinking, critical understanding and perception of intercultural contexts, always with solid investments in humanity, should guide the preparation

and training of language teachers. With this in view, we present a discussion grounded in science and conditioned by history, as well as art and technique in teaching practice. This paper also suggests that the university should provide solid theoretical concepts and a well-conformed educational politics, as well as attend to the needs of the social-cultural context of basic level education. The present discussion approaches matters such as: a school-based view of language; the necessary ingredients for the educational process with language and mother-tongue (goals, teacher's training, curricula, teaching methodologies); the responsibility of promoting education in the true sense of the word. This last point is developed by way of illustration. The main conclusion here arrived at is that such a reality gives ground to forming professionals in the field of education, which demands a clear understanding of language and language use.

Keywords: Language understanding, mother tongue, language use, language teachers.

INTRODUÇÃO

Tratar do trabalho de formação de profissionais em Letras significa, em primeiro lugar, tratar de linguagem, e, conseqüentemente, de língua. Aqui cuido especialmente da língua materna, que é o centro de toda a lida com a linguagem, aliás, em todas as áreas do conhecimento e na própria vivência de cada um e de um povo.

A primeira indicação que qualquer envolvido dará, quando perguntado sobre a natureza da área de Linguagem, dentro e fora da escola, há de referir-se à marcante ligação de todas as situações de vida com as situações de uso linguístico, tais como: com a organização discursiva; com a organização textual; com a produção de sentido; com a promoção de efeitos na vivência pessoal e na vivência "política"; ou seja: com a condição de coparticipação em uma *pólis* e sua história.

Ilustre-se essa indicação com o fato de que falar do papel da escola na questão do ensino de língua – e especialmente de língua materna – não tem o mesmo peso que falar do papel da escola no ensino de alguma outra disciplina, porque a linguagem está na base de toda reflexão e análise, em todos os demais territórios. Não é fácil e não é simples penetrar tal atividade, em primeiro lugar porque o objeto de conhecimento, nas aulas de língua materna, é exatamente aquilo que, em qualquer outra área, em qualquer disciplina, estará na própria origem e mecanismo da construção do conhecimento. Afinal, na área de Linguagem (já em si complexa e indeterminada) a linguagem é o meio... e é o próprio objeto de conhecimento. Se claudica o meio, nele já está implicado e complicado o objeto.

1 TERRITÓRIOS DA INCURSÃO

1.1 A LINGUAGEM E A VISÃO ESCOLAR DA LINGUAGEM

Se voltarmos à fundante filosofia clássica grega – apenas para ilustração – teremos uma lição básica de Platão que nos faz despertar para o valor e o mistério da linguagem. Na sua busca do mundo das ideias, o mundo puro da descoberta original das essências, não contaminado com as coisas do mundo dos homens, necessariamente o filósofo desprezava a linguagem, por ela nunca estar imune às (falseadoras) pressões do mundo real, tão sem peias e sem controle, tão contaminado (Neves, 2005). Entretanto, embora na Carta VII (Platão, 1960) colocasse a linguagem no mais baixo degrau na subida para o mundo ideal, ele não tinha como não reconhecer que, sem ela, não haveria busca possível do conhecimento. Pois, é: exatamente dele nos vêm fundantes lições sobre as peças e o mecanismo da linguagem. O que vemos, afinal, é que até um pensador que tem por centro de conduta desprezar a linguagem, quando vai em busca de desvendar o conhecimento (e a verdade), acaba por ter de marcar uma visão desse objeto. Ou seja, decididamente, nada há sem linguagem, no plano humano.

A colocação da linguagem como foco de análise – que é o que as disciplinas escolares da área fazem – impõe uma atitude e um modo de ação que, numa verdadeira mágica, lida com um objeto de análise que, ao mesmo tempo, é exatamente aquilo que constitui o caminho e a

ferramenta de análise. Isso é complicado, como já foi observado, porque tem de haver análise de um objeto enquanto se usa o objeto, o que representa algo como ir construindo um barco, e ir separando e analisando suas peças enquanto nele se navega.

Quanto à visão da linguagem que se vê instituída na escola, há a considerar que qualquer documento oficial de parametrização de propostas na área, falando em Linguagem, fala em interpretação, em compreensão, fala em análise de textos, e atualmente com grande destaque para o discurso sobre o discurso, seus gêneros e os tipos textuais a eles ligados. Renovam-se modos de dizer, renovam-se focos de interesse, mas o que fica claro é que, no real da vida escolar, perpetuam-se vícios de consideração do que deve e do que pode fazer a escola para propiciar uma vivência de linguagem – o correlato de construir o barco e nele navegar – que leve a uma produtiva visão de língua – o correlato de analisar o barco, suas peças, a articulação delas, a beleza do percurso e a chegada feliz a termo.

1.2 A LÍNGUA E A VISÃO ESCOLAR DE LÍNGUA

Nem de longe a crítica vai aos professores. Pelo contrário, vejo como notável seu esforço na lida: o que faço é uma reflexão sobre a difícil tarefa de tomar a língua nossa de cada dia, nosso instrumento de condução de vida em todos os momentos, e fazer dela um objeto de exame teórico e prático, com fim em si mesmo. Aí mora o perigo, e é aí que em geral nos cegamos. Inseridos na vida escolar que nos dá princípios e parâmetros, dificilmente compreendemos o que é, realmente, parametrizar usos com vantagem, e vamos mal à linguagem: Vamos a ela já não mais como aquela atividade que, ao caracterizar-nos como seres do tipo de seres que somos, acompanha-nos na vida, e – ela sim – parametriza a nossa vida. Acabamos, em geral, errando, porque, embora enaltecendo a vida da linguagem (enaltecendo, por exemplo, o discurso), na escola fazemos dela um corpo engessado cujas peças rijas, inertes, desmembramos para nossos olhos de análise.

Ora, quando, na escola, entramos nesse mundo distorcido que, sem refletir, chamamos de “gramática”, nós falamos com confiança demais na “função” de cada peça. Entretanto, aquela atribuição de uma “função” a cada “categoria” considerada – atribuição feita num varejo irrefletido – fica geralmente reduzida a uma relação de peças inertes companheiras de múmia, num verdadeiro desvestimento da linguagem operado no palco da escola.

2 OS INGREDIENTES DO TRABALHO ESCOLAR COM A LINGUAGEM

2.1 AS METAS

Os documentos oficiais insistem – e com razão – na meta de “domínio da língua”. No entanto, de nada vale isso se a noção de tal domínio estiver refletindo a ideia comum de *domínio* como posse de alguma coisa que, até por pertencer-nos, é um objeto externo, alheio a nós – o que nos dá a posição de lutar para que *passse* a ser nosso. Especificamente quando se fala de língua materna, mais uma vez o que está em foco é algo paradoxal: trata-se de tentar dominar algo como se (já) não fosse nosso – a nossa língua –, o que faz lembrar a história de uma menina que perguntava *para quê* as aulas de Língua Portuguesa se ela já falava a língua portuguesa. Com certeza a escola não lhe fez ver qual domínio é esse que se deve buscar quando não se fala, simplesmente, a língua, mas também se fala, reflexivamente, dela.

O impasse se resume com uma questão aparentemente simples, mas fulcral: Vejo na formação do professor da área de linguagens – de qualquer nível – a meta central de garantir mantida, sempre, a busca (cientificamente orientada)

por prover um “gatilho”, um disparador, o qual permita bem atingir alvos, na atividade de interação linguística: ou seja, na boa expressão e na boa captação, pois disso é que se faz a atividade interdiscursiva, a interpessoalidade em linguagem, exatamente isso que é o sustentáculo da língua como atestado da coletividade.

Com certeza, essa é a análise linguística refletida, efetiva, do uso da língua pela vivência da linguagem, a análise que leva ao conhecimento desse objeto que, visto em funcionamento, constitui, ele próprio, veículo de acesso ao conhecimento.

Tal complexo tem de ser compreendido no fato de que a língua por nós plenamente dominada – a língua materna – não é mero reflexo de alguma realidade, pelo contrário é instituída numa construção simbólica que promovemos pela simples razão de vivermos uma história e seus acontecimentos. Trata-se de uma força simbólica que nos envolve – que nos faz cidadãos da pátria, sim, porque configura a nossa identidade dentro desse universo linguístico particular, mas que, acima de tudo, nos faz geradores de significações e nos faz construtores da identidade coletiva que temos como nossa.

Os acontecimentos passam, mas o discurso sobre eles compõe uma história que forma a lente pela qual nos constituímos, a um só passo, membros de uma comunidade e copartícipes de uma língua natural, ao mesmo tempo que – e isso é definitivo! – vamos legando esse patrimônio. É tal o verdadeiro domínio!

2.2 A FORMAÇÃO DOCENTE

Fala-se, aqui, em formação docente lembrando que cada área de conhecimento tem de garantir uma formação específica direcionada a essa atuação profissional. Também aí há maior perigo na área de Linguagem, porque, como se vem acentuando neste texto – e também já está referido em muitos outros trabalhos do autor – esse é o campo de conhecimento que permeia todos os outros, devendo-se esperar dele que, muito mais que os demais, nunca se isole em uma torre de pretensa sabedoria, tão externa e inatingível quanto ilegítima. Nesse campo, infinitamente mais do que em qualquer outro, é o peso dos acontecimentos que faz decidirem-se e assumirem-se os rumos da formação escolar, cidadã e pessoal, em cada comunidade.

Todos os bem intencionados e bem dirigidos pregam a necessidade de compromisso irrestrito entre uma bem conduzida formação específica do conhecimento e uma bem conduzida formação profissional, já que o saber de que aqui se fala – o saber docente – só se configura no amálgama entre os saberes da esfera particular de uma disciplina e os saberes relativos ao exercício profissional requerido. E o profissional de Linguagem é, com certeza,

aquele que menos pode e menos deve encastelar-se em núcleos de saberes pontuais, sem perguntas e sem respostas para a vida, que é sempre calcada em uma história. Afinal, se as relações entre o saber e o fazer, entre a teoria e a prática, constituem um terreno em cuja constituição estão tão evidentemente “a dispersão, o esfacelamento, o conflito e as contradições” (Coracini, 1998: 56) que a “diferença” (Derrida, 1972, apud Coracini, 1998) implica, por que razão a já fluida área da linguagem não se movimentaria também conflituosamente nesse terreno?

2.3 A ATUAÇÃO DOCENTE

Inquestionavelmente o professor de Linguagem tem de instituir-se e impor-se como: (i) um sujeito analista e crítico de um objeto (e de sua natureza), mas ele próprio elemento ativo na construção de peças daquela natureza que ele tem de saber analisar: ou seja, um usuário engajado ao mesmo tempo que um analista crítico; (ii) um sujeito de forte formação teórica, mas prático: ou seja, sustentadamente ligado à efetividade das ações e atuações.

Cabe-lhe, pois, não contentar-se com o conhecimento, embora, inegavelmente, seja ele a base de tudo, porque é a chave da segurança e da legitimidade. Ora, “transmitir”, efetivamente, conhecimento não significa simplesmente cumprir um compromisso formal que é delegado e posteriormente é cobrado. Significa tornar-se parceiro, transpirar motivações e provocar reações, destilar posturas e comungar propósitos, escancarar compromissos, com atitudes e com comportamentos conscientes.

2.4 OS CURRÍCULOS

Uma peça de especial interveniência em todo o processo escolar são as “grades” curriculares, e as instituições têm-se debruçado bastante sobre as propostas em vigência, com vista a aperfeiçoar os modelos. Em geral se invocam necessidades que devem dirigir critérios de estabelecimento das grades curriculares; por exemplo: “mudanças sociais”, “democratização do ensino”, “exigências oficiais”, “exigências vindas de novos mecanismos de avaliação implementados” – todas muito determinantes, aliás! Busca-se, em geral (meritoriamente), adequação de conteúdos aos objetivos gerais dos cursos. Já nas propostas oficiais correntes está uma inspiração certa para a formação de profissionais pela atuação da escola: os conteúdos devem, pelo menos, buscar articular as realidades que articulam a comunidade (sua história, sua cultura, sua vida social), e não cair no já tão execrado pecado de colocar-se como simples transmissores de um saber institucionalizado. Essa é uma receita

consensual, mas... questões conjunturais muito complicadas conturbam a implementação de tais propostas.

Falar de “práticas” como componentes curriculares, especialmente envolvida a linguagem, não pode limitar-se a indicar rótulos a serem abrigados: não se trata de apenas colocar no projeto curricular, ao lado dos conteúdos de natureza científico-cultural, uma prática de componente curricular representada por atividades acadêmicas, científicas e culturais que são os estágios curriculares.

Estruturar realmente a formação para práticas de atuação na área de Linguagem implica compartilhar saberes e atuações entre todos os envolvidos na cadeia que deve estar constituída no planejamento da verdadeira “formação de professores”. A grade prevista para sala de aula já com certeza incluirá partilhamento e convivência, uma atuação conjunta que não se restrinja aos alunos e professores da unidade, mas que abrigue naturalmente, rotineiramente, consentidamente, alunos e professores daquelas instâncias para as quais se planeja uma atuação consciente dos futuros professores (os egressos da Universidade).

Não se imporão rótulos de intenções, mas se instituirão territórios, campos, arenas de intercomunicação e de interinfluência. Há de haver um intercâmbio com prazer, porque um intercâmbio do qual se vejam reais proveitos e ganhos envolverá a todos, com todos recebendo algo de todos, e ninguém ficando em dívida com ninguém. As avaliações mútuas, que decerto se farão, hão de refletir esse acerto de contas que o ensino dos primeiros níveis deste país estão pedindo às universidades (e com toda a razão) há muito tempo.

2.5 AS METODOLOGIAS

Quanto à adequação dos métodos e procedimentos, novamente a letra dos documentos registra que se há de buscar e enfrentar os problemas, e não mascará-los. Sabemos que é fácil dizer, mas, mais uma vez...

Vejamos. Para a primeira tarefa (a de adequação de conteúdos), é necessária uma instrução ao professor de Linguagens que não se limite a oferecer nomes de disciplinas em uma grade, por maior equilíbrio que ele possa obter nas dosagens porcentuais e na seriação do oferecimento. Talvez os títulos (e as itemizações) de disciplinas de outras áreas (Biologia ou Matemática, por exemplo) possam oferecer um mapa minimamente demarcado e seguro da obtenção e da progressão de conhecimento. Não farão isso as disciplinas de Linguagem: o simples registrar de títulos como “Linguística do texto”, “Coesão textual”, “Gêneros discursivos” nada significa em termos de avanço quanto à boa produção de textos, porque a massa de exame tem de ser um fazer em efervescência, algo que só se examina autenticamente se do próprio fazer e da

própria efervescência não se abrir mão. É aquele objeto de estudo “dentro” do qual estamos, aquele barco que nos carrega enquanto buscamos ter um olhar teórico sobre ele, sua natureza e seu funcionamento, ou seja, sua natureza em função.

Para a segunda tarefa (a da adequação dos métodos e procedimentos), novamente há muito o que pensar quanto às especificidades da área de Linguagem na formação do professor. Todos nós, os envolvidos na lida educacional centrada na linguagem – professores e alunos –, somos exatamente os viventes dos problemas, como vem sendo, aqui, acentuado. E aí volta a questão fulcral de domínio do conhecimento.

Dizem em geral as propostas (e com razão) que a grande tarefa é formar profissionais que: (i) saibam atuar no sentido de obter domínio do uso da língua, domínio da estrutura e do funcionamento dessa língua (de cultura) em uso; (ii) e, então, obter consciência das relações entre a atuação na língua de cultura e os comportamentos sociais em vigência (com as consequentes expectativas sociais de desempenho linguístico).

Mas não é de fora para dentro que se há de operar, e não se trata de querer um profissional empenhado em agir metodologicamente bem, mas sobre um corpo de doutrina que ele veja como estranho a si, como alheio à sua vivência. Se assim mal se fizer, mais uma vez há a enfrentar a questão de ver colocado como objeto de investigação algo que de externo só tem as sistematizações que estão na ponta de saída, não os desafios da própria atuação (linguística). Exige-se uma decisão sobre esses desafios no mesmo compasso de seu enfrentamento em vivência: é necessário buscar “matar” os problemas no embate – não jogá-los para um limbo qualquer – e sempre mantendo-os presentes como objeto de investigação metodologicamente sustentada. Paradoxal. E sempre desafio.

3 OLHOS PARA A RESPONSABILIDADE DA CONDUÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR. OU SEJA, O VERDADEIRO SENTIDO DA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO

Falamos de linguagem e falamos da escola, e, obviamente, o mentor é o professor, que se coloca no centro da condução dessa atividade que – mais que todas as disciplinas – toca o pleno exercício da cidadania, porque conduz ao pleno exercício da própria “humanidade” que há em cada um.

Neste ponto, na verdade, saio da linguagem para entrar na vida, o que representa nada mais do que reconhecer o habitar um mesmo território de valores, de força e de significação.

Aqui se há de evocar a essência da formação do professor, maximamente incluído nesse perfil o professor a quem é dada a incumbência de inserir seus alunos na plenitude do trato com a linguagem, isso que veste todos os nossos comportamentos e atitudes, sensações e sentimentos.

Lembrando o velho filósofo e epistemólogo Georges Gusdorf (final do século XIX), cabe invocar aquele sentido profundo da educação que é o da “instauração da humanidade do homem” (Gusdorf, 1970: 86), porque, *in limine*, é em função disso que a educação tem de organizar-se, e é para isso que se há de formar o professor.

4 UMA ILUSTRAÇÃO DA QUESTÃO

Os primeiros professores de “linguagem” de que temos notícia, que foram os sofistas (com alguma vergonha para nós, ressalve-se e ressalte-se), já não falavam em “ensinar”, falavam em “educar os homens” (*paideúein anthrópous*) (Platão, 1948: 314e; 315e), mas sua arte era traiçoeira: representava, acima de tudo, ensinar a usar eficientemente a palavra para criar a verdade que se desejasse no momento, aquela que viesse a serviço do que fosse necessário e útil em cada situação (Neves, 2005: 35). Ainda por cima, conferiam eles excelência à sua própria missão, instituindo para ela alto preço¹. Como explica Marrou (1966: 86), para vender o “produto”, eles ofereciam primeiro uma exposição (*epideíksis*), que mais uma vez podemos apontar como antecessora de uma de nossas atividades, a “conferência”. Já lá havia modalidades mais baratas - continua Marrou (1966: 87) -, aquelas que não eram para um público “de escol”: as palestras “de propaganda” valiam uma dracma, as lições técnicas, ou seja, as palestras com determinado conteúdo, valiam cinquenta dracmas; e tudo se fazia com a pretensão de onisciência, de infalibilidade. As lições eram calcadas em uma *polimatía* (o “conhecimento de tudo”, um saber extensivo a todas as matérias) que os sofistas se atribuíam (Platão, 1969: 233a-e). E tudo vinha respaldado por grande popularidade e sucesso de público, obtido com forte *marketing*, mas também com real eficácia (pragmática, utilitária) das lições: seja na “arte da política” (*politiké téchne*) (Platão, 1948: 319a), com as lições de cidadania, conjunto de regras de conduta prática que permitiam a gestão da própria casa e dos negócios de Estado; seja na “arte dialética”,

¹Relata Marrou (1966: 86) que Protágoras pedia dez mil dracmas pela formação de um jovem (o que levava de três a quatro anos), enquanto um operário qualificado ganhava uma dracma por dia de trabalho. Diz que esse preço depois baixou, pois Isócrates, no século seguinte, se contentava com pouco mais de mil dracmas.

a erística, a arte de discussão que, com assento na antilogia (os *dissoí lógo*), permitia vencer qualquer discussão; seja na “arte retórica”, a arte de bem falar, que vinha completar a arte dialética de persuadir. Esse conjunto de capacitações assim se pode definir, ainda seguindo-se Marrou (1966: 88-91): o homem político (formado na “arte da política”) é capaz de impor seu ponto de vista (com a “arte da dialética”) graças à palavra (com a “arte da retórica”), sem que a verdade entre em questão. E tudo isso era dado como modelo na exposição oferecida, como amostra que devia ser imitada e seguida, fosse qual fosse o tema em questão. É claro que por aí se ia fácil e diretamente ao modelo de correção linguística (*orthoépeia*) (Platão, 1998: 267c), grande herança que cultivamos dessa tradição. Não se esqueça, ainda, para avaliação, que os sofistas não consideravam que tudo isso fosse uma missão menor, nem mesmo que se tratasse de pura técnica, já que neles não falta a menção a uma atividade que está em busca da *paideia*, ou seja, do que eles consideram a “educação”. Triste velha história!...

Mas aí é que temos Sócrates, que combate obstinadamente o que seria o extremo utilitarismo e o desprezo pela verdade que tinham os sofistas em geral. Porta-voz de uma tradição conservadora - como acentua Marrou (1966: 99), que o cataloga como menos “democrata” do que os sofistas -, Sócrates investe contra o que seria a limitação de **virtude** a uma “virtude política” (presa à *pólis*): uma limitação que desconhece a “virtude ética”, aquela que vem do íntimo, aquela que em si inclui o valor político de busca do verdadeiro homem de Estado, e, assim, desconhece a virtude dirigida ao desenvolvimento de dons, à formação do espírito, à posse da ciência do bem, à busca da verdadeira sabedoria (*epistéme*); afinal, desconhece a virtude dirigida à nobreza de espírito, à *areté*, exatamente “o conceito central da educação grega”, como a cataloga Jaeger (1957: 30).

E paremos por aí. Não somos filósofos clássicos a caminhar para uma libertação do sensível, para um mundo ideal teoricamente sustentado que tenhamos de colocar como território de busca. Mas, visto o geral da missão, vale a lição socrática de busca de uma sabedoria que constitua o desenvolvimento de dons, na formação do espírito de cada um, em confronto com o próximo - colocado nesse embate, eminentemente, o professor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De tudo o que se disse fica a necessidade de reflexão analítica, de visão crítica, de percepção dos contextos interculturais, de ciência na base, de história no condicionamento, de arte e técnica na atuação, mas, acima de tudo, de investidura na humanidade.

É da universidade que isso tem de ser cobrado, porque nela se tem investido para que desenvolva a necessária articulação, não apenas dos conceitos teóricos nas áreas, mas ainda dos condicionamentos de política educacional. Dela se espera que, por aí, consistentemente conduza – por tabela - o (complicado) atendimento das necessidades existentes no universo sociocultural dos níveis escolares de base, o Fundamental e o Médio.

Certamente viria bem alguma mágica. E, nesse ponto, o nosso território até que é confortável, porque justamente aqui existe a “mágica” da palavra, e é com ela que temos de contar, o que nos aquinhoa com fortes armas, ao mesmo tempo que nos faz reféns de um forte compromisso com todo o universo de ensino nas escolas.

É a posse real e efetiva da linguagem eficiente que bem conduz a interação entre o homem e a realidade sociocultural, e garante ao profissional uma atuação reconhecida. Portanto, essa posse propicia ações efetivas de constituição, de transformação e de apreciação dos conhecimentos, dos valores, das visões que configuram o universo simbólico em que a língua expressa ideias, institui relações interpessoais e cria discursos. A língua não é veículo, que por isso tenha de ser eficiente. Ela é a alavanca que impulsiona a articulação dos diversos pensares, dos variados saberes e dos próprios discursos históricos sobre esses saberes – sim – de todos os discursos que as demais áreas constroem, e que cada uma articulou na sua história!

E voltemos à mágica da linguagem. Há que insistir, afinal, na natureza peculiar e complexa do nosso campo de movimentação – o da linguagem – com uma pequena alusão à crônica de Luís Fernando Veríssimo intitulada “A palavra mágica”, que este autor já tem citado e comentado (Neves, no prelo). Nela ele narra que um pai pede a seu filho criança que diga a “palavra mágica”, e a criança prontamente responde: “Mágica.” Realmente aí está a mágica da palavra: Ela engloba um conteúdo (qualquer dos saberes) que se enuncia – em interação – mas abriga também o enunciado desse conteúdo. Isso implica que na palavra se resolvem o discurso sobre as coisas e o discurso sobre o discurso, o que faz voltar a imagem daquela fascinante mas perigosa viagem em que o marinheiro constrói o barco enquanto navega, e, ainda, ao mesmo tempo, faz o discurso sobre a navegação e sobre a embarcação... e até sobre as alegrias ou as tristezas da viagem.

É na compreensão da realidade de tal vivência peculiar que a formação do professor para a área do ensino sobre a linguagem encontra sustentação para bem produzir-se. Está aí, afinal, uso que vai à reflexão, e, na contraparte, está reflexão que vai a uso, num circuito, num rodízio, numa espiral virtuosa. Trata-se, afinal, e determinantemente, de não se perder a vivência linguística, na condução do tratamento escolar da linguagem.

6 BIBLIOGRAFIA

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. 1998. A teoria e a prática: a questão da diferença no discurso sobre a sala de aula. *D.E.L.T.A* 14 (1). 33-57.

DERRIDA, Jacques. 1972. *Positions*. Paris: Les Editions de Minuit.

GUSDORF, Georges. 1970. *Professores para quê?* Tradução de José Bénard da Costa e António Ramos Rosa. 2. ed. Lisboa: Moraes Editores.

JAEGER, Werner. 1957. *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Tradução espanhola de Joaquín Xirau e Wenceslao Roces. México: Cultura Económica.

MARROU, Henri-Irénée. 1966. *História da Educação na Antiguidade*. São Paulo: Editora Herder. Editora Universidade de São Paulo.

NEVES, Maria Helena de Moura. 2005. *A vertente grega da gramática tradicional: uma visão do pensamento grego sobre a linguagem*. 2. ed. revista. São Paulo: Ed. UNESP.

NEVES, Maria Helena de Moura. No prelo. *A gramática do português revelada em textos*. São Paulo: Ed. UNESP.

PLATÃO. 1948. *Protagoras*. 2 ed. Texte établi et traduit par A. Croiset avec la collaboration de L. Bodin. Paris: Belles Lettres.

PLATÃO. 1960. *Lettres*. Texte établi et traduit par J. Suilhé. Paris: Belles Lettres.

PLATÃO. 1969. *Le sophiste*. Texte établi et traduit par A. Dies. Paris: Belles Lettres.

PLATÃO. 1998. *Phédre*. Texte établi par C. Moreschini et traduit par P. Vicaire. Paris: Belles Lettres.

Recebido em: 25/03/2013

Aceito em: 20/05/2013
