“ ‘COÇA... COÇA... PULA... PULA... OLHA A PURGA!’: PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NOS ANOS INICIAIS – ESBOÇANDO UM OLHAR TRANSDISCIPLINAR PARA AS RELAÇÕES ENTRE SUJEITO, LÍNGUA E IDENTIDADE, NA PERSPECTIVA DA LA”

"' ITCHES ... ITCHES ... JUMP ... JUMP… LOOK AT THE FLEA!: MOTHER TONGUE PRACTICES IN THE EARLY SCHOOL YEARS - OUTLINING A TRANSDISCIPLINARY VIEW FOR THE RELATIONS BETWEEN SUBJECT, LANGUAGE AND IDENTITY ACCORDING TO THE APPLIED LINGUISTICS PERSPECTIVE "

Fabiana Rodrigues Carrijo[1]

Resumo

Não se pretende aqui realizar um trabalho eminentemente teórico, circunscrevendo os espaços possíveis, as diversas e sempre novas possibilidades de olhar para a LA – enquanto um campo teórico já consolidado e com pesquisas relevantes e fartamente anunciadas não só no Brasil como no mundo, trabalho este já, habilmente, realizado por linguistas aplicados de todo o país. Importa aqui, evidenciar, trazer à baila uma pesquisa em LA que promova, incite, suscite futuras indagações e traga outras leituras e desdobramentos. Nesse sentido, implica-nos trazer o local, o saber local vivenciado e colocado à prova em uma Escola Pública Municipal de Catalão/GO que atende quatorze bairros de periferia e que vivencia os problemas, as singularidades, as dificuldades de se ensinar a língua materna para aqueles alunos que, em sua maioria, têm seu primeiro e único contato com o registro da língua materna apenas e tão somente na Escola. Assim, circunscritos nos escopos teóricos da LA e de outros de seus campos de interface, entre eles, o da Pedagogia Crítica, a dos Estudos Pós-Modernos pretende-se olhar para o Ensino de Língua Materna, desta feita concebendo o professor e o aluno enquanto instâncias: a de sujeito-ensinante e de sujeito-aprendente em um processo de mão dupla.

Palavras-chave: Ensino de língua; Linguística Aplicada, Sujeito.

Abstract

The purpose of this article is not to conduct a highly theoretical work, circumscribing the possible spaces, the different and always possible ways of viewing Applied Linguistics (AL) - as a theoretical field already established and with relevant researches present not only in Brazil but worldwide, this has already been done by applied linguists all over the country. It matters here, to highlight a research in AL which will to promote, incite, inspire future inquiries and other readings and its consequences. In this sense, it brings out the local, the experienced local knowledge that was tested in a Public School in Catalão/ GO which attends fourteen poor neighborhoods and as such has faced the problems, the singularities, the difficulties in teaching the mother tongue for students who, in the vast majority, have their first and only contact with the mother tongue register at school. Thus, circumscribed in the scope of AL theorists and other related fields, including the Critical Pedagogy, the Post Modern Studies, this work aims at looking the Teaching of Mother Tongue, this time

[1] Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia em 2002. Doutoranda em Estudos Linguísticos pela UFU/PPGEL e Professora da Rede Municipal de Educação de Catalão-GO. EMAIL: facarrijo@gmail.com

Artigo recebido em 06-11-2012; aprovado em 15-02- 2013

conceiving the teacher and student as instances: the subject who teaches and subject who learns, as a two-way process.
Key-words: Language teaching; Applied Linguistics, Subject.

1- Primeiras Incursões

> Os sujeitos não 'adquirem' sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência.
> (Bakhtin, 1995, p.108)

Há muito que se discute qual é o campo de atuação da Linguística Aplicada[2], outrora considerada por muitos pesquisadores como puramente Aplicação da Linguística, sendo esta, quer seja, a Linguística, ciência já consolidada e com objeto previamente apresentado desde os estudos saussurianos. Tempos idos e ainda não raras vezes tão afastados assim, já que ainda a LA se encontra, enquanto campo de investigação que a par de tentar esquadrinhar/delimitar e constituir uma área que se apresenta nos modelos apresentados por Moita Lopes (2006) e Rajagopalan (2006), como uma disciplina indisciplinar e transdisciplinar, tenta se constituir como aporte teórico eminentemente de base linguística que funda e estabelece pontos de interseção com outras áreas do conhecimento, como a História Nova, a Pedagogia Crítica, as Teorias Pós-Modernas, as Ciências Sociais, as Teorias Queer, as Teorias Feministas, dentre outras, para fazer jus ao que outrora dissera Ítalo Calvino de que os saberes não se excluem, mas antes se interpenetram.

Inúmeras vezes interrogada sobre seu campo de atuação, ainda que superada a tão calorosa discussão inicial de que a LA seria ou não Linguística ou tão simplesmente sua aplicação no final dos anos noventa com um dos primeiros trabalhos de Moita Lopes intitulado Oficina de Linguística Aplicada; atualmente a LA é discutida internacionalmente e ainda tem, tanto no Brasil quanto no exterior, pesquisadores amplamente reconhecidos, como o próprio Moita Lopes, Celani e outros.

Moita Lopes (2006) é um dos defensores desta Linguística Indisciplinar que recobra para si a difícil, mas não impossível, honrosa missão de discutir problemas não só no campo da linguagem, mas que tem outros flancos de abordagem, entre eles, aqueles correlacionados às minorias, aos excluídos, àqueles colocados à margem de qualquer discussão, os intitulados *ex-cêntricos*[3]. Em conformidade com o que registra o dicionário, excêntrico é aquele ou

[2] Doravante intitulada de LA
[3] Aqui, grafou-se o vocábulo separadamente por crermos, etimologicamente, que os excêntricos são aqueles que fogem aos estereótipos, aos paradigmas, portanto, figuram como aqueles que estão fora do centro, ocupando

aquilo que está fora do centro; é o extravagante, o esquisito; é, também, o que tem um centro diferente, um outro centro. Dada a representatividade, a legitimidade e a seriedade da LA feita também, aqui no Brasil, no ano de 2017 a AILA será sediada em nosso país, mais exatamente, no Rio de Janeiro e Moita Lopes, Celani e tantos outros serão os anfitriões dos diversos olhares possíveis para a LA realizada no Mundo.

Feitas as considerações iniciais neste preâmbulo supracitado, importa circunscrevermo-nos sobre qual LA estamos tomando por base. Assim como Moita Lopes, entendemos que o desafio para aqueles que se dedicam aos estudos em LA na contemporaneidade é o de

> criar inteligibilidades sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem: os pobres, os favelados, os negros, os indígenas, homens e mulheres homoeróticos, mulheres e homens em situação de dificuldades sociais e outros, ainda que eu os entenda como amálgamas identitários... (MOITA LOPES, 2006, p.86).

Não se pretende aqui realizar um trabalho eminentemente teórico, circunscrevendo os espaços possíveis, as diversas e sempre novas possibilidades de olhar para a LA — enquanto um campo teórico já consolidado e com pesquisas relevantes e fartamente anunciadas não só no Brasil como no Mundo, trabalho este já, habilmente, realizado por linguistas aplicados de todo o país. Importa aqui, evidenciar, trazer à baila uma pesquisa em LA que promova, incite, suscite futuras indagações e traga outras leituras e desdobramentos.

Não advogamos em favor também de instituir um outro centro, atentamos somente por considerar que toda produção de cultura se estabelece em noções intrinsecamente correlacionadas com o poder hegemônico deste ou daquele lugar. Trazer à discussão a possibilidade de falar das vozes do Sul (dos países não hegemônicos[4]), das vozes dos excluídos é um exercício para falar sobre este não-lugar, sobre este possível silenciamento sobre o diferente, o inusitado, o "excêntrico".

Assim, tal como propõe Bohn (2005), conversar sobre pesquisa é produzir sentidos sobre a visão de mundo, é posicionar-se axiologicamente sobre um conjunto de variáveis que

---

assim, as margens, o que coaduna até com a postura dos Linguistas Aplicados que tentam, em uma possível interface com as Ciências Sociais, circunscrevê-la como campo teórico aberto/indisciplinar/transdisciplinar e por esta razão aberto à diversidade teórica, metodológica e, ainda, de olhares díspares, singulares, ímpares sobre este objeto tão instigante como assim o é a linguagem. Segundo Louro (2002), também pode nos ajudar a pensar sobre as formas como se estabelecem as posições-sujeito no interior de uma cultura e, consequentemente, pode nos ajudar a pensar sobre as formas como a escola e o currículo realizam sua parte neste empreendimento.

[4] Países do Sul é uma expressão utilizada por Linguistas Aplicados que defendem e recobram uma pesquisa que seja feita, que tenha linhagem nos países da América do Sul, já que inicialmente todas as pesquisas anteriores tinham e têm origem nos países denominados de hegemônicos, entre eles: a América do Norte e países correlatos.

envolvem aspectos da episteme da metodologia; é procurar o universal na expressão e nos sentidos de palavras localizadas na cultura local; é articular e (des)construir sentidos designados pelos discursos de autoridade, paradigmáticos, legitimados pelos exercícios de subjugação por aqueles que se atribuem o direito de distribuírem os sentidos das palavras e de designarem as identidades.

Nesse sentido, implica-nos trazer o local, o saber local (tal como propõe Canagarajah, 2004) vivenciado e colocado à prova em uma Escola Pública Municipal de Catalão/GO que atende quatorze bairros de periferia e que vivencia os problemas, as singularidades, as dificuldades de se ensinar a língua materna para alunos que, em sua maioria, têm seu primeiro e único contato com o registro da língua materna apenas e tão somente na escola.

Assim, embasados nos escopos teóricos da LA e de outros de seus campos de interface, entre eles, o da Pedagogia Crítica e o dos Estudos Pós-Modernos, pretende-se olhar para o ensino de língua materna, desta feita concebendo o professor e o aluno enquanto instâncias: a de sujeito-ensinante e de sujeito-aprendente em um processo de mão dupla. O ensino, neste caso, assim como Santos (2006) concebe, não é algo a ser depositado, *camufladamente e falseadamente* por uma figura detentora do saber, trata-se, antes, de um processo ininterrupto de ensinância e aprendência. O professor não só não é o detentor do saber como o aluno não é o receptáculo que tudo absorve e tudo devolve tal qual fora ensinado. Trata-se de instâncias-sujeito em processo de aprendizagem e cada uma delas é, devidamente, e, satisfatoriamente imbuídas de/por um desejo.[5]

É circunscritos nesta acepção de ensino — enquanto um processo ininterrupto de ensinância — e, ainda, resvalados na perspectiva proposta por Bakhtin (1995) no tocante à linguagem enquanto um processo de interação social, onde "um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra" (BAKHTIN,1995, p.32) e, ainda, alicerçados pelos construtos teóricos de base pecheutiana que proferimos: nem os sujeitos, nem a linguagem se dá sob uma transparência, antes sob a não-transparência. E neste caso está latente que o signo é ideológico por natureza e há que pensarmos em uma dialogicidade e não em um monologismo. Os signos de natureza ideológica e dialógica

[5] - A noção de sujeito-aprendente e todas as outras palavras correlatas, incluindo também o próprio *fazer aprender* concebido enquanto ensinância e aprendência — enquanto substantivos em processo e não estanques — é tomada a partir de Santos (2006) que assevera que o aluno não é mero sujeito passivo que a tudo espera e que a tudo tenta absorver tal e qual fora ensinado, trata-se, antes, de um sujeito-aprendente que toma posição e que ao tomar posição, em uma dada discursividade, o faz por meio de uma interpelação — nos moldes do que já dissera Pêcheux (1997), constituindo sujeito do seu aprendizado e que também constrói subjetividades ao dar este ou aquele sentido para esta ou aquela enunciação. Nesse caso, ele não é sujeito passivo, ele é sujeito ativo e constitutivo do seu singular processo de produção/atribuição de sentidos e de constituição de subjetividades.

retratam e refratam as singularidades desta relação, onde os dizeres são diversos e dialógicos em sua essência, não há uma neutralidade nos enunciados, já que eles representam uma luta, uma brava luta, e eles, certamente, evidenciam os contornos deste auditório social. (cf. BAKHTIN, 1995).

Dessa maneira, trata-se de um processo de opacidade, de gestos de leitura, de gestos de interpretação e, como tal, tatuado por inscrições diversas, por equívocos, por movências, por embates. Diríamos até mesmo, seguindo as considerações de Bakthin (1995) e de Pêcheux (1997), que a linguagem é a possibilidade de instalação de uma possível interpelação[6].

Assim, os sujeitos-aprendentes de uma língua materna e/ou estrangeira o fazem movidos pelo desejo de se constituírem sujeito em uma/por uma dada língua. Assim, não dá para alvitrar um trabalho em LA que não deslize nas questões identitárias, já que constituir-se sujeito só será possível mediante uma língua/gem. Insiste-se, ainda, que este constituir-se sujeito é de maneira ininterrupta ou, como diria o referido Pêcheux (1997), em um processo de *nunca acabar*. Ao aprender uma língua materna e/ou estrangeira é com base nos processos identitários que o fazemos, já que uma língua, seguramente, é o conjunto das representações históricas, econômicas, sociais e culturais de seu povo.

Em uma proposta de trabalho alicerçada sob os pilares da LA não dá para pensar o sujeito professor como alguém que simplesmente transmitiria uma dada e única verdade e não dá, ainda, para idealizar o sujeito-aprendiz como foranto, tão simplesmente, já que constituir-se falante/ouvinte/'escrevente' de uma língua só é possível mediante este processo de *nunca acabar*, as verdades não estão/não são postas e, certamente, não haverá uma única verdade, há que se falar em possibilidades fundantes, constituintes. Nesse sentido, o professor e o aluno são instâncias, a exemplo do que anunciara Santos (2004).

Se não há uma única possibilidade, há que se pensar que o processo de ensino e aprendizagem de uma língua, no presente artigo, a materna é, sobremaneira, muito mais complexo que se imagina, muito mais amplo. Constituir-se em um ouvinte/falante/leitor e escritor competente em sua língua é algo que demanda, seguramente, a sua inscrição ideológica, social, cultural e histórica nesta e por esta língua. Requer ainda, por parte do professor/ da instância-ensinante algo similar e ainda uma relação estreita com a sua língua.

---

[6] - Pêcheux ao citar Althusser (1997, p.154-5) profere: "Dizemos a figura da interpelação para designar o fato de que se trata, como indica Althusser, de uma "ilustração", de um exemplo submetido a uma forma de exposição particular, "concreta o suficiente para que possa ser reconhecida e abstrata o suficiente para que possa ser pensável e pensada, dando origem ao conhecimento. [...] " a Ideologia interpela os indivíduos em sujeitos" designa exatamente que "o não-sujeito" é interpelado-constituído em sujeito pela Ideologia. Ora, o paradoxo é, precisamente, que a interpelação tem, por assim dizer, um *efeito retroativo* que faz com que todo indivíduo seja "sempre-já-sujeito".

Há que pensarmos que só podemos ensinar aquilo que de fato sabemos e gostamos. Ao professor será imprescindível também sua inscrição nesta língua, sob pena de comprometer o intrínseco processo de constituir-se sujeito de sua língua. E este processo vai além dos muros da escola, exige-se comprometimento, envolvimento, necessidade, familiaridade, dentre tantos outros requisitos e aspectos singulares.

Nesse aspecto, ensinar a ler é ensinar a SER[7], conforme dissera, em outro momento, Carrijo (2006, p.39), com todas as dimensões/implicações filosóficas, políticas, psicológicas, sociais que o termo adquira. O que não significa dizer que, aquele que não sabe ler, não SEJA, não EXISTA, não PARTICIPA, não FAÇA, apenas o FAZ, o É com algumas, para não dizer, muitas restrições. A propósito, para formar bons leitores e produtores de texto — objetivo amplamente veiculado pelos PCNs e pelas recentes discussões no tocante a este tema, é imprescindível que o professor também seja um bom leitor e produtor de textos.

É imperioso também que a responsabilidade de contar histórias, cantar, confabular inicie nos lares e que não seja tão somente uma atribuição exclusiva da escola, do professor, principalmente do professor de língua materna — embora este exerça/cumpra um papel essencial/fundamental. Por isso, utilizamos o termo fundante, constituinte a julgar que estaríamos, de certo modo, resguardados de, em uma primeira leitura um tanto quanto desatenta, conceber este processo de constituição de sujeito em uma língua como algo assim simplista e de preenchimento de lacunas, nos intitulados métodos estruturalistas, em que o aprendiz completa lacunas e ao preenchê-las, ainda que mecanicamente, o professor acredita, equivocadamente, que o aluno tenha depreendido a estrutura da língua ensinada.

2- **A Constituição de um sujeito-ensinante de uma língua: singularidades também (des)veladoras de um sujeito-aprendente**

O presente artigo intitulado "**'**Coça... Coça... Pula... Pula... Olha a Purga!': Práticas de Ensino de Língua Materna nos anos iniciais — esboçando um olhar transdisciplinar para as relações entre sujeito, língua e identidade, na perspectiva da Linguística Aplicada"[8] tem como

---

[7] - Artigo publicado sob o título "ENSINAR A LER É ENSINAR A SER: *diretrizes e projetos em Língua Portuguesa para a Escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental"*. In: (Revista CEPPG – Centro de Ensino Superior de Catalão, ano VIII, nº14, 1º semestre/2006, ISSN – 1517-8471)

[8] Criei uma estória — parte ficção, outra metade realidade, a partir de uma suposta aula de leitura programada e executada pela coordenadora das turmas de segundo ano do Ensino Fundamental no CAIC (CATALÃO/GO); ela que a princípio prometera às crianças que semanalmente iria executar uma aula de leitura, limitou-se apenas a esta atividade. O termo *purga* fora colhido ali no espaço da biblioteca, durante a presente aula quando a coordenadora olhando fixamente para o desenho em que mal rascunhava, uma suposta pulga perguntara às crianças por que aquele bichinho que ali estava era uma pulga? Ao que as crianças, creio que uma delas, respondera prontamente: "Tia a *purga* é *purga* porque tem dentes!...." Nesse sentido, para melhor

objetivo recuperar e entremostrar, ainda que de maneira incipiente, a análise, a descrição e os resultados de um projeto que foi desenvolvido durante os anos letivos de 2009 a 2011, no espaço da Biblioteca 'Cornélio Ramos', no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC- São Francisco de Assis), em Catalão/GO.

Quanto à singularidade desta proposta, entendemos que o ensino de língua materna (no caso, a portuguesa) tem, efetivamente, que se pautar por uma postura que contemple, de fato, as singularidades de um aluno que, embora estando nos anos iniciais, já é falante nativo desta língua, portanto, traz, indelevelmente, tatuado em sua fala, suas inscrições sócio-política-ideológica e culturais. Neste caso, aprender uma língua significa, sobretudo, respeito pelo conhecer do outro. Implica, ainda, um processo que a princípio recai também na questão da alteridade e da constituição de sujeitos aprendizes de uma língua, com todas as singularidades que aí subjazem.

O título do presente artigo embora seja referendado em uma estória onde haja resquícios de realidade e ainda de ficção, ela ilustra o processo de aprendizagem de uma língua materna, no caso, a portuguesa. Optamos, evidentemente, no presente caso, por Práticas de ensino de língua materna, já que este era, é e será nosso ambicionado objetivo principal. Recorremos à ideia da pulga como fora de fato trabalhada pela coordenadora dos anos iniciais em uma única oficina por intermédio de um poema de Silvia Orthof intitulado "A poesia é uma pulga" — ela (a coordenadora) que, a princípio, prometera às professoras das inúmeras turmas (em torno de cinco turmas de 2º ano) que realizaria, semanalmente, uma oficina de leitura, só dera apenas a referida atividade. Foi/é pensando neste dizer recorrente das crianças que verbaliza *purga*, que traz *purga* como experiência primeira que ambicionamos e que desenvolvemos todo o projeto ora brevemente e/ou de maneira embrionária descrito.

Foi para elas que, a despeito de falar *purga* — como uma variante recorrente em seu dizer —, que levamos música clássica para a Biblioteca, como Villa Lobos, Erik Satie; levamos ainda MPB, compositores e intérpretes famosos entre eles Marisa Monte, Adriana Calcanhoto, Vinicius de Moraes, Toquinho, Chico Buarque. Insistimos, ainda, foi com elas e para elas que preparamos o 1º e 2º Chá com Poesia com recital de poesias, com chá de diversas ervas, com encenações teatrais. Enfim, viabilizamos a possibilidade de desenvolver

---

esclarecimentos ao leitor, anexei o texto que dera origem ao título deste artigo, nos anexos. Trata-se, insiste-se, aqui, de uma estória (boa parte ficção, outra metade, fato) e o resultado está aqui: um artigo em que o título e a estória confeccionada são recriações do real.

algo que cremos valoroso chegar para se ensinar a modalidade padrão de uma língua e sinalizar outros usos, entenda-se, outras modalidades de uso de uma dada língua, as várias e possíveis formas de uma modalidade oral mais próxima, ora menos fidedigna da denominada norma padrão, ou aquela amplamente utilizada em casa, em lugares onde não se exige tal formalidade, como a indicar quando e como usar cada uma delas, a despeito da pouca idade do público alvo do projeto de ensino de língua materna, a saber, os anos iniciais.

Esta tarefa — a de constituir leitores e produtores efetivos em língua portuguesa — não fora difícil, não tivemos resistência por parte das crianças. As resistências e dificuldades, contrariamente às melhores expectativas, vieram de nossos colegas de trabalho, do gestor escolar e até mesmo do Secretário de Educação do Município que achava desnecessário, sem sentido, interpelar, chamar o sujeito a se constituir sujeito, nas acepções de Pêcheux (1997). Estas dificuldades apontam singularmente para o que outrora proferimos que ensinar a ler é ensinar a ser com todas as implicações que isso requer, quer seja utilizar a língua como prática social efetiva de leitura e escrita.

Desse modo, é no sentido de sinalizar, tornar visível e viável para as crianças que a aprendizagem de uma língua pode ser valorosa e, talvez por isso mesmo, conspiradora que empreendemos e que assim sempre fizemos ao nos constituirmos sujeitos-leitores e, posteriormente, sujeitos-professores de língua materna e por ora, sujeitos-pesquisadores em LA.

Quem lê e escreve pode conjeturar, talvez seja este o grande temor. E depois a leitura, as habilidades oral e escrita em uma dada língua, no referido caso, a portuguesa, pode parecer desnecessária para alguns, invisível aos olhos, invisível à campanha desenfreada de conquista de votos, já que ela não aparece, tão prontamente; aliás, a longo prazo, ela poderá ser um entrave, quando não um ingrediente não mesurável para aqueles que desejam formar tão somente massa de manobra.

O referido projeto designado: "Tecendo e (des)tecendo com laços de amor e dor: como recobrar o prazer pela leitura no espaço da biblioteca" *tem e teve como um dos seus princípios* norteadores — como o próprio título deixa entrever — desenvolver *a priori* oficinas de língua portuguesa traspassadas por outras interfaces com a artes, com a música, com a pluralidade cultural, enfim com a educação ambiental, dentre tantas outras modalidades e possibilidades de ensino de uma língua materna que considere, efetivamente, a possibilidade de constituir sujeitos interpelados, ininterruptamente, via ideologia, por uma inscrição na e/pela história, pela memória, por uma exterioridade, já que, ao falar, o sujeito "fala-se", ou

seja, ele deixa ver de onde, de qual posição social, quais convicções históricas, políticas, econômicas e ideológicas lhe constituem, prontamente.

Ensinar uma língua é descobrir, seguramente, que o *sujeito-ensinante*, não raras vezes também é, nessa mão dupla em que se deve constituir/fundar o ensino de uma dada língua, sujeitos leitores e produtores nela/por ela. O ensino de uma língua, especialmente a materna (des)vela[9], ainda, o processo de constituição de um sujeito leitor e escritor em língua e, sobremaneira, entremostra o processo de alteridade nesse instituir que é, conforme já salientamos em outro momento desse artigo, como algo ininterrupto que nunca se esgota e que não tem um fim em si mesmo. Tanto o sujeito-aprendiz quanto o sujeito-ensinante estão em processo de constituição e interpelação nos moldes pecheutianos, ao citar o próprio Althusser. Somos interpelados via ideologia a nos constituirmos desde sempre em sujeitos. E este processo é, sobretudo, mediado por filiações diversas e inscrições ímpares.

Destarte, o ensino de língua, a despeito de parecer, em uma primeira leitura distraída, como algo romanceado e sombreado de um pedagogismo exacerbado como costumam ser os manuais de língua portuguesa e quiçá de ensino de leitura, (des)velam para além do pragmatismo recorrente nos materiais pedagógicos, uma posição reflexiva do sujeito-ensinante *a priori* sobre seus eletivos livros didáticos, que por esta ou aquela razão foram indicados e foram 'escolhidos'[10] como o material a ser utilizado. O como será empregado deverá se constituir e evidenciar a postura ideológica do sujeito-ensinante e esta jamais é simples/ingênua.

Refletir sobre o ensino de língua materna nos anos iniciais se constitui em um empreendimento que demanda alguns substantivos que mesmo listados nos intitulados materiais pedagógicos estão longe de uma prática efetiva que os contemple, de fato, por várias razões que não poderiam ser contempladas em um espaço limítrofe de um artigo, já que se resvalariam em ausências de políticas públicas direcionadas para a formação de um sujeito-leitor e produtor efetivo em sua própria língua, chamuscar-se-ia, ainda, na deficiência de

---

[9] O vocábulo (re)velar traz em si a acepção de *velar e revelar* – enquanto possibilidade contraditória de, concomitantemente, velar/esconder e/ou tirar o véu, desvelar, revelar, trazer à tona, mostrar, sugerir, aguilhoar.

[10] É imperioso deixar registrado que existe todo um projeto empresarial, financeiro, editorial nebuloso, pois há interesses diversos e nem sempre os livros que são disponibilizados pelo MEC, através, do Programa denominado PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) aos professores que juntos com os seus pares melhor decidiriam sobre o que escolher diante da realidade local que vivenciam, diariamente. Será que estas escolhas, efetivamente, se constituíam e se constituem em escolhas necessárias? Já que antes mesmo dos livros serem indicados/disponibilizados aos professores de cada unidade escolar há toda uma conspiração, um favoritismo por este ou aquele livro, antes mesmo de serem postos a prova, pelos maiores interessados na escolha do livro didático a ser utilizado, o próprio professor (instância-ensinante).

qualificação do professor e na ausência de uma política de valorização do magistério, dentre outras coisas. Estes substantivos seriam o zelo, o comprometimento e a atitude política de um sujeito-ensinante que tenha olhos de ver e que também tenha olhos de sentir para as singularidades que perpassam o ato de se aprender uma língua, saber entender o texto e de onde ou quais inscrições estão ali se digladiando em uma luta admitida de palavras e, consequentemente, de classes, para lembrarmos aqui Bakhtin (1995), 'uma arena de luta de classes'.

Nesse sentido, os textos que escolhemos, os autores eleitos e também nós sujeitos-ensinantes não somos ingênuos e estamos a serviço desta ou daquela inscrição política, histórica, econômica e ideológica. Desfacelar, desmantelar e evidenciar os vários olhares possíveis para um mesmo texto exige-se, especialmente, comprometimento com aquilo que se está a fazer: no caso ensinar a língua materna.

A princípio, tínhamos como desejo genuíno interpelar nosso público alvo — alunos de 2º e 3º ano do Ensino Fundamental do CAIC — São Francisco de Assis ao propor o desenvolvimento de oficinas de leitura que recuperassem o prazer pela leitura, tão referendado nos meios educacionais e, ainda assim, tão distante da possibilidade de se constituir em um dos hábitos de nossas crianças e adolescentes. Fala-se, amplamente, em ler, em leitura e seus diversos sinônimos e codinomes e, a despeito deste falar diverso, ainda assim, estamos longe de uma prática efetiva que consiga alcançar seus propósitos, quer seja o de formar leitores efetivos, especialmente naquilo que propõe Soares (1999) sobre a questão do letramento — como práticas sociais efetivas de leitura e escrita.

Como no início deste artigo, aventamos a possibilidade de se pensar em uma proposta de trabalho que de fato considere a LA como campo teórico e metodológico transdisciplinar para se refletir sobre as práticas de ensinância e aprendência e constituição de um sujeito em uma dada língua, no presente caso, a língua materna, assim recorremos também à LA não só como campo teórico, mas como a própria constituição de nosso arcabouço teórico e metodológico para falar dos excluídos, trazer à baila os saberes locais[11]. E haveria melhor

[11] Entendemos como saberes locais na somente na acepção utilizada por alguns teóricos da LA ao falar dos países não hegemônicos, mas estamos tomando também em uma significação mais próxima daquilo que convivemos diariamente — o saber local — enquanto saberes advindos da convivência de nossos alunos em sua primeira morada, ao lidar e aprender uma língua nativa. Saberes locais poderão ainda ser entendidos como aqueles saberes que fazem parte do nosso dia-a-dia, acolhendo e tentando ensinar língua materna para crianças oriundas de bairros pobres/periféricos/marginalizados de nossa cidade. É lá fora que realizamos e fizemos deste saber local pauta para a nossa pesquisa científica que, com base em uma circunstancialidade, evidenciou, não só ao final do projeto de pesquisa, quiçá nas primeiras e singulares mudanças de foco ao olhar, detidamente para o texto, não como pretexto, mas como espaço aberto para o aprendizado. Tanto nós sujeitos-ensinantes quanto os sujeitos-aprendizes se "permitiram" experenciar/experimentar/tocar, na melhor acepção deste vocábulo, o texto

possibilidade senão este falar de nosso próprio lugar de constituição de sujeito-ensinante de língua materna?

Atentando-nos, ainda, para o que, de fato, nos constitui enquanto sujeito-ensinante e sujeito-formador, pois também iniciamos nossa carreira no antigo curso intitulado Magistério e/ou Normal e ainda, recentemente, estivemos e estamos à frente de um curso de Formação Continuada, portanto não estamos imunes a tudo isso, carregamos, a exemplo, de Sísifo, nossas inscrições: sócio-históricas-ideológicas e políticas de como nos constituímos tal como somos e, ainda, trazemos tatuado a nossa filiação nesta e não naquela perspectiva de olhar para a LA — enquanto um construto teórico que chama para si a responsabilidade de rever sua prática teórica ao longo de todos estes anos no Brasil. A propósito, em conformidade com Moita Lopes (2006, p. 90), "cabe problematizar os modos de produzir conhecimento, de forma a falar diretamente às mudanças avassaladoras que vivemos na vida contemporânea para que seja possível questionar os construtos que vêm orientando a pesquisa na tradição da LA".

Se é imprescindível rever os flancos e construtos teóricos da LA no Brasil, é imperioso, ainda, dar voz aos excluídos, entremostrar a realidade contemporânea sob o viés de sujeitos-aprendentes de uma língua materna em uma Escola Pública Municipal e, ainda, a postura de um sujeito-ensinante que ainda se constitui como sujeito e traz, indelevelmente, assinalado em sua postura suas inscrições/circunscrições ideológicas, políticas, sociais e econômicas também fundadas/fundantes e constituintes, que não à revelia, entremostra/desvela a maneira como fomos constituídos e como nos constituímos, ainda, sujeito, já que é um processo de *nunca acabar*[12].

Este artigo não tem o desígnio de propor receitas, de alvitrar métodos, de recomendar atividades e caminhos possíveis para se tornar sujeito-aprendente e/ou ensinante de sua língua materna — razão pela qual, à revelia, fomos interpelados a sugerir este trabalho — já que não cremos em modelos a ser seguidos. Tal como Celani (2010), entendemos que ao professor é imperiosa uma formação continuada não com o objetivo legítimo de aprender receitas e passá-

---

como algo singularizado por tantas sensações visuais, táteis, olfativas, auditivas, dentre outras. E se já no início do projeto de pesquisa observamos mudanças, ao final do projeto, estas possíveis mudanças vieram mensuráveis pelos índices do MEC que aferem o nível de familiaridade da criança com os diversos gêneros discursivos. Esses índices identificaram e consolidaram um substancial interesse e desempenho das crianças no reconhecimento, identificação e familiarização com as diversas possibilidades de arranjos dos gêneros discursivos.

[12] A expressão "nunca acabar" fora utilizada, aqui, no sentido de evidenciar que a relação do sujeito-ensinante e também sujeito-aprendente reflete e refrata uma relação inconclusa, nunca terminada, sem ponto final, pois que tanto o sujeito-ensinante quanto o sujeito-aprendente estão, ininterruptamente, envolvidos por este processo de nunca acabar com o ensino e a aprendizagem da língua não só materna, como a que nos propusemos cotejar, aqui, mas ainda o ensino e aprendizagem de outra língua estrangeira.

las adiante, há de termos independência para passar da reflexão para a proposição de algo que consideramos legítimo para a nossa realidade circunscrita. Assim em conformidade com a referida autora:

> A questão fundamental na formação, tanto inicial quanto contínua, é como passar da dependência sem reflexão, da busca pura e simples de modelos a serem imitados, para uma independência que, a partir da análise de contextos específicos, permite tomada de decisões que podem até contrariar os ensinamentos do formador, mas que resultam de reflexões fundamentadas (CELANI, 2010, p.63).

Se não ambicionamos alvitrar receitas a serem, indiscutivelmente, acatadas, temos como desejo tão simplesmente problematizar questões que, não raras vezes, estão nos deslocando e nos fazendo constituir sujeitos, ininterruptamente, pois os espaços, os processos de constituição, de inscrição de um sujeito-ensinante e também de um sujeito-aprendente face a este mundo intitulado 'pós-moderno' – onde os amores são fluídos e as nossas exigências e a de nossos sujeitos-aprendentes frente a este tempo cada vez mais diluídas e inexoráveis – cobram/recobram um sujeito-ensinante que tenha olhos de ver e olhos de sentir e que entenda que sua inscrição em uma dada postura crítico-metodológica-política-econômica-ideológica e social não é ingênua. Ao revés são consonantes com o que dissemos desde o início deste trabalho, quer seja, desde as primeiras incursões teóricas bosquejadas e, portanto, (des)vela uma tomada de posição[13], a exemplo do que já dissera Pêcheux (1997). O sujeito-ensinante se constitui sujeito e ao se constituir ele se identifica, desidentifica, contra-identifica com esta ou aquela posição frente a esta ou aquela situação.

Embora este não seja o objetivo principal deste artigo, não dá para falar em saberes locais sem trazermos à tona os dizeres de Celani (2010) no tocante ao professor formador pois, sob certo modo, eles estão imiscuídos, uma vez que pensar em um sujeito-ensinante de língua materna também resvala na sua formação inicial e também na formação continuada. Assim como Celani, inúmeros pré-requisitos se impõem tanto ao professor formador quanto ao professor em formação, há que pensarmos não em priorização entre teoria em detrimento

---

[13] - Segundo Pêcheux (1997, p.171-172), "Diremos que a marca do inconsciente como "discurso do Outro" designa no sujeito a presença eficaz do "Sujeito", que faz com que todo sujeito "funcione", isto é tome posição, "em total consciência e em total liberdade", tome iniciativas pelas quais se torna "responsável" como autor de seus atos etc., e as noções de *asserção* e de *enunciação* estão aí para designar, no domínio da "linguagem", os atos de tomada de posição do sujeito, enquanto sujeito-falante. [...] A tomada de posição não é, de modo algum, concebível como um "ato originário" do sujeito-falante: ela deve, ao contrário, ser compreendida como o efeito, na forma-sujeito, da determinação do interdiscurso como discurso-transverso, isto é, o efeito da "exterioridade" do real ideológico-discursivo, na medida em que "se volta sobre si mesma" para se atravessar. Nessas condições, a tomada de posição resulta de um retorno do "Sujeito" no sujeito, de modo que a não-coincidência subjetiva que caracteriza a dualidade sujeito/objeto, pela qual o sujeito se separa daquilo de que ele "toma consciência" e a propósito do que ele toma posição, é fundamentalmente homogênea à coincidência-reconhecimento pela qual o sujeito se identifica consigo mesmo, com os seus "semelhantes" e com o "Sujeito".

da prática ou vice-versa, mas que imbuímos de algo mais amplo, mais legítimo, pois do contrário os cursos de formação continuada pouco dizem ou nada dizem, sobretudo quando não se olhar para o viés dos saberes locais e estes, seguramente, só os professores em formação com anos e anos de experiência poderão suscitá-los e trazer à tona para que o professor formador, de posse desses saberes, possa contribuir para a compreensão do que de fato é possível fazer junto às escolas e aos alunos.

O professor de língua, no presente caso, a materna é o resultado ainda que inconcluso de sua constituição enquanto sujeito-ensinante que outrora também fora sujeito-aprendente desta língua, quando não raras vezes, ainda o é, já que partimos do princípio de que esta é uma relação *de nunca acabar*. Neste caso, não dá para se pensar em um sujeito-ensinante como o detentor do saber, pois este é reflexo das suas relações idiossincráticas com o sujeito-aprendente. Não há fim absoluto, não há receptáculo a ser preenchido, há sim e haverá possibilidades outras de troca, comunhão, identificação, desidentificação e contra-identificação nos moldes do que já apregoara Pêcheux (1997). O sujeito-aprendente, ao constituir-se leitor, ouvinte e produtor textual desta língua tem que se sentir pertencente a esta língua e a todas as suas singularidades. Não dá para arrazoar sobre um ensino eficaz de língua materna absolutamente distante do sujeito-aprendente como se ela (a língua) fosse uma ilustre desconhecida.

Há questões que devem se constituir em pauta de qualquer proposta, minimamente comprometida com os saberes locais e com a melhoria dos resultados deploráveis sobre as práticas de uso efetivo de língua materna, fartamente, encontradas nas escolas públicas e até privadas deste país. Dentre as questões, elencamos as seguintes indagações: a) Qual a minha relação com a língua que estou a ensinar? b) Que tipos de habilidades julgo importantes para ofertar ao meu aluno – oriundo de um lugar em que a sua própria língua também se configura como um entrave na aquisição de outros passaportes para o mundo intitulado letrado? c) Que habilidades o aluno, ainda que oriundo de periferia, é capaz de aprender condignamente?

Com base nestas inquirições elencadas e, ainda, balizadas por Bakhtin (1995, p. 108), de que [o processo pelo qual a criança assimila sua língua materna é um processo de integração progressiva da criança na comunicação verbal. À medida que essa integração se realiza, sua consciência é formada e adquire seu conteúdo"] conjeturamos a tessitura desta proposta de trabalho circunscrito na/pela LA, quer seja para sermos mais precisos e até incisivos desenvolvemos e ainda estamos dando continuidade ao projeto de ensino de língua materna, por meio de diversos gêneros discursivos e tendo como norte outras considerações bakhtinianas de que

> uma concepção clara da natureza do enunciado em geral e dos vários tipos de enunciados em particular (primários e secundários), ou seja dos diversos gêneros do discurso, é indispensável para qualquer estudo, seja qual for a sua orientação específica... A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua (BAKNTIN, 1995, p.282).

Assim como Bakhtin (1997, p.302), advogamos que "aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas)".

Não fizemos e também não faremos deste trabalho com gêneros discursivos nenhum 'Leito de Procusto', moldando veementemente este ou aquele sujeito-aprendente ao tamanho/ao molde exato, da famosa cama mitológica, que ora mutila ora estica rigorosamente os membros ao nosso bel prazer. Ao revés, o trabalho com gêneros discursivos é justamente para evidenciar a maneira como os sujeitos que se constituem sujeitos em uma dada língua o fazem não com base em sentenças, mas por meio da variedade de enunciados possíveis.

Fora balizados por esta concepção de língua que procuramos desenvolver nos alunos, quer seja, nos 'sujeitos-aprendentes' a possibilidade de entrar em contato com diversos gêneros discursivos, tanto orais, os intitulados gêneros primários, quanto os gêneros secundários. É evidente que, como estávamos trabalhando com alunos dos anos iniciais, 2º e 3º anos, da 1ª fase do Ensino Fundamental, a princípio, recorremos mais aos gêneros orais, posteriormente, os gêneros secundários também fizeram coro em nosso trabalho.

Os sujeitos-aprendentes entraram em contato, como já dissemos em outro momento deste texto, com música clássica, com poemas, com músicas eruditas, com texto em prosa e, sobretudo, com o misterioso enlevo de aprender a língua materna sem fazer desta uma ilustre desconhecida. Insiste-se, aqui, que não cotejamos os diversos gêneros discursivos como tão simplesmente modelos a ser ensinados e seguidos — como hoje ocorre, indiscriminadamente, nas escolas, o uso mascarado do gênero enquanto tipologias textuais. Não fora isto, não é isto o que fizemos e ainda fazemos. Temos e tivemos a intenção de ofertar a diversidade possível de gêneros e o quanto uns se imbricam aos outros, evidenciando que a língua é dialógica por excelência, e que em conformidade com Bakhtin,

> aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações (BAKHTIN, 1997, p.301).

Nesse sentido, quando apresentamos a música *João e Maria*, de Sivuca e Chico Buarque, os alunos, de antemão, já sabiam que aquela história ali retratada tinha uma leve aproximação, aliás, que ela dialoga sobre vários aspectos com os denominados contos de fadas, quer pelas expressões com que entreabrem e encerram estes, quer com a temática: encontros e desencontros, um herói sempre em busca de um feito nobre, quer ainda, com o final repaginado, onde o final não será aquele velho conhecido das crianças — *e agora foram felizes para sempre*, ao revés, em diversos momentos, sobretudo na última estrofe aparece: "Agora era fatal/ que o faz de conta terminasse assim/ prá lá deste quintal/ era uma noite que não tem mais fim/pois você/ sumiu no mundo sem me avisar/ e agora eu era um louco a perguntar/ o que é que a vida vai fazer de mim ...".

Contrariamente ao típico final dos contos de fadas esta era uma estória com final triste. E os alunos tomados enquanto "constituição de sujeitos" em uma língua já haviam internalizado a estrutura dos contos de fadas — de que estes terminam, necessariamente, com um final feliz e inicia quase sempre com "Era uma vez..." "Havia uma aldeia...." ou acepções correlatas.

Elucidamos ainda que, quando trabalhávamos com um texto, atentávamos para as diversas possibilidades de enfocá-lo, tanto assim o é que quando cotejamos a presente música, procuramos, ainda, trabalhar com a narrativa *João e Maria* para que os sujeitos-aprendentes pudessem observar que há inúmeras maneiras de contemplar uma mesma temática, sob diversas maneiras. Aliás, muitas crianças, muitos dos sujeitos-aprendentes já sabiam a estória de *João e Maria* e tentavam se posicionar diante desta música com a leitura que já tinham da estória original, quer seja da narrativa.

Através da música de Sivuca e Chico, contemplamos não só a leitura, mas ainda uma problematização transdisciplinar que atravessasse outras áreas, outros flancos teóricos, a saber, o ensino de língua estrangeira, tanto o inglês, quanto o francês, uma vez que levamos para os alunos (sujeitos-aprendentes) a gravação em original quando Chico agradece ao público em francês. A música também apresenta vários vocábulos da língua inglesa que esses sujeitos-aprendentes já conheciam. Uma das crianças presentes na sala, inclusive, lembrou que também conhecia algumas palavras da língua francesa. Enfim, abordamos também um dos temas transversais, a saber: a educação ambiental — também um dos objetivos deste projeto de ensino que cruzasse outras disciplinas, sobretudo, os temas transversais, a educação ambiental, a pluralidade cultural e, ainda, a ética.

3-Colocando um ponto-e-vírgula:

Transcorridas a maioria das oficinas programadas para este Projeto de Leitura — e que agora se constitui em uma embrionária descrição e análise de uma prática de Ensino de língua materna para o presente artigo — o que se observou, pontualmente, é que os alunos foram incitados a constituir-se sujeitos de seu próprio aprendizado, foram incitados a conhecer e (re)conhecer as diversas modalidades orais da língua materna, no espaço da biblioteca, desejo este ambicionado por nós professores para o melhor aproveitamento, diga-se, agrado da leitura, no referido espaço. Segundo manifestações das crianças durante as aulas de língua portuguesa, notadamente, de leitura e, ainda, durante as aulas dos professores titulares da sala — as crianças ficavam ansiosas, à espera de vir para a aula de leitura em língua materna, no espaço da Biblioteca.

As aulas de leitura e língua portuguesa aconteciam e acontecem uma vez por semana, no período vespertino, pois só assim conseguimos ministrar, em todas as tardes, oficinas com as crianças. Cada turma vinha em um horário já devidamente agendado, de forma que, toda tarde, há turmas de 2º e/ou 3º ano sendo assistidas, contempladas pelo projeto de Leitura e Educação Ambiental.

Ao final de cada aula, anunciávamos uma promessa: um capítulo, um possível texto a ser trabalhado na semana seguinte, por meio de painéis expostos e confeccionados para este fim, ou através do incitar da curiosidade de cada criança, de cada leitor em potencial que se apresentava, se principiava por meio e/nas aulas de leitura.

Assim procedíamos quase a exemplo de Sherazade — personagem de "As mil e uma noites" — tentávamos atiçar o gosto pela leitura, pelo próximo encontro, ao final da aula transcorrida; assim antes de seu término prenunciávamos o que estaria por vir na semana seguinte, tentando, assim, deixar nossos alunos presos nas malhas da leitura, nas malhas do tecido textual, sobretudo a partir das indicações das próximas leituras e da colocação do painel referente às próximas atividades a serem trabalhadas. Tínhamos como objetivo incitar o sujeito-aprendente a se constituir em sujeito por intermédio da ideologia, o que insistentemente, diluímos ao longo deste artigo, de que o sujeito se constitui sujeito por intermédio da idelologia, nos moldes pecheutianos, ao se valer dos trabalhos de Althusser. (1997).

Tal tática de instigar os alunos, de incitá-los a se constituírem sujeitos de sua própria inscrição nessa ou naquela posição ideológica era pauta não só do projeto ora minimamente

esboçado, mas imperativo em nossa prática pedagógica desde sempre. Quer seja, desde o primeiro momento em que nos constituímos professores de língua materna.

A oficina desenvolvida e denominada "*Canção de nuvem e vento*" revelou-nos que o atiçar da curiosidade ou o que estamos denominando aqui de processo de interpelação do sujeito em instância sujeito-aprendente, é imprescindível para uma prática de leitura que se pretenda, além de, amiúde, eficaz.

Como atividade extra-classe, sugerimos às crianças que ao chegarem às suas casas tivessem como lição, tarefa de casa deitar no chão (na grama) e olhar para o céu e, posteriormente, observar detidamente as nuvens e o seu formato... que formas encontrariam? Poderiam ainda, ao pegar uma vasilha com pipocas, observar, momentaneamente, cada uma delas antes de serem levadas à boca, com o legítimo intuito de observar sua forma. Trabalhamos com o lúdico, com a imaginação, e tantos e vários relatos foram aparecendo, que nós — adultos — fomos invadidos pelas coisas de criança e então o que era tão remoto ficou tão próximo aos olhos, aos sentidos, ao coração, que já nos víamos como crianças em pensamento, em *pensamor* (em pensamentos de amor) — para recorrermos aqui a um vocábulo de nosso Guimarães Rosa, no conto intitulado "Substância" — pertencente à Antologia de contos *Primeiras estórias*. O objetivo específico desta oficina era proporcionar às crianças o processo de interpelação via ludicidade. Quem é que nunca deitou na grama, no chão e se pôs a pensar nos formatos das nuvens no céu?

Durante a realização da oficina *Lendo/brincando/sonhando e confabulando com Mario Quintana, através da Canção de nuvem e vento,* inúmeras confabulações foram feitas; as crianças soltaram a imaginação e foram listando o formato de nuvens que observaram durante a tarefa de casa. Por meio das falas das meninas foram listados: *sorvetes, flores, algodão doce, cachorrinhos, gatos, bonecas* e no universo masculino, quer seja, por meio das falas dos meninos, foram listados, especialmente, dragões, cobras sem cabeça, dragões de várias cabeças, cachorros. Essas diversidades observadas no imaginário feminino quando comparado com o masculino indicam as condições identitárias do sujeito-aprendente, ou como queiram algumas estudiosas, sinalizam que o sujeito é interpelado em sujeito desde sempre... e traz tatuados em seu comportamento os atos perfomativos a indicar este ou aquele gênero, pois quando se é menina e/ou menino tão cedo esses comportamentos vão sendo esquadrinhados/corporificados/indicados e culturamente aprendidos.

A Oficina intitulada *Chá com Poesia* se constituiu em um evento entre tantos realizados no CAIC - São Francisco de Assis, tanto assim que o intitulamos *1º Chá com Poesia***,** a supor que outros serão, posteriormente, realizados. Houve uma aceitação enorme,

tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos e de toda a comunidade. A mídia esteve presente nesse evento e divulgou-o em nível regional. Os alunos se sentiram importantes, aproveitaram para experimentar os diversos chás servidos e as tantas e variadas guloseimas. Houve exibições de DVDs musicais com vídeos de músicas já trabalhadas em sala e outras que futuramente iremos trabalhar. Dentre as já vistas, damos destaque para as "Três letrinhas, de Marisa Monte. Outras também foram contempladas, entre elas: "Velha infância", dos Tribalistas; "Fico assim sem você", de Buchecha; "Segredos", de Frejat.

A presente oficina foi um sucesso, tudo "*a priori*" muito bem planejado. Os alunos ficaram encantados com o *1º Chá com poesia,* na Biblioteca Cornélio Ramos. No geral, todas as oficinas mereceriam um comentário, um capítulo a parte, dadas suas peculiaridades; uma delas é a música "Aquarela", de Toquinho, que a despeito dos inúmeros trabalhos já realizados com ela/por meio dela, ainda foi possível despertar nos alunos o gosto pela criatividade, pela leitura. Realizou-se uma oficina de artes onde cada aluno, misturando tintas coloridas e tridimensionais e recorrendo, ainda, ao uso do dedo, foram permutando tons e fazendo sobrelevar no papel diversas formas e figuras: um avião aqui, uma rosa acolá, um sorvete ali, uma borboleta lá, dentre tantas outras que foram, paulatinamente, sugeridas e listadas pelas crianças.

Como um ponto-e-vírgula para o presente trabalho — fruto /resgate/resultado de algumas experiências, experimentações oriundas de um projeto de leitura e de práticas de Língua Materna desenvolvido, na Biblioteca 'Cornélio Ramos', é relevante delinear/esboçar algumas mudanças — entenda-se aqui, melhorias na rotina do espaço interno e externo da referida Biblioteca. Essa rotina foi alterada completamente — antes um espaço ocioso; quando não utilizado como castigo, como punição — foi drasticamente, felizmente modificado. E a primeira dessas mudanças refere-se ao fato de tentarmos criar um espaço alegre, colorido, festivo, dinâmico e prazeroso, onde o sonhar, o confabular, o deliciar — verbos antes não utilizados — foram, paulatinamente, empregados em todas as suas possíveis acepções. Não se teme mais o risco de ir à biblioteca, antes, se tínhamos alunos intimidados, hoje, o que amplamente temos são alunos curiosos, alegres, dispostos, abertos para leituras, para brincadeiras, para o amor aos livros e às palavras, predispostos ao contato com a Língua Portuguesa, e esta não é não tem sido uma ilustre desconhecida, ao revés. Essas mudanças entremostram que todo o trabalho desenvolvido durante esses anos (de 2009 a 2011) ou seja, a maioria das sementes lançadas ao solo — para recorrermos, aqui, a uma metáfora — deram e estão dando frutos. Todas as turmas assistidas pelo projeto de leitura tiraram nota máxima (cinco), na *Provinha Brasil* — índice instituído pelo MEC para

mensurar o ensino ministrado nos primeiros anos. Uma das turmas saltou da média três para a nota máxima.

Não há formas estanques de se aprender uma língua como uma ilustre desconhecida, há que pensarmos em uma Língua que é, sobremaneira, um processo de construção ininterrupta de identidade e esta não se impõe, se constrói, se reconstrói, com trocas, com necessidades, com práticas identitárias, com constituição de sujeitos e sentido(s).

Assim retomando as considerações iniciais deste trabalho, quando o aluno diz *purga*, se vale daquilo que lhe é singular/próximo e nos faz retomar os dizeres de Bakhtin:

> A consciência subjetiva do locutor não se utiliza da língua como de um sistema de formas normativas. Tal sistema é mera abstração, produzida com dificuldade por procedimentos cognitivos bem determinados. O sistema lingüístico é o produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação (BAKHTIN, 1995, p.92).

O que facilmente identificamos de maneira jocosa no texto elencado nos anexos e que serviu de base para a escolha do título e para a presente discussão é que

> Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala) [...] Para ele, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto... Para o locutor, a forma lingüística não tem importância enquanto sinal estável a si mesmo, mas somente enquanto signo variável e flexível (BAKHTIN, 1995, p.92).

Bosquejamos todo o trabalho ora exposto, pensando nesta concepção de língua com base nos aportes bakhtinianos de que a língua é interação social e que o sujeito se constitui sujeito de uma língua em um processo de construção de identidade e de subjetividades permeadas por uma discursividade e singularizadas por suas inscrições sócio, histórica, ideológica e política.

Assim como Bohn (2005), Santos (2004), Moita Lopes (2006), Celani(2010) — basilares teóricos fundadores da presente proposta de trabalho em LA — este fora apenas e tão somente um ponto de reflexão sobre uma abordagem de práticas de ensino em/de língua materna, a partir de uma inflexão teórica transdisciplinar não só nos diversos flancos teóricos tomados como aportes deste estudo, assim como uma possível metodologia, entenda-se aqui um direcionamento político, prático, identitário e metodológico que também resvalasse na questão transdisciplinar, enquanto uma abordagem de língua materna que olhasse para as diversas disciplinas e que pudesse, minimamente, elencá-las,

transpassando/alinhavando e traspassando o ensino de língua materna nos anos iniciais de suas outras e diversas outras disciplinas e temas transversais (ética, educação ambiental, pluralidade cultural, dentre outros) que não ficam a cargo de nenhuma disciplina, mas que segundo os intitulados PCNs deveriam ser cotejados por toda e qualquer disciplina.

Cremos que ao apresentar este projeto de Práticas de Ensino de Língua Materna com base em uma perspectiva transdisciplinar não só quanto ao aporte teórico utilizado, já que muitos Linguistas Aplicados de nosso país já apontam para a necessidade de se cotejar a própria LA com flancos/aportes teóricos de várias áreas do conhecimento sem que uma, necessariamente, sobreponha sobre a outra, "como pesquisa transdisciplinar, na qual a lógica de uma teoria é posta a operar dentro de uma outra sem que a última seja reduzida à primeira" (MOITA LOPES, 1996, 2006); assim também procuramos proceder diante do ensino de uma língua materna. Não nos valemos das aulas de leitura para recorrer ao texto como pretexto, ao contrário, reconhecemos publicamente o espaço que cada um dos saberes possui e o fato de recorrer a eles para melhor apresentar uma proposta de ensino de LM não fora com o objetivo de apresentar um como superior ao outro, pois tal como Calvino, também cremos que os saberes não se excluem, mas antes se interpenetram.

Tivemos, ainda, o cuidado, o zelo, o comprometimento de olhar amorosamente para o que as crianças já traziam de casa enquanto sujeitos que falam/expressam e pensam em uma língua que é sua, por nascimento, pois é nesta comunidade — falante nativa da Língua Portuguesa — que fomos e estamos trabalhando.

Nosso objetivo primeiro e ainda legítimo era pensar a exemplo dos diversos teóricos representantes da Linguística Aplicada que uma Linguística Interdisciplinar "é um modo possível de fazer pesquisa em LA, sintonizando com outras áreas do conhecimento, para nos valermos de outras frentes de leitura, de outros olhares possíveis para enxergarmos as próprias limitações de um dado e restrito campo de olhar. Se, de fato, queremos (re)instaurar o novo, olhar para a diversidade, observar, intervir e, ainda, bosquejar os saberes locais não podemos nos fechar em um único campo de conhecimento, sob pena de fecharmos os olhos para aquilo que de fato nos constitui.

Este, seguramente, fora apenas um gesto de leitura e proposição de um outro olhar para o ensino de língua materna, outros e tantos outros olhares serão possíveis e necessários. Como todo e qualquer gesto de leitura e/ou de interpretação está sujeito a perdas e reinaugurações, queremos, ainda que, com a nossa ilusão de completude, que durante esta proposição talvez possa ter havido mais reinaugurações que perdas. E para aqui colocar um ponto-e-vírgula sobre esta proposição de ensino, na perspectiva da LA, citamos Mourin

(2012) de que só quando o outro nos olha é que passamos a existir para esse outro. Mourin, ao citar Peter Senge, relata que, entre certas tribos do Natal, na África do Sul, o principal cumprimento é a expressão *Sawu bona*, que quer dizer "eu vejo você". As pessoas assim saudadas respondem dizendo *Sikhona*, que significa "eu estou aqui". Ou seja: começamos a existir quando o outro nos vê.

Que tenhamos, pois, olhos de ver e de sentir para a possibilidade entreaberta de resgatar, ainda que minimamente, os saberes locais e os diversos flancos teóricos que constituem, sabiamente, uma LA incumbida/empenhada de olhar diversamente sem perder evidentemente o foco, para aquilo que constitui as singularidades, particularidades de um processo de constituição de sujeitos em língua materna e/ou em língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. a partir do francês Maria Ermantina Galvão. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BERMAN, Marshall. **Tudo o que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. SP: Companhia das Letras, 2001

BOHN, Hilário I. "As exigências da Pós-Modernidade sobre a pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil" In; **Lingüística Aplicada e contemporaneidade**. FREIRE, Maximina M et al. São Paulo, SP: ALAB; Cmpinas, SP: Pontes Editores, 2005. p.11-23

BUTLER, Judith. "Fundamentos Contigentes: o feminismo e a questão do 'pós-modernismo'". In; Cadernos Pagu, 1998 (11). **Trajetórias do gênero, masculinidades**... p.11-42.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Aberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

_____. **O amor líquido**. (Trad. Carlos Alberto Medeiros). Jorge Zahar Editora. 2005

BRASIL. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – Introdução aos Parâmetros Curriculares**. 3 ed. Brasília: MEC/SEF. 2001.126 p.

_____**Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa**. 3.ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.144p.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio: Lições americanas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARRIJO, Fabiana Rodrigues. "O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística". **REVISTA CEPPG**, ANO VIII, nº 15, 2º semestre – 2006. p.63-70 ISSN- 1517-8471.

_____ "ENSINAR A LER É ENSINAR A SER: Diretrizes e projetos em Língua Portuguesa para a Escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental". **REVISTA CEPPG**, ANO VII, Nº14, 1º semestre – 2006. P.34-42.

CELANI, "Perguntas ainda sem resposta na formação de Professores de Línguas" In: GIMENEZ, T.& MONTEIRO, Maria Cristina de Goés. **Formação de professores de Línguas na América Latina e transformação Social**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 4 Campinas: Pontes Editores, 2010.

GUILHERME DE CASTRO, M. F. F. **Competência oral-enunciativa em língua estrangeira (inglês)**: fronteiras e limites. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Loupes Louro. 11 ed.Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

Kumaravadivelu, B. A Lingüística Aplicada na Era da Globalização. In: LOPES, Luiz P. da Moita (Org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-147

MARIOTTI, H. **Os cinco saberes do pensamento complexo**. (**Pontos de encontro entre as obras de Edgar Morin, Fernando Pessoa e outros escritores**). Disponível em: www.comitepaz.org.br/downloads/OS CINCO SABERES DO PENSAMENTO COMPLEXO.pdf.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado das Letras, 1996.

_____ Lingüística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz P. da (Org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.85-105

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade – refletindo sobre o "normal", o "diferente" e o "excêntrico"**. Labbry, estudos feministas, número 1-2 julho/dezembro 2002. Disponível em http:www.unb.br/ih/his/gefem/labrys1_2/guacira1.html

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Lingüística Aplicada. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. LOPES, Luiz P. da Moita (Org). São Paulo: Parábola Editorial, 2006. P.149-166

RIOLF, Claudia Rosa. "Além do Passado Congelado: O Equívoco na Formação de Professores em Formação". In: CORACINI, Maria José et al Ghiraldelo Moreno (Orgs). **Nas Malhas do Discurso: memória, Imaginário e Subjetividade. Formação de professores (línguas materna e estrangeiras, leitura e escrita.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p.11-122.

ROSA, João G. Substância. In: **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011. p 205-223

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad, Eni Puccinelli Orlandi. Et al. Campinas: UNICAMP, 1997.

PENNYCOOK, A. "Uma Lingüística Aplicada Transgressiva." In: MOITALOPES, Luiz P. da (Org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.67-83.

_____ Perrenoud, P. (1997) Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor. *Idéias*. 30, sn, 205-248. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_30_p205-248_c.pdf. Acesso em 22 de outubro de 2011

SANTOS, J.B.C. Discursividades e ensinância de línguas. In: BERTOLDO, E. S.; MUSSALIM, F. (Orgs.). **Análise do Discurso**: aspectos da discursividade no ensino. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2006. p. 25-35.

_____. Uma reflexão metodológica sobre análise de discurso. In**:** FERNANDES, Cleudemar Alves & SANTOS, J. B. C. **Análise do Discurso: Unidade e Dispersão**. Uberlândia: Entremeios, 2004. p.109 -114.

ANEXOS



Oração da Amizade

"Que as pulgas de mil camelos infestem o fundilho
daquele que estragar seu dia e que os braços sejam
muito curtos para coçar... Amém.."

COÇA... COÇA... PULA... PULA...OLHA A PURGA!

(Por Fabiana Rodrigues Carrijo)

No tempo do Era uma vez uma professora elevada à nobre condição de coordenadora e se achando – a exemplo da historinha de Ruth Rocha "O dono da Bola", pensava ela e se portava como a dona da Escola. Convencida disso, um dia resolveu trabalhar com as quatro turmas de 2º ano. Pasmem vocês! A toda poderosa não trabalhou com as turminhas todas juntinhas. Isto daria o maior trabalho e ela que era chegada em uma outra personagem a "Hiena" que dizia: Oh! Vida! Oh! Tristeza! Oh cansaço! Oh melancolia! Oh! Azar! Achou que daria um trabalhão... coisas para gente bobo – feito professor que vai carregando fardo – cada vez mais pesado e ainda sai sorrindo... feliz da vida... AH! Isso ela não faria decididamente. Isto só era feito quando dava orientações desorientadas para as suas fiéis escudeiras: as professoras do segundo ano. Era mais fácil recomendar, aconselhar... Executar, Ah!!! EXECUTAR escrito com caixa de texto para mostrar/entremostrar o árduo exercício era para pobres mortais!

Contrariamente a nossa coordenadorazinha, que também tinha por apelido o nome Joaninha, a joaninha – no reino animal, da família dos insetos – é um ser bonito, toda pintadinha da corzinha do coração... alegre, serelepe, gulosa, feliz e sempre disposta, sonhadora, sensível – como a possuir portas sempre abertas, escancaradas para a felicidade. Acreditava, bondosamente e com todas as forças possíveis que "ser feliz acontecia" não só nos contos de fadas, mas nesta vida de agora, sendo inseto ou simplesmente humano.

Mas voltando a nossa história quando a coordenadorazinha principiou a contar a estória que uma tal de Silvia Orthof contou-lhe tempos remotos... de que a "Poesia é uma pulga" ah... qual surpresa! Ela que se dizia a tal, ela que se empinava toda para compensar a

baixa estatura, ela que tinha o nariz tão empinado... se achando a rainha da cocada preta... se viu às voltas com a dificuldade de prender a atenção de tão dóceis criaturinhas: as turminhas do 2º ano.

Não sendo tão boa para contar história, acreditou também, erroneamente, que seria, ah seria uma desenhista de renome e fez então um rascunho de pulga... destas que tem uma **quase arcada dentária** com dois dentes bem evidentes – para usar aqui de uma figura de linguagem de nome difícil, mas de significado fácil o tal do pleonasmo vicioso.

Pobre dona da bola, aliás, da escola... não se deu conta do seu faceiro engodo... ficou feliz pois acreditou que estava arrasando e fez, então, uma pergunta para a criançada: **Que bichinho é esse?** Mostrando a bela obra junto a poesia de título homônimo: " A poesia é uma pulga"; uma criança que estava bem atenta, respondera-lhe, sem receios, sem vergonha e com a carinha de sapeca: Tia, é uma purga porque tem dentes... Tia a purga é purga.... é isso aí .. porque tem dentes... e isto foi no linguajar infantil mesmo...

Mas como todas as estórias são sonhos, imaginações atravessados de páginas de ternura, de sentimentos e esperanças, cabia aquela tão afamada, acreditada dona da escola dizer se, de fato, o que faz de uma pulga uma pulga é a presença dos dentes? Pobre coordenadora...!!!! Mal sabia que estava em uma saia justa, justíssima... o desenho não fora tão bom e mais esboçava um inseto com dois dentes enormes em posição de ataque: sugar...sugar...sugar... e vampirizar o ser mais próximo... e ainda tinha duas anteninhas e estava sem patas... acreditem vocês ou não... mas este era o desenho a sugerir uma pulga... Quanta imaginação... e ou falta de criatividade ou até mesmo talento para a coisa, no caso para esboçar uma pulguinha.. destas mesmas bem *simplesinhas* que a gente sempre vê nos bichinhos.

De fato, parecia mesmo uma *purga... purga*... dentes afiados a espera de uma presa fácil..... bem fácil: a própria desenhista e contadora de estórias... porque pulga mesmo, é como poesia coça... coça... pula... pula.. e se aninha num lugarzinho quente ...quente... bem quentinho... Onde estará? Onde estaria? Talvez passeando de mãos/patas dadas com a minhoquinha que anda de ré... como outrora dissera uma outra criança – quando então uma outra professora explicava as singularidades da minhoca, as suas sutilezas. Talvez no reino infantil, no reino recheado da imaginação pueril há minhoquinhas andando de ré, sol, lá, mi... mi....fá...fá..... ou a pular... pular... e gritar: Olha a purga... olha a purga e até tem dentes... Rá.. Rá... Ri... ri... ah... pobre purguinha, ah pobre joaninha...!