

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
(Organizador)

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES:

Descrição, análise e práticas sociais 2



Atena
Editora
Ano 2022

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
(Organizador)

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES:

Descrição, análise e práticas sociais 2



Atena
Editora
Ano 2022

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena

Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo

Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo,

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Linguística, letras e artes: descrição, análise e práticas sociais 2

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L755 Linguística, letras e artes: descrição, análise e práticas sociais 2 / Organizador Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0695-2

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.952222211>

1. Linguística. 2. Letras. 3. Artes. I. Vasconcelos, Adaylson Wagner Sousa de (Organizador). II. Título.

CDD 410

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

Em **LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES: DESCRIÇÃO, ANÁLISE E PRÁTICAS SOCIAIS 2**, coletânea de dezessete capítulos que une pesquisadores de diversas instituições, congregamos discussões e temáticas que circundam a grande área da Linguística, Letras e Artes e dos diálogos possíveis de serem realizados com as demais áreas do saber.

Temos, no presente volume, reflexões que explicitam essas análises literárias, contos, romances, poesias, memórias, ensino, música, fonética e fonologia, representações discursivas, língua materna, língua espanhola, ensino virtual, pandemia, artes, TIC's, cultura e currículo.

Assim sendo, convidamos todos os leitores para exercitar diálogos com os estudos aqui contemplados.

Tenham proveitosas leituras!

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

| | |
|---|-----------|
| CAPÍTULO 1 | 1 |
| “O VELHO E OS TRÊS MENINOS”, DE EUCLIDES NETO – UMA PROPOSTA DE ANÁLISE | |
| Ana Sayonara Fagundes Britto Marcelo | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.9522222111 | |
| CAPÍTULO 2 | 10 |
| A CEIA DERRADEIRA: O BEIJO DE JUDAS E A MELANCÓLICA SEPARAÇÃO DA CARNE | |
| Ester da Silva Albuquerque | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.9522222112 | |
| CAPÍTULO 3 | 17 |
| A RELIGIOSIDADE NO ROMANCE PERDIÇÃO DE, LUIZ VILELA | |
| Elcione Ferreira Silva | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.9522222113 | |
| CAPÍTULO 4 | 28 |
| A PROPÓSITO DE MACHADO DE SILVIANO SANTIAGO | |
| Lúcia Ribeiro | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.9522222114 | |
| CAPÍTULO 5 | 38 |
| O CONTEMPORÂNEO NA PERSPECTIVA DO (DA) MOTIVO + AÇÃO, NO CONTO PASSEIO NOTURNO PARTE II DE RUBEM FONSECA | |
| Ana Patrícia Sampaio Pereira | |
| Ana Cristina Teixeira de Brito Carvalho | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.9522222115 | |
| CAPÍTULO 6 | 48 |
| VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER NEGRA NO CONTO “ARAMIDES FLORENÇA”, DE CONCEIÇÃO EVARISTO | |
| Savana de Queirós Santiago | |
| Eldio Pinto da Silva | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.9522222116 | |
| CAPÍTULO 7 | 62 |
| MEMÓRIAS PESSOAIS: A TRAJETÓRIA DE UMA PROCOPENSE DE SUCESSO | |
| Marilu Martens de Oliveira | |
| Inês Cardin Bressan | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.9522222117 | |
| CAPÍTULO 8 | 66 |
| DES(CONSTRUIR) OS EMARANHADOS DA TEIA POÉTICA: O ENSINO DA | |

POESIA ORIDEANA NO AMBIENTE ESCOLAR

Jaqueline de Carvalho Valverde Batista

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9522222118>**CAPÍTULO 9 74**ENUNCIÇÃO EM AÇÃO: UMA ANÁLISE DAS CATEGORIAS DE PESSOA, TEMPO E ESPAÇO NA CANÇÃO *NÃO TENHO MEDO DA MORTE*, DE GILBERTO GIL

Noemi Marques de Carvalho

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9522222119>**CAPÍTULO 10..... 79**

A RABECA DE MESTRE ZEZINHO NA MÚSICA PARAIBANA

Agostinho Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95222221110>**CAPÍTULO 11 93**CENÁRIO PÓS-MODERNO, MUSICOLOGIA E NOVOS OBJETOS DE ESTUDO: REFLEXÕES A PARTIR DA ABORDAGEM DE *SAMBA MAKOSSA* DE CHICO SCIENCE E *VÓ IMBOLÁ* DE ZECA BALEIRO

Davi Ebenezer Ribeiro da Costa Teixeira

Magda de Miranda Clímaco

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95222221111>**CAPÍTULO 12..... 104**

CONTRIBUIÇÕES DA FONÉTICA E DA FONOLOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA FLUÊNCIA LEITORA

Alneci do Rego Montero Morales

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95222221112>**CAPÍTULO 13..... 117**

DISCURSO DO DIA 24 DE MARÇO DE 2020 SOBRE A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS NO BRASIL E AS REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS CONSTRUÍDAS DO PRESIDENTE JAIR BOLSONARO

Neire Yamamoto

Maria Eliete de Queiroz

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95222221113>**CAPÍTULO 14..... 128**

O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA NO BRASIL

Silvana Maria Aranda

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95222221114>**CAPÍTULO 15..... 137**

ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA, COM ÊNFASE NA COMPETÊNCIA

COMUNICATIVA, EM FORMATO VIRTUAL, DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Maria Auxiliadora de Jesus Ferreira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95222221115>

CAPÍTULO 16..... 154

O TOM DO BEM: O USO DAS ARTES E DAS TICS NA PROMOÇÃO DA CULTURA DA PAZ NA ESCOLA MARIA NOSÍDIA

Marinês Juliana Carvalho Martins

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95222221116>

CAPÍTULO 17..... 169

A APLICABILIDADE DA IMPLEMENTAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR DE RONDONIA COMPONENTE EDUCAÇÃO FÍSICA - EM TEMPOS DE PANDEMIA

Cleidimara Alves

Alan Raniere

Edilene Jesus de Araújo

Marcio Rodrigues Fagundes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95222221117>

SOBRE O ORGANIZADOR..... 173

ÍNDICE REMISSIVO..... 174

O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA NO BRASIL

Data de aceite: 01/11/2022

Silvana Maria Aranda

Professora Adjunta do Curso de
Pedagogia - Licenciatura na Universidade
Federal do Pampa - Campus Jaguarão

*Si u sinhô num tá lembradu
Dá licença di contá,
Que aqui onde agora está
Esse adifício arto
Era uma casa véia,
Um palacête assobradado.*

Composição: Adoniran Barbosa
Interpretação: Demônios da Garoa

RESUMO: Este artigo tem como objetivo levantar algumas reflexões sobre o ensino da língua materna no Brasil, para tanto traz algumas concepções de língua e linguagem e as tendências de ensino decorrentes das mesmas. Sabemos que o ensino centrado no trabalho com a gramática normativa ainda é predominante e que o mesmo considera a língua tomada em sua variedade linguística padrão. Neste artigo defendo que é necessário que caminhemos para o ensino que privilegie o uso da língua em suas diferentes variedades linguísticas. Depois de uma breve retomada de ideias de vários autores que versam sobre o tema, aponto a urgência de ressignificar as práticas de leitura e escrita.

PALAVRAS-CHAVE: língua, linguagem, ensino.

Escolho as palavras de Adoniran Barbosa não apenas para começar o diálogo sobre o ensino da língua materna no Brasil, mas também para ajudar a construir significados no meu dizer, tentando deixar que essa melodia embale a tessitura desse texto através dos versos que se espalham em suas páginas. Escolha essa que talvez tenha seu preço diante da adequação ao gênero de texto que por hora produzo e que ao ser produzido já não tem uma autoria solitária.

Ao pensarmos sobre que língua é está que se insinua no título, ou sobre o ensino dessa língua, poderíamos dizer metaforicamente que, na visão de muitos, seria como se estivéssemos diante de um “ardifício arto” que vem sendo

cuidadosamente construído, ao longo de uma história já não tão recente, alicerçado por inúmeros discursos e tendências e de muitas “saudosas malocas” que alguns tentam esquecer, outros ignorar. Imagino-me agora cúmplice de Mato Grosso e Joca, protagonistas da história contada por Adoniran, parada no meio fio da rua, observando a distância a imponente construção. A mediada que nosso olhar vai deslocando-se – como que tentando escalar a faixada, percebemos andares e janelas a perder de vista. Sabemos que ao exibir-se o belo “ardifício”, que agora parece-nos ainda mais “arto”, mostra algumas de suas facetas, insinua sua arquitetura e esconde muitas outras: portas, escadas, elevadores que sobem e descem, entradas, saídas. Sou invadida por uma sensação de impotência mediante a impossibilidade de entrar no prédio, assim como entra um morador antigo, tão familiarizado com o lugar que tem a sensação de conhecê-lo. Meus companheiros desviam o olhar do prédio, como quem busca a lembrança da saudosa maloca e, percebendo a angústia em meu semblante, sentem-se compadecidos. Joca então, enuncia a derradeira expressão que enfim serve-me de consolo: “Deus dá o friu conforme o cobertô”. Paro nesse instante para refletir e, conformo-me com suas palavras. Pretensão seria a minha de fato conhecer esse “ardifício arto” e tentar falar, escrever sobre tudo que o constitui. O frio é grande, mas por hora o cobertor é curto. Lembro então das palavras de Foucault (2010, p. 9), ainda que não despreze a sabedoria de Joca, que afirma que: “não se tem o direito de dizer tudo, não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar qualquer coisa.

Deparo-me então com a segunda escolha (a primeira foi o como dizer), o quealaria eu desse “ardifício arto”? Escolho então falar sobre concepções de língua e linguagem e as tendências de ensino decorrentes das mesmas. Sei que essa escolha deixa na sombra muitas outras possibilidades. Ao eleger como fio condutor as concepções de língua (gem) e sua relação com o ensino de língua materna escolho como norte algumas questões recorrentes no cenário dessa discussão, quais sejam: Que é ensinar língua materna? Como ensinar? Que conteúdos?

A grosso modo (como as paredes de tijolos cobertas apenas por cimento aguardando acabamento), poderíamos dizer, que temos oscilado entre duas tendências no que se refere ao ensino da língua. A primeira preconiza o ensino centrado no trabalho com a gramática normativa – ensino **sobre** a língua tomada em sua variedade linguística padrão. A outra tendência defende o ensino que privilegia o **uso da** língua em suas diferentes variedades linguísticas.

Ao pensarmos sobre a primeira questão, se preconizamos o ensino **sobre** a língua, defenderemos que devemos ensinar a língua em sua variedade padrão (língua culta), trabalhando com a mesma como um sistema fechado em si mesmo, absoluto, imutável (um “ardifício Arto”). Nessa perspectiva a linguagem é vista como a expressão do pensamento (se pensa mal, se expressa mal). Poderíamos então perguntar: minha cara Port-Royal¹,

¹ Gramática de Port-Royal (1612-1694) para a qual a linguagem é a expressão do pensamento ou a representação do

o que tens a dizer sobre meus companheiros de caminho discursivo? Que achas tu de Mato Grosso e Joca? E ainda que a pergunta não tenha sido respondida para a ideia de que seria desperdício falar dos muitos Mato Grossos e Jocas, contingente humano que não tem expressão, não articula pensamento. O professor que comunga dessa visão ensina português aos nativos da língua como se nada soubessem, pois se não pensam precisam ser recheados com os preciosos conhecimentos sobre a língua mátria. Aprender se dá por repetição, uma luta cotidiana com cabeças duras que teimam em resistir ao estranhamento da língua que já não parece a sua. O professor que adota o trabalho com a gramática normativa como o central, acaba por ser o que um aluno meu uma vez chamou de “exerciceiro”² quando me disse, mais ou menos nessas palavras:

“ Não gosto quando é o dia de tu não vir a escola³. Agente fica com essa professora e ela é muito “exerciceira”. Passa um monte de coisa no quadro e agente tem que copia rapidinho, se não ela apaga e se agente não faz com letra bonita tem que apagar tudo”. Dessa forma, como bom “exerciceiro”, o professor zela pela limpeza e correção dos exercícios e também ocupa-se em higienizar os textos orais e escritos produzidos pelos alunos. Eis aí “o palacete assobradado”, que não permite que nenhuma saudosa maloca ali se estabeleça. O que restaria então a Matogrosso e Joca nessa perspectiva de língua e linguagem? Talvez a dor de ver as palavras caídas (como as tábuas da maloca), perdidas, destituídas de significado, tornando-se não-palavras - pois em uma visão Bakhtiniana, a perda da significação da palavra é a perda da própria palavra.

Uma das angústias de quem trabalha nessa perspectiva é a ousadia do aluno de inventar, de desafiar (ela é “exerciceira”), de “teimar”, insistindo em não aprender o que o professor quer ensinar. Desespero ao perceber que nem a palavra negada aos alunos, nem as vozes que silenciam ante os discursos que se produzem (e ganham estatuto de verdade) sobre a incapacidade desse sujeito de dominar sua língua materna, são capazes de apagar de sua lembrança a:

“saudosa maloca
maloca querida
dim, dim, dom, que nós passemu
dias feliz de nossas vidas”

Infelizmente professores “exerciceiros” conseguem aprisionar até mesmo o sentido

pensamento.

2 Fiquei um bom tempo pensando que ao denominar aquele que passa exercícios de “exerciceiro”, do alto de seu nove anos de idade, meu aluno não só criou uma expressão, mas provocou-me uma imagem. Comecei a visualizar o “exerciceiro” como um feiticeiro enérgico que enfeitava as palavras tirando-lhes a alma e, como maldição por sua magia negra, tenta descobrir até hoje a fórmula mágica para que através da ponta dos dedos das crianças as palavras moribundas entrem em seus corpos e viagem até o mais obscuro e escondido lugar da mente dos alunos. Ali ficariam como que adormecidas esperando por alguém que as despertasse.

3 Trabalhei algum tempo em escolas da Rede Municipal de ensino de Porto Alegre. Cumpríamos uma carga-horária maior a cada dia letivo para que pudéssemos ter um dia livre na semana. Nesse dia entra o(a) professor (a) substituto (a).

e o significado em calabouços secretos do fundo das salas de aula. Ainda bem que nas ruas “exerciceiros” são apenas humanos. Talvez por isso, ao soar as sirenes as criança corram desesperadas buscando significados que estão na vida que pulsa fora da sala de aula, longe dos “exerciceiros”, de palavras caídas, de sentidos aprisionados.

Na tentativa de fugir da perspectiva tradicional do ensino da língua e das concepções de língua e linguagem nela imbricadas - defendendo, em outras palavras, a ideia de que não é interessante aprisionar sonhos, matar letra, melodia, sentido e significado se o que quisermos é reverter as estatísticas, formando como diria Jolibert (1994), crianças leitoras e produtores de textos - surgem algumas correntes dos estudos linguísticos, dentre elas: a teoria da comunicação, o estruturalismo e a linguística da enunciação.

Devido ao tempo que me é destinado para esse diálogo novamente urge escolher. Para evitar uma simplificação exagerada, pretendo trabalhar com as concepções de língua(gem) da linguística da enunciação que considera a língua não apenas como um instrumento de comunicação, um código (conjuntos de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem (GERALDI, 1984, p.43).

A linguística da enunciação, as ciências da linguagem construíram um arcabouço teórico capaz de subsidiar transformações na práxis pedagógica e, é essas sobre essas contribuições que falarei em linhas gerais no restante desse texto.

Nesse ponto de meu discurso, Mato Grosso e Joca, que parecem agradar-se em sentirem-se autorizados a interromper meu falatório, interpelam-me:

- Por que tu fica aí olhando para esse “ardificio arto”? Já tá há muito tempo parada feito uma cruz. Não tem fome, sede, vontade de anda muiê?

Tenho fome, tenho sede, de palavras que me ajudem a dizer o que preciso. Meu olhar procura por um espaço de entrada, pela possibilidade de encontrar na voz de moradores antigos do “ardificio arto” um pouco de meus sonhos, utopias, convicções. Ideias que subsidiem meu pensar sobre o ensino de uma língua viva, que se reconstrói como que diferente em cada porto de passagem e, foi o que encontrei em Geraldi (1997 p. 6) pois para esse professor, escritor e estudioso a língua: “não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade da linguagem, a cada vez a (re)constrói. Assim como a língua não é um “ardificio arto” imponente, fechado, pronto, acabado, os seus supostos moradores também – sujeitos – não estão prontos e acabados: “ não há um sujeito dado, pronto, que entra em interação, mas um sujeito se completando em seu conjunto de falas (ibid p.6). Uma nova visão de língua e linguagem começa então a ser constituída ao mesmo tempo em que o “ardificio arto” começa a ser desconstruído. Não se trata simplesmente de substituir uma concepção teórica sobre língua (gem) por outra – como quem troca o “ardificio arto” pela “saudosa maloca”. Trata-se de pensar em outras possibilidades de construção – e é nisso que as ciências da linguagem e as inúmeras pesquisas realizadas nos últimos anos podem nos

ajudar. Avançamos muito a partir do conhecimento formulado por estudos realizados nas áreas da psicologia, sociologia, linguística, psicolinguística, que acabam por reunir dados que nos permitem questionar as concepções correntes de língua e linguagem e empreender um esforço de revisão das práticas de ensino da língua. Nesse esforço de revisão acabamos ressignificando algumas noções como a de erro, que passa a ser visto também em seu aspecto construtivo como postula Piaget e, de que aprender, por tratar-se de uma aprendizagem conceitual, implica conflito cognitivo.

Retorna a pergunta: Nessa perspectiva como ficam nossos amigos Mato Grosso e Joca? Não quero iludi-los, pois se respondêssemos apenas da perspectiva dos avanços das postulações teóricas nossos amigos sentir-se-iam finalmente “Brasileiros que sabem Português”, por que falam português - todo conhecimento que tem de sua língua seria valorizado configurando-se na base para o trabalho de sala de aula. Ambos seriam considerados seres pensantes, que constroem conhecimento de natureza conceitual, através da interação com a língua. Mato Grosso e Joca, nesse ponto do diálogo (ou deveria dizer dialogia ?) já podem ser vistos como sujeitos históricos, atravessados por uma cultura, situados em determinado contexto social. Nessa perspectiva a linguagem é transformadora como enuncia Orlandi (2001, p.17)

A definição que se coloca como ponto de partida é a que caracteriza a linguagem como transformadora. Ação sobre a natureza e ação concertada com o homem. Não é, pois, ação no sentido geral, em que a pragmática a considera (...) concebo a linguagem como trabalho, como produção, e procuro determinar o modo de produção da linguagem enquanto parte da produção social geral.

Poderíamos dizer, apropriando-nos das palavras de Cardoso (2005 p. 21) que como forma a língua constitui uma estrutura, mas como funcionamento a língua se transforma em discurso. Ao responder à pergunta inicial desse trecho de meu discurso manifestei o desejo de não iludir meus companheiros de percurso que poderiam alegrar-se diante dos avanços que conquistamos nesse campo. No entanto, sabemos o quanto às modificações na prática de sala de aula são lentas. Existe uma luta diária entre velhas e novas propostas, afinal entre a “saudosa maloca” e o “ardifício arto” existe o palacete asobradrado. Muitos professores das escolas com que eu trabalhava na assessoria pedagógica da SMED⁴ manifestavam sua contrariedade ou desconforto mediante da sugestão de um trabalho com a língua materna que tivesse como ponto central a leitura e produção de textos orais e escritos. Muitas vezes, ao final das reuniões, perguntavam-me atônitos; mas, e os conteúdos? O diminutivo, aumentativo, contrário, plural, substantivos próprios, abstratos onde ficam? Ao passo que eu perguntava: onde ficam os bilhetes, receitas, poesias, histórias em quadrinho, os relatos do cotidiano da vida dos alunos, a leitura de jornal, placas de ruas, plantas, mapas? Por que não trabalhar a partir da leitura e produção textual e, a partir daí realizar o trabalho

⁴ Fui assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação no período de 1999 a 2004.

linguístico? O dia que conseguirmos entender que a língua e a linguagem não podem ser separadas da vida da sala de aula e que planejar não significa listar conteúdos, então talvez pudéssemos dizer que finalmente Mato Grosso e Joca não seriam apenas mais um número dos que estão - ou já passaram pela escola, e não aprenderam mais do que sabiam sobre o uso da sua própria língua e, sim, sobre a língua do “exerciceis” (aquela usada pelo exerciceiro).

Nesse momento meus companheiros poderiam dizer então: “peguemos todas as nossas coisas e fumo pro meio da rua.... mas dessa vez não seria para apreciar a demolição da saudosa maloca, pois rua e escola não estariam tão distantes assim, seriam “diferentes instâncias do uso da linguagem” (GERALDI 2000, p. 39). Dentro da perspectiva de uma linguagem “transformadora” se torna importante um trabalho que contemple a “percepção das variedades dialetais, ou seja, proporcionar a Mato Grosso, Joca e todos que na escola adentrarem a maior variedade possível de interações de onde podem ser extraídas as diferentes regras de uso da linguagem em diferentes situações. Dessa forma o planejamento construído partiria do texto em seu conjunto de relações (textualidade) do uso da língua e da reflexão sobre a mesma. Nesse momento discursivo gostaria de acolher em meu texto um enunciado de POSSENTI (2012, p. 47): *não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas* e acrescentaria: o que pode ser mais significativo que os textos que circulam em nossa sociedade e aqueles que gestamos? O que pode ser mais significativo que a leitura de um livro que nos encanta ou de uma poesia que nos embala? Não se trata de palavras soltas ao vento. Um texto oral ou escrito não é um aglomerado de palavras ou um conjunto de frases, ao escrever ou falar nos relacionamos e agimos sobre a linguagem e com ela podemos brincar, e dela podemos duvidar, a partir dela relativizar ou afirmar o dito:

Mato Grosso quis gritar
Mas em cima eu falei
Os home ta com **a razão**

É nossa capacidade de agir sobre a linguagem, que é relação, que é palavra, que é signo, que é fenômeno ideológico (Bakhtin 1995 p.36) que nos autoriza a interpelar o narrador: Razão? Qual? Por quê?

Para responder essa interpelação seriam construídos muitos discursos, com todas as implicações que daí decorrem, pois no dito de ORLANDI (2001, p. 17) tomar a palavra é um fato social com todas as implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades, etc... E lembrando da afirmativa de Joca, que em certo momento deste texto serviu-me de consolo - “Deus da o frio conforme o coberto, podemos comungar das palavras de ORLANDI (ibid p.18) que diz que:

Por outro lado, há a relação de sentido (intertextualidade): todo discurso nasce de outro (sua matéria prima) e aponta para outro futuro discursivo. Por isso não se trata de um discurso, mas de um continuum. Fala-se de um estado de processo discursivo e esse estado deve ser compreendido como resultado de processos discursivos sedimentados.

Se do dito de Joca, por exemplo, extrairmos tão somente a palavra “frio”, teremos diferentes sentidos produzidos, como nos lembra Pêcheux (apud ORLANDI, 2001 p. 18): É preciso explicitar-se, em relação a essa definição, o que os interlocutores, o contexto histórico-social, ideológico, ou seja as condições de produção constituem o sentido verbal da sequência verbal produzida. Não são meros complementos.

Se as condições de produção, interlocutores, contexto sócio-histórico não são “meros complementos”, também não é a forma que escolhemos para dizer algo a alguém. Sempre que queremos dizemos “algo a alguém” o fazemos dentro de um gênero disponível em nossa cultura. Para Marcuschi (2002, p. 19) os gêneros textuais são:

Fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social(...) os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.

Podemos dizer que os gêneros são caracterizados por três elementos: conteúdo, estilo e construção composicional respondendo a três necessidades: o que dizer (conteúdo)? Modo de dizer (estilo)? E estrutura do texto (estrutura composicional)? Ao organizar-mos estratégias pedagógicas para que nossos alunos produzam textos de acordo com o que é necessário ao gênero escolhido estaríamos de fato fazendo uma intervenção importante. Observei durante o tempo em que trabalhei na assessoria pedagógica que, muitas vezes ao orientar a produção textual de seus alunos, os professores contenta-se em dizer que um texto tem que ter início, meio e fim. O aluno poderia dizer então: socorro! Onde está o início meio e fim desse texto?

Acompanhei poucos trabalhos planejados pelos professores no sentido de fazer com que o aluno perceba o importante fato de que, além de escolher o discurso adequado ao gênero, respondendo as necessidade de escrita do texto, é preciso ter em mente que o possível leitor já está nele inscrito no momento de sua produção, ou seja, usando as palavras de ORLANDI (2001, p. 9) *Há um leitor virtual inscrito no texto. Um leitor que é constituído no próprio ato da escrita.*

Podemos então pensar que isso tudo gera muito trabalho, pois ser coerente com esses princípios nos obriga a planejar considerado a função social da leitura e da escrita e estar constantemente imersos em perguntas: O que se escreve? Para quem se escreve? Quem escreve? Porque lê ou escreve? Que conhecimento tem sobre o que lê e escreve? Que outros conhecimentos mobiliza? Que outros conhecimentos são necessários? Entre inúmeras outras que nos faríamos de acordo com a atividade planejada. No entanto, se consideramos a leitura, escrita e a oralidade como práticas significativas e importantes de

serem vivenciadas vale a pena labutar, pois a escola, como assinala Possenti (ibid, p.49) é lugar de trabalho:

Falar é trabalho (...) ler e escrever são trabalhos. A escola é lugar de trabalho. Ler e escrever são trabalhos essenciais no processo de aprendizagem. Mas, não são exercícios. Se não passarem de exercícios eventuais, apenas para avaliação, certamente sua contribuição para o domínio da escrita será praticamente nula. Para se ter uma idéia do que significaria escrever como trabalho ou significativamente, ou como se escreve de fato "na vida", basta que verifiquemos como escrevem os que escrevem: escritores, jornalistas. Eles não fazem redações. Eles pesquisam, lêem outros livros. Só depois escrevem, e lêem e relêem, e depois reescrevem, e mostram para colegas ou chefes, ouvem as suas opiniões, e depois reescrevem de novo. A escola pode muito bem agir dessa forma..... desde que não pense só em conteúdos e em avaliação "objetiva".

Abandonar a lista de conteúdos significa não apenas despedir-se de Port-Royal, abandonado a centralidade da gramática, mas também ter muito trabalho. Um trabalho árduo e diário contra os "palacetes asobradados" e as ilusões de "ardifícios artos", certezas modernas que nos constituíram. Transformar propostas de leitura e produção textual, encontrar uma forma de avaliar coerente com essas propostas e, ao mesmo tempo, ter presente o fato que nos despedimos apenas do ensino tradicional de gramática (e de suas concepções de língua e linguagem) e que não é possível, nem justo, despirmo-nos de todo e qualquer trabalho com a gramática, é um desafio diário, expresso nas palavras de Possenti (ibid. p.56): falar contra a "gramatiquice" não significa propor que a escola seja só "prática", não reflita sobre questões de língua.

Dessa forma, sintetizando o que afirmo nessas breves linhas, o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula seria a própria linguagem por intermédio de três práticas interdependentes: leitura, produção de textos e análise linguística.

Mas de que prática de leitura estaria eu falando? Daquela que, nas palavras de Braggio (1992, p. 69) transforma leitor e texto, já que o significado é sempre uma relação entre o texto e o contexto (sócio-histórico-cultural) e não existe à parte da interpretação de alguém daquela relação.

Portanto, não é possível proteger meu texto do olhar daquele que o lerá. Espero que nem tudo nele tenha o mesmo destino, embora saiba que esse é um risco que corremos ao escrever, da saudosa maloca:

Mas um dia
Nóis nem pode se alembrá
Veio os home com as ferramenta
O dono mando derruba...

No momento de encerrar esse escrito gostaria ainda de dizer que tentei materializar

neste texto algumas crenças, convicções, sonhos, discursos. Tenho certeza de não ter produzido nada de absolutamente novo, mas isso faz parte do dialogismo- com sua duplicidade constitutiva, que aqui tentei estabelecer: “todo discurso constitui-se de outro discurso e tem sua existência assegurada pela presença no momento de sua produção daquele a quem é endereçado.

Chega então à hora derradeira de eu, Mato Grosso e Joca pegarmos todas as nossas coisas e irmos para o meio da rua pegar o trem que já não é o das onze. Nos despedimos com o desejo que alunos e professores, ao ressignificar as práticas de leitura e escrita possam ter em sua memória a escola como um lugar de dias de muito trabalho e felizes....

Dim , dim, dom que nos passemos dias feliz de nossa vida.

REFERÊNCIAS

ARNAULD, A.; LANCELOT, C. **Gramática de Port-Royal**. Trad.: Bruno Fregni Basseto e Henrique Graciano Murachco. São Paulo: Martins Fontes (Clássicos), [1660] 2002.

BARBOSA, Adoniran. **Saudosa Maloca**. Rio de Janeiro. Brasil Continental, 1955.

BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

CARDOSO, S. H. B. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 20 ed. São Paulo: Loyola, 2010. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio.

GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**: leitura & produção. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **O ensino e as diferentes instâncias de uso da linguagem**. Em Aberto, v. 10, n. 52, 2000.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Tradução Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antônio et al. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. Gêneros textuais e ensino, v. 2, p. 19-36, 2002.

ORLANDI, Eni. **Discurso e texto**: Formulação e Circulação de Sentidos. SP: Pontes, 2001.

PIAGET, J. (1971). **La causalité selon E. Meyerson** (pp. 151-208). Em: M. Bunge, Les Théories de la Causalité. Paris: PUF.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2012.

A

Análise 1, 2, 10, 12, 24, 31, 35, 38, 39, 48, 50, 51, 52, 60, 74, 83, 93, 95, 96, 97, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 108, 109, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 135

Artes 89, 136, 139, 154, 155, 156

C

Contos 16, 18, 41, 42, 49, 50, 59, 113

Cultura 1, 31, 36, 39, 43, 56, 62, 63, 80, 82, 84, 89, 90, 91, 92, 95, 97, 99, 101, 109, 132, 134, 146, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 166, 167, 173

Currículo 115, 141, 155

D

Descrição 11, 42, 58, 106, 120, 164

E

Ensino 62, 66, 68, 73, 89, 91, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 112, 114, 115, 128, 129, 130, 131, 132, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 148, 150, 152, 153, 155, 156, 157, 159, 160, 163, 164, 167, 170, 173

Ensino virtual 152

F

Fonética 104, 105, 106, 108, 110, 112, 113, 115, 116

Fonologia 104, 105, 106, 108, 113, 115, 116

L

Letras 16, 17, 26, 37, 47, 61, 65, 66, 73, 90, 103, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 117, 136, 137, 138, 140, 141, 145, 147, 152, 154, 173

Língua Espanhola 137, 138, 140, 141, 146, 147, 149, 151

Língua materna 115, 128, 129, 130, 132

Linguística 28, 29, 71, 72, 74, 78, 104, 107, 110, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 127, 128, 129, 131, 132, 135, 143, 173

M

Memórias 62, 63, 64, 65

Música 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 139, 155, 160, 164

P

Pandemia 117, 118, 119, 126, 137, 138, 139, 140, 142, 145, 148, 150, 151, 152,

153, 169, 170

Poesias 132

R

Representações discursivas 117, 118, 119, 123, 126, 127

Romances 18, 28, 32, 36, 41

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES:

Descrição, análise e práticas sociais 2

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 



 **Atena**
Editora
Ano 2022

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES:

Descrição, análise e práticas sociais 2

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

 **Atena**
Editora
Ano 2022

