

Voices that emerge in sala de aula: a importância do dialogismo nas dinâmicas de produção de texto

Voices that emerge in the classroom:
the importance of dialogism in text production dynamics

MILENA MORETTO¹

RESUMO: O presente artigo é resultado de uma pesquisa de mestrado desenvolvida junto ao programa de pós-graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade São Francisco e da disciplina Produção Escrita em Língua Materna, da Universidade Estadual de Campinas. Nele, discutimos a importância de se abrir um espaço para a interação verbal em sala de aula. Pautamo-nos em autores que enfatizam o caráter constitutivo da linguagem e daqueles que levam em conta a produção a partir de seu caráter dialógico. Visamos analisar uma das produções realizadas por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental que tinha como primórdio a produção de livros a serem expostos na Feira Cultural da escola e, em seguida, depositados na biblioteca da escola para empréstimo aos demais alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Produção de texto; dialogismo; vozes sociais; fracasso escolar.

ABSTRACT: This article is the result of a Master's research, developed during the post-graduation program in Education at Universidade São Francisco, and also of the discipline Written Production in Mother Language, a course taken at Universidade Estadual de Campinas. In this work, we discuss the importance of the classroom as a place for verbal interaction. We have based our studies on authors who emphasize the constitutive character

1. Formada em Letras, Mestre e Doutoranda em Educação. Professora na Universidade São Francisco, Itatiba/SP.
E-mail: milena.moretto@yahoo.com.br.

of the language and in the considerations of those who take into account the production from a dialogic perspective. This work aims at highlighting the importance of promoting text production dynamics based on dialogism; it also aims at analyzing one of the written productions by 6th grade students in basic education in a private school that intended to show those productions during the school Cultural Fair. After that, they would leave those productions in the school library in order to share them with the other students.

KEYWORDS: Text production; dialogism; social voices; school failure.

INTRODUÇÃO

[...] *o ideal é que a escola me prepare pra vida*
Discutindo e ensinando os problemas atuais
E não me dando as mesmas aulas que eles deram pros meus pais [...].

GABRIEL O PENSADOR

O presente artigo tematiza a importância de se estabelecer um espaço dialógico em sala de aula, em especial, nas aulas de produção de textos que têm integrado os currículos de Língua Portuguesa das escolas brasileiras nos últimos anos.

Sabe-se que a produção de textos é uma prática recente que se iniciou por volta da década de 70. Até então, o ensino de língua materna pautava-se em uma concepção de língua que buscava prescrever um conjunto de regras e normas a serem seguidas pelo falante. Essa concepção ainda é vigente em algumas instituições escolares e chega a ser, em alguns casos, a preocupação exclusiva da maioria das aulas de língua portuguesa de nossas escolas. No entanto, conforme apontam Bunzen e Mendonça (2006), tais práticas nos últimos anos têm sido constantemente reavaliadas por diferentes pesquisadores que buscam constatar a validade desse “modelo” de ensino. O interesse de pesquisadores, professores e as crescentes pesquisas realizadas em torno do trabalho com o texto em sala de aula vêm revolucionando o ensino de língua materna. O texto, objeto social, atualmente ocupa um lugar privilegiado no processo de ensino-aprendizagem, pois como afirma Melo (2003) é resultado das atividades verbais dos sujeitos socialmente atuantes e das condições nas quais eles se inserem. Nesse sentido é que julgamos importante analisar as dinâmicas de produção que levam milhares de educandos a construir e/ou desconstruir seus textos.

PRODUÇÃO DE TEXTO: UM ESPAÇO PARA O DIÁLOGO

Como já apontamos anteriormente, tradicionalmente, o ensino de Língua Portuguesa tem se voltado para o estudo da gramática normativa na tentativa de ensinar a variedade prestigiada aos alunos. Se considerarmos a realidade sócio-histórica que nos antecedeu, podemos notar que tal ensino se justifica, visto que atendia os alunos mais favorecidos da sociedade, ou seja, aqueles que, de certo modo, dominavam a linguagem legitimada socialmente. No entanto, com a democratização do ensino, houve um aumento significativo de alunos provenientes das classes desfavorecidas nos bancos escolares. A escola, na tentativa de oportunizar a esses alunos “instrumentos” para que pudessem ao menos competir perante os mais favorecidos, impôs e vem impondo, ainda nos dias atuais, um sistema de classificações, de regras a serem decoradas, como fazia com os privilegiados socialmente quando somente esses tinham acesso ao ensino escolar.

Além disso, até mais ou menos duas ou três décadas atrás, o ensino de redação, objeto desse estudo, como aponta Costa Val (apud BUNZEN; MENDONÇA, 2006), não figurava nos manuais, pois o que predominava, como já apontamos, era um ensino baseado na norma. Por esse motivo, na época, os textos escritos pelos alunos denominados “composição” se limitavam a imitar, a partir de um fragmento, os mais belos trechos das obras primas nacionais que eram apresentados aos educandos como modelos. Nesse sentido, quando esses buscavam tomar a palavra e dizer realmente o que gostariam de expressar, obviamente, os textos produzidos situavam-se abaixo dos níveis desejados e, em sua maioria, apresentavam problemas comuns. Diante disso, ao se perceber que os alunos que mais fracassavam eram as crianças mais desfavorecidas socialmente, que não tinham acesso a livros, que não dominavam a língua socialmente valorizada, teorias como a “do dom” foram obtendo um espaço significativo para tentar explicar e inocentar o fracasso das escolas do país. Os pesquisadores que aderiram a essa explicação patológica e medicalizada, acreditavam que

[...] sempre houve e sempre haverá “maus alunos”; sempre houve e sempre haverá crianças “bem dotadas”, até “superdotadas”, e outras “menos dotadas”, até totalmente inaptas a se instruírem; aqueles que são capazes vencem, aqueles que não o são, fracassam; desde sempre a escola soube ensinar a ler, escrever e contar às crianças que tinham capacidade para isso etc. (VIAL, 1987, p.12).

Porém, ao contrário dos seguidores dessa teoria patológica do dom e outras tendências que culpabilizavam o aluno e o colocavam como responsável pela incapacidade, alguns educadores perceberam que a verdade era que não dispúnhamos de um sistema educacional popular e que, de fato, o fracasso escolar não estava associado às dificuldades do aprendiz, mas aos métodos de como os conteúdos eram ensinados.

Os problemas provenientes das redações dos alunos decorriam e ainda hoje decorrem, como afirma Bonini (2002), da carência de uma concepção de linguagem que confira significação à produção escrita daqueles sujeitos. De acordo com o autor, o fracasso não derivava da falta de conhecimento técnico por parte do alunado, mas da inexistência de alguns parâmetros que permitissem que essa produção se tornasse significativa. Um desses parâmetros, segundo esse autor, é a central presença de um interlocutor ativo, um interlocutor que o aluno pudesse visualizar e a quem pudesse dirigir a sua voz.

Nesse sentido, as perspectivas teóricas de Bakhtin (1999) e Vygotsky (2001), autores que redimensionaram os estudos referentes à linguagem, possibilitaram-nos lançar um novo olhar para a sala de aula. Por isso, baseando-se na teoria bakhtiniana, gostaríamos de explicitar desde o início a concepção de linguagem em que este trabalho se insere. Assumimos que a linguagem é constitutiva e dialógica, à medida que acreditamos que diferentes sujeitos de diferentes condições sociais, históricas e culturais interagem e mutuamente se constituem, isto é, cremos que “[...] mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é [...] um lugar de interação humana” (GERALDI, 1997a, p.41).

Por isso, pautamo-nos em uma perspectiva **sociointeracionista** que considera que toda enunciação está indiscutivelmente associada às condições de comunicação que, por sua vez, estão ligadas às estruturas sociais. Essas afirmações nos fazem considerar ainda que “[...] a linguagem funciona diferentemente para diferentes grupos, na medida em que diferentes materiais ideológicos, configurados discursivamente, participam do julgamento de uma dada situação.” (BRAIT, 1999, p.80).

É nesse sentido que, conforme afirma Bakhtin (1999), levando em conta o ponto de vista do receptor, o processo de decodificação não pode ser visto apenas no âmbito do reconhecimento de algumas normas, mas no processo de compreensão de uma enunciação particular, de sua significação, dentro de um contexto social. Ao considerarmos a palavra como um signo social e ideológico, é preciso reconhecer que não há aquela que seja a primeira ou última de um discurso, o que implica

afirmar também que não há sentidos que possam ser encerrados. Ao contrário, tanto as palavras quanto os sentidos sempre serão modificados, renovados. Por esse motivo, toda palavra remete a um índice de valor que, mesmo dito por um único indivíduo, constituiu um índice social de valor, por ser parte de múltiplas enunciações discursivas já existentes.

É também através da palavra que se pode dimensionar a questão do “dialogismo”, princípio tão difundido e explorado nas obras de Bakhtin, que diz respeito ao diálogo que se estabelece entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos que integram e são integrados nesses discursos.

Ao assumirmos esse princípio, articulamo-lo ao conceito de mediação proposto pela teoria vygotskiana que, de acordo com Oliveira (1997), é fundamental para promover o desenvolvimento do indivíduo. Vygotsky estabelece uma distinção entre desenvolvimento real e desenvolvimento proximal. O primeiro, segundo o autor, refere-se àquela situação em que a criança demonstra que consegue cumprir uma determinada tarefa sem a intercessão de outrem. No segundo, ao contrário, há a interferência de alguém para que ela consiga realizar determinadas atividades que não faria sozinha. (OLIVEIRA, 1997). Por essas razões, no ambiente de sala de aula, tanto o professor quanto as outras crianças têm papel fundamental para interceder e interferir no processo de desenvolvimento proximal dos alunos e fazê-los avançar.

Embora a escola, ao longo dos anos, tenha criado uma imagem de detentora do saber, percebe-se que, com as múltiplas reflexões de pesquisadores preocupados com o ensino de língua materna, deu-se um grande passo na história da educação. Hoje, muitas escolas já vêm se constituindo em um espaço de interlocução, um espaço onde emergem diferentes vozes sociais.

VOZES QUE EMERGEM EM SALA DE AULA: DAR A PALAVRA AO ALUNO: EIS A QUESTÃO!

Com intuito de que a respectiva produção extrapolasse as quatro paredes da sala de aula e estabelecesse uma interlocução real, pensando em um trabalho com narrativas, propomos aos alunos do 6º ano a confecção de livros de histórias para que pudessem ser colocados em exposição na Feira Cultural da escola e depois fossem disponibilizados na biblioteca para serem lidos pelos pares.

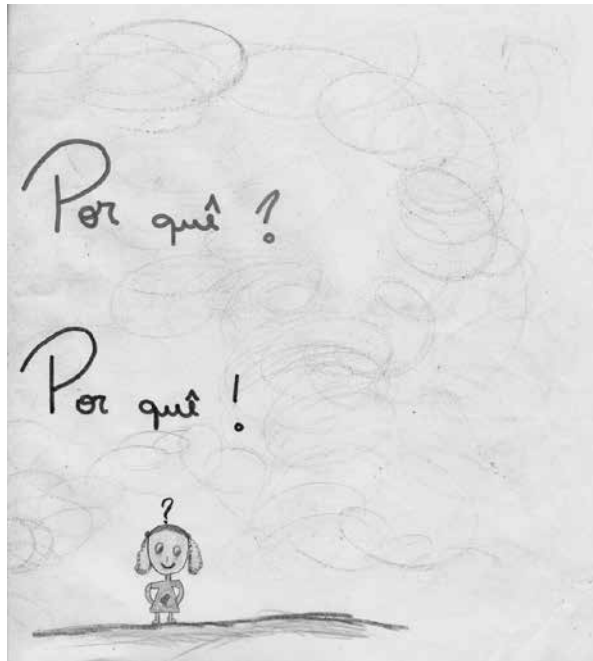
Antes, porém, de desenvolvermos tal proposta, buscamos explicitar e discutir, junto com os alunos, as diferentes formas de dizer, o formato do objeto que seria

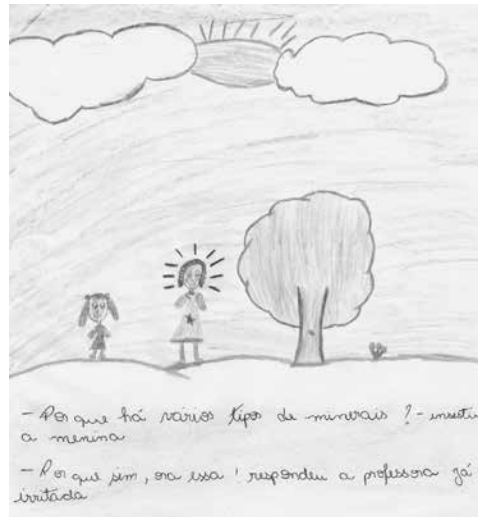
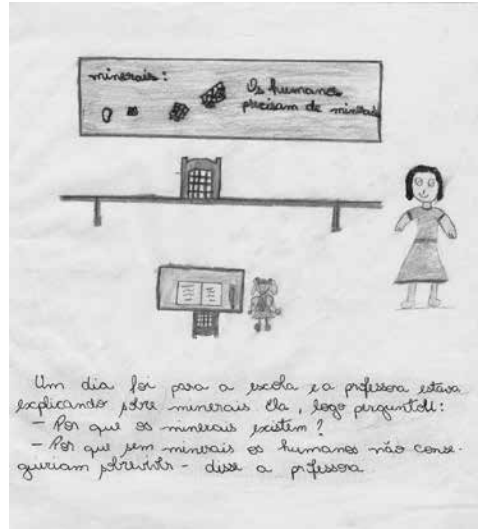
produzido, sua função social diante do contexto, as características e estrutura do gênero entre outros. Decidimos dar a liberdade para que os alunos, em grupo, discutissem o tema que gostariam de desenvolver. O ambiente de sala de aula, então, foi transformado em um espaço de pequenos escritores que escreviam e reescreviam as mais diferentes histórias, constituía-se um espaço de discussões, trocas de informações, um espaço de trabalho linguístico.

Aos poucos, fomos percebendo que os alunos iam se constituindo e assumindo a posição de autores. Nesse momento, percebemos também que “[...] dar a palavra à criança implica em acreditar que ela é capaz de elaborar e construir o pensamento e a fala na interação com o outro [...] dar a palavra à criança implica em dialogar com ela” (SMOLKA, 1985, p.50).

Um dos dezoito livros produzidos nos chamou a atenção por não reproduzir um modelo determinado e por inaugurar novos momentos de interlocução e de significação. Reproduzimos esse material, intitulado “*Por quê? Por quê!*”, a seguir:

*Figuras 01 a 09: Por quê? Por quê!
Livro produzido por R., F. e A.*







Quadro 01: Transcrição do texto tal qual as crianças o escreveram

POR QUÊ? POR QUÊ!

Laura era uma menina muito curiosa. Ela tinha apenas cinco anos e morava numa cidadezinha de São Paulo.

Um dia foi para a escola e a professora estava explicando sobre minerais. Ela logo perguntou:

— Por que os minerais existem?

— Por que sem minerais os humanos não conseguiriam sobreviver – disse a professora.

— Mas por que os humanos não conseguiriam sobreviver?

— Por que nas nossas casas e na natureza há vários tipos de minerais.

— Por que há vários tipos de minerais? – insistiu a menina.

— Por que sim, ora essa! – respondeu a professora já irritada.

A professora Adriana já estava com dor de cabeça de tanto ouvir os porquês de Laurinha e resolveu comunicar os pais da menina. Eles imediatamente a levaram a uma psicóloga.

Levaram-na a uma psicóloga e ela disse:

— Não é nada grave! Ela apenas está com curiosidade.

— Ela pergunta coisas esquisitas! – respondeu a mãe.

A psicóloga riu.

— Ah! Isso é normal para meninas dessa idade!

E levaram-na para casa e o resto da tarde ficaram ouvindo:

— Por quê... Por quê ...

Em “*Por quê? Por quê?*”, as crianças criam a personagem Laura, uma criança que, diferentemente das demais, não se satisfaz com as explicações da professora. Além de criativo e engraçado, o enredo, indiscutivelmente, está associado ao discurso que tem ecoado de nossas escolas e Laura parece ocupar o lugar de muitos outros alunos que fazem parte dessa instituição social.

Curiosamente, a ilustração feita no ambiente escolar torna-se muito significativa à medida que as autoras parecem demonstrar que ali há apenas definições prontas e acabadas: *Minerais: Os humanos precisam de minerais... Em todos os lugares existe*

minerais... Os respectivos enunciados apontam que o discurso realizado na escola é normalmente transmitido aos alunos e não mediado como propõe Vygotsky (apud OLIVEIRA, 1997). A escola torna-se a voz do saber e o texto de R., A. e F. deixa implícito que o aluno é apenas o “ouvinte” desse saber. Tal reflexão torna-se ainda mais acentuada quando Laurinha, pela terceira vez, faz uma pergunta à professora e recebe a seguinte resposta: “*Por que sim, ora essa!*”. Ao explicitar a irritação desta personagem, as crianças deixam transparecer marcas sociais de situações contextuais que vivenciaram durante os anos de escolarização pelos quais já passaram, deixam entrever em seus textos fatos, crenças, ritos, medos e desejos que fazem parte de suas próprias histórias de vida.

“*A professora Adriana já estava com dor de cabeça de tanto ouvir os porquês de Laurinha*”: enunciado que nos faz questionar qual é a função social que a escola enquanto instituição exerce e a que concepção de ensino adere. Qual seria a real função da escola? Construir juntamente com o aluno o conhecimento ou transmiti-lo simplesmente sem considerar o processo interlocutivo e os sujeitos sociais que ali estão presentes?

Parece-nos que apesar de todo discurso igualitário e democrático, a escola muitas vezes ainda considera e legitima o aluno passivo, que não questiona, que não participa, que aceita, silenciosamente, as explicações advindas do professor. O decorrer da história torna-se ainda mais intrigante à medida que Laurinha, por não se parecer com nenhum aluno passivo, ao contrário, por ser questionadora e crítica, é encaminhada ao psicólogo.

Fica-nos nesse momento a seguinte indagação: o que teria levado a escola a encaminhar Laurinha a esse profissional? Fracasso escolar, deficiências, patologias apresentadas pela garotinha ou o reconhecimento de que a escola ainda não se encontra preparada para atender a diversidade que, hoje, ocupa os bancos escolares?

Tais reflexões, que ficam evidentes a partir da narrativa, mesmo de forma inconsciente por parte das autoras, revelam suas experiências de vida, experiências estas que obtiveram durante os anos que passaram na escola. Além disso, deixam transparecer vozes sociais, da escola, da família, profissionais que lidam com a educação, de forma muito semelhante ao que acontece com aqueles que são considerados “fracassados” pela instituição escolar.

Acreditamos que tais reflexões somente foram possíveis porque as crianças tinham um espaço para se constituírem como sujeitos, para manifestarem suas ideias, para discutirem, para trabalharem com a linguagem e se constituírem mutuamente.

Pareciam se esquecer do “mero exercício” para deixar emergir a sua fala, constituída, como já apontamos anteriormente, das falas dos outros. No final, por causa da intercessão de outro profissional – curiosamente da psicóloga – que compreendeu que a criança deve participar das relações e contextos sociais em que está inserida – Laurinha não deixou de questionar, de participar ativamente da construção de sua aprendizagem. O riso da psicóloga, bem como o enunciado “*Ah! Isso é normal para meninas dessa idade*”, fizeram com que a garotinha curiosa não se rendesse ao silêncio. E essa concepção de criança, de sujeito, permitiu que Laurinha passasse o restante da tarde questionando “por quê?...? por quê?... por quê?...”, insistindo em aprender...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das considerações já apresentadas, ressaltamos a importância de professores e pesquisadores de língua materna dirigirem o olhar para um trabalho interativo em sala de aula, pois, além de colocar os alunos em dialogia com os diversos usos da linguagem e oferecer-lhes subsídios para viver em sociedade, isso possibilita que eles se constituam como sujeitos que dizem e não sujeitos passivos que meramente se apropriam do conhecimento linguístico e se contentam com as informações transmitidas pelo professor.

Criar dinâmicas de produção que enfatizam a interação e o dialogismo permitem que as atividades se tornem mais significativas aos alunos, e permitem também a reflexão sobre o uso das diferentes linguagens, as escolhas do registro linguístico, as formas de dizer. Por isso, há, urgentemente, a necessidade de que aqueles que estão preocupados com o ensino de Língua Portuguesa em nossas escolas reflitam sobre a possibilidade de se criar atividades de produção relacionadas às práticas sociais das quais esses sujeitos participam. Práticas estas que extrapolem o ambiente de sala de aula, direcionadas a outros interlocutores e não somente ao professor. Quem sabe assim, conforme já apontou Geraldi (1997b), poderemos um dia ler a história contada, e não contada, da grande maioria que ocupa, hoje, os bancos escolares.

Através de nossas análises, pudemos notar que o texto dos alunos denuncia um problema que, urgentemente, precisa de atenção: se não mudarmos o nosso conceito de língua e de quem são nossos alunos, continuaremos, assim como diz Possenti (1997), reprovando aqueles que a sociedade já reprovou e curtindo o fracasso de nossos projetos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. 9ª ed. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BRAIT, B. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (org.) *Diálogos com Bakhtin*. 2ª ed. Curitiba: Editora da UFPR, 1999.
- BONINI, A. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p.23-47, jan/jun, 2002.
- BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. (org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997a.
- _____. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: _____. (org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997b.
- MELO, M. H. de. A apropriação de um gênero: um olhar para a gênese de texto no ensino médio. In: FIAD, R. S.; ABAURRE, M. B. M.; SABINSON, M. L. T. (org.). *Estilo e gênero na aquisição da escrita*. Campinas/SP: ALB, 2003.
- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.
- POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.
- SMOLKA, A. L. B. A linguagem como gesto, como jogo, como palavra: uma forma de ação no mundo. *Leitura: Teoria & Prática*, n.5, ano 4, junho, 1985.
- VIAL, M. Um desafio à democratização do ensino: o fracasso escolar. In: BRANDÃO, Z. (org.). *Democratização do ensino: meta ou mito?* Rio de Janeiro: F. Alves, 1987.
- VYGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Recebido em 30 de dezembro de 2012 e aprovado em 11 de junho de 2013.