

Aula de português: um espaço para o dialogismo

Milena Moretto¹

Resumo

Este texto, resultado de uma pesquisa de Mestrado, discute a importância de abrir um espaço para a interação verbal em sala de aula. Para isso, pautamo-nos em autores que enfatizam o caráter constitutivo da linguagem (Vygotsky e Bakhtin), nas perspectivas teóricas de Foucault e nas considerações de autores que levam em conta a produção, a partir do princípio do dialogismo (Geraldi, Possenti, Smolka, Soares, entre outros). Neste artigo, visamos analisar o trabalho com produção de livros – realizado com alunos do Ciclo III (antiga 5ª série) do Ensino Fundamental de uma escola particular – que não reproduz um modelo determinado, mas inaugura novos momentos de interlocução e de significação.

Palavras-chave

Produção de textos; interação; dialogismo.

Introdução

O presente artigo surgiu dos anseios de compartilhar os resultados de uma pesquisa que teve como propósito levar os alunos a compreender a natureza social e dialógica da linguagem, pois muitos trabalhos² têm questionado o ensino de Língua Portuguesa nas escolas, já que a *performance* estudantil se situa abaixo dos níveis desejados. Há, diante desse quadro, uma gama enorme de opiniões que vão desde a afirmativa de que “o estudante não sabe escrever porque não lê” até aquelas que se preocupam apenas com as causas ou simplesmente com a condenação do estudante (BRITTO, 1997). No entanto, parece-nos que os problemas apresentados nas redações escolares vão

Abstract

This paper is the result of a research developed at a Post-Graduate Program of Education, discussing the importance of creating a space of new forms of verbal interaction into classroom. This research is based on authors who emphasize the constitutive character of language (Vygotsky and Bakhtin), on Foucault's contribution, on authors who take into consideration the production of texts with respect to dialogical principle (Geraldi, Possenti, Smolka, Soares among others). In this article, we discuss the production of books accomplished with students from the Cycle III – Initial phase (5th grade) of Elementary and private school that isn't based in a model, but inaugurating new moments of dialogue and meaning.

Keywords

Text production; interaction; dialogism.

além, isto é, estão na forma como o texto tem sido trabalhado em sala de aula. Tais pesquisas mostram-nos que o ritual pedagógico da maioria das escolas nega a escrita como processo interativo à medida que as produções realizadas se prestam a um único fim: a avaliação de um professor que apenas corrige o texto e verifica se o aluno está escrevendo como a escola lhe ensinou.

Diante disso, preocupamo-nos em desenvolver um trabalho que, além de promover a interação, fosse significativo aos alunos e aos seus interlocutores. No entanto, no trajeto da pesquisa, esbarramos na própria concepção de interlocução, pois percebemos que não bastava simplesmente delimitar outros interlocutores, além do professor, para que a escrita se tornasse significativa. Não bastava que os

¹ Mestre em Educação e professora da Universidade São Francisco. E-mail: milena.moretto@yahoo.com.br

² Britto, 1997; Leal, 1991; Grandini, 2002.

interlocutores estivessem fora do ambiente de sala de aula para que os alunos considerassem a situação de produção, mesmo porque a interlocução não está, de acordo com os princípios bakhtinianos, restrita à presença física de um interlocutor.

Surgiram-nos, então, algumas dúvidas: como trabalhar a interlocução em sala de aula, já que esta não se restringe a um sujeito empírico? Afinal, como desenvolver atividades que promovam a interação verbal e sejam significativas aos alunos?

Tais questionamentos levaram-nos, com o propósito de que a escrita não fosse considerada uma tarefa escolar destinada unicamente ao professor, a analisar como a participação de outro sujeito empírico como interlocutor poderia contribuir para que o aluno considerasse, embora mais no âmbito do uso do que da reflexão, a propriedade intrínseca da linguagem: o dialogismo. Nossas reflexões somente foram possíveis a partir da articulação entre teoria e prática, além da tentativa de diferentes propostas de produção desenvolvidas.³ Neste artigo, buscamos explicitar apenas uma dessas atividades: o trabalho com a produção de livros que envolveu alunos do Ciclo III (antiga 5ª série) do Ensino Fundamental de uma escola particular da região de Campinas. A atividade resultou em dezoito histórias. No entanto, colocaremos em evidência apenas uma delas, produzida por um único grupo, que nos levou a repensar o trabalho com o texto em sala de aula.

Linguagem e sucesso escolar: um dos grandes desafios das aulas de português

Antes de reportarmos-nos à análise do trabalho desenvolvido, é necessário explicitar, como já apontaram Possenti (2002), Gerald

(1997b) e Soares (2002), que tradicionalmente o ensino de Língua Portuguesa tem se voltado para o estudo da gramática normativa na tentativa de ensinar a variedade prestigiada aos menos favorecidos, oferecendo-lhes “instrumentos” para que possam, minimamente, competir na sociedade. Esse sistema de ensino tem sido o monstro avassalador que tem transformado nossos alunos em vítimas do processo educativo e levado seres aptos ao fracasso. Todavia, ao contrário de excludente e seletiva, a escola pode e deve ser um espaço para amenizar as desigualdades sociais. Só que, para tanto, não basta o discurso de uma escola para todos. É preciso que ela se comprometa com atividades mais qualitativas, que abranjam mais amplamente a inclusão e forneçam condições para que todas as crianças possam lutar por uma participação nas instâncias sociais.

Esse fracasso predomina, sobretudo, na linguagem, pois a escola tem valorizado a variedade prestigiada – tendo como ideal a norma-padrão⁴ – e, ao mesmo tempo, estigmatizado as demais. Diante disso, torna-se relevante ressaltar que toda língua tem seu próprio sistema de valores e costumes e que cada “cultura” possui características específicas, que atendem adequadamente aos seus grupos. Seria possível, portanto, realizar muitos progressos se a escola pensasse em linguagem apropriada ou imprópria a determinados contextos e não em “boa” ou “má” linguagem. Afinal, “[...] as línguas são apenas *diferentes* umas das outras.” (SOARES, 2002, p. 40).

Por esses motivos, assumimos a linguagem como constitutiva, tendo em vista que diferentes sujeitos de diferentes condições sociais, históricas e culturais interagem e mutuamente se constituem (BAKH-TIN, 1999). É na palavra que podemos dimensionar a questão do “dialogismo”, princípio tão difundido e explorado nas obras bakhtinianas, que não deve ser compreendido apenas como uma interação face a face

³ Outras dinâmicas foram desenvolvidas em sala de aula, tais como: troca de e-mails com uma autora de livros, troca de cartas entre escolas, produção de entrevistas etc.

⁴ Alguns autores, como Bagno (2001, 2003), fazem uma distinção entre os termos “norma” e “variedade”, que muitas vezes têm sido utilizados de forma inadequada. O autor propõe o uso de “norma-padrão” para designar o que se apresenta como modelo ideal, como norma imposta por pessoas e instituições, mas que não corresponde às manifestações linguísticas em uso, nem mesmo daqueles que tentam impô-la. Assim, sugere o termo “variedade”, que implica, na Sociolinguística, um uso concreto e efetivo por parte dos falantes. Para ele, não há como se falar em “padrão”, já que tende a ser descontextualizado da prática social, sendo considerado um ideal (nunca alcançado).

entre os sujeitos que integram ou são integrados nos discursos, mas em um sentido mais amplo: o diálogo entre os diversos discursos que perpassam a sociedade e configuram uma cultura (BRAIT, 1999).

Essa forma de conceber a linguagem permite-nos uma releitura da teoria vygotskiana sobre o importante papel de mediação do outro e do signo no processo de funcionamento mental, pois tanto Vygotsky quanto Bakhtin enfatizam o caráter interativo da linguagem, que não pode ser compreendida longe de sua natureza sócio-histórica. De acordo com Pino (1991), em termos genéricos, mediação é a intervenção de um elemento intermediário numa relação, ou seja, um adulto pode levar uma criança a resolver questões muito mais complexas do que ela resolveria se estivesse sozinha. Tais considerações são importantes, primeiro, porque, para Vygotsky (1991), a mediação representa um momento de desenvolvimento e, segundo, porque o autor atribui grande importância à interação social no processo de construção das funções psicológicas.

Falar de dialogia e mediação implica considerar a presença do outro, bem como a dinamicidade do signo linguístico. A enunciação da palavra, considerada como signo extraído de um estoque social, é sempre determinada pelas relações sociais que “[...] determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação.” (BAKHTIN, 1999, p. 113). É por isso que o texto possui uma diversidade de formas e um lugar de destaque na teoria da enunciação. Os gêneros discursivos – “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1992, p. 279) – determinam o lugar de sua utilização, de forma que há uma infinidade deles para as mais diferentes situações sociais. Essas conceituações bakhtinianas relacionam-se à teoria foucaultiana (1995) que se centra na regulamentação do que pode ser dito, isto é, do por que existe um determinado enunciado e nenhum outro em seu lugar. Qualquer discurso é, nesse sentido, regulado de modo que não se pode falar/escrever qualquer coisa, de qualquer forma, em qualquer lugar.

Diante desses pressupostos, o texto pode ser considerado um objeto discursivo e dialógico, formado de múltiplas vozes, que demanda uma *atitude responsiva ativa* (BAKHTIN, 1992), o que significa dizer que o ouvinte/leitor se torna locutor, mesmo que se passe

um lapso de tempo. E é a partir dessas considerações que voltaremos ao início dessa construção.

De meros ouvintes a locutores: um espaço para o dialogismo em sala de aula

As concepções teóricas descritas acima, aliadas aos princípios teóricos e metodológicos da etnografia, que considera a importância de o pesquisador estar inserido no campo, levando em conta as relações sociointeracionais e culturais que afetam a dinâmica escolar (EZPELETA; ROCKWELL, 1989), ofereceram-nos subsídios para verificar o quanto era importante “dar a palavra” ao aluno e promover a interação verbal em sala de aula.

Desenvolvemos várias atividades que demandavam, além do professor, outros interlocutores para alunos do Ciclo III – Inicial (antiga 5ª série) do Ensino Fundamental, porém, privilegiamos neste artigo a análise da produção de livros que seriam expostos na Feira de Ciências da escola, para pais, colegas e professores. Inicialmente, apresentamos aos alunos o livro paradidático *As coisas boas do ano*,⁵ não como um modelo a ser seguido, mas a fim de que os alunos reconhecessem o gênero, a estrutura e a linguagem a ser utilizada. Transformamos, então, a sala de aula em um espaço de (inter)ação. Naquele momento, os alunos já não eram “meramente” sujeitos que ocupavam carteiras enfileiradas, estudando verbos, substantivos, como anteriormente propúnhamos. Ao contrário, dispostos em grupos formados por até quatro integrantes, tinham a liberdade de decidir sobre o que gostariam de escrever. Pensamos, inicialmente, em propor um único tema, mas esse não era o desejo daqueles que ansiavam por contar histórias variadas. Então, cada grupo pôde decidir sobre o que gostaria de escrever e essa escolha contribuiu para que cada um, aos poucos, fosse assumindo a posição de autor. Dar a palavra à criança implica, portanto, “[...] 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).

⁵ BELINKY, Tatiana. *As coisas boas do ano*. São Paulo: Paulinas, 1996.

Dessa metodologia, surgiram dezoito livros que inauguraram novos momentos de interlocução e significação. Os temas, as personagens e as histórias não surgiram artificialmente; ao contrário, foram constituídos a partir da forte presença de múltiplas vozes sociais. As crianças deixaram entrever em seus textos fatos, crenças, ritos, medos e desejos que fazem parte de suas próprias histórias de vida; afinal, todo discurso é sempre atravessado por outras vozes que cada enunciador incorpora e que ampliam o seu dizer. Na produção “A jovem escritora”, escolhida para análise, os alunos criaram o personagem Sr. Erro, um vilão que poderia acabar com a história de Mônica.

A jovem escritora

Mônica estava escrevendo uma história e de repente ela percebeu que estava dentro de sua própria história.

Não sabia o que estava acontecendo até que encontrou uma joaninha desesperada e disse: – O que está acontecendo? Espera aí, vocês é a joaninha da minha história?

– Mônica, corra o S. Erro está acabando com sua história, se você não descobrir o que está acontecendo, sua história vai acabar e você vai ficar presa aqui.

De repente o Senhor Erro entra junto com seus cobaias dizendo:

– Tudo está acabado, Mônica. Sua história e sua escrita foi domada por mim.

– O que o Senhor está falando?

– Eu tô falando? O que eu estou falando?

– Senhor, nós não havíamos combinado em fazer aquele jogo dos 7 erros?

– Ah, é! Bem, se você descobrir os 7 erros ortográficos, frases e qualquer outro erro de sua história em 1 hora, salvará sua história. Ao contrário nunca mais sairá daqui.

A busca de Mônica começa.

Entre uma menina que fala:

– O qui qui é qui eu faço?

– Ei está é a Carolzinha da minha história, porque é que ela está falando isso?

– Já sei, ela está falando isso porque eu devo ter me confundido na hora da escrita.

Logo após de Mônica afirma isso a joaninha fala:

– Mônica, paramos por aqui, agora a busca é só sua. E já se passaram 10 minutos. Esperamos que consiga.

Mônica pensou, pensou e disse:

– Peraí, se a Carolzinha falou a fala com tantos erros. Então quer dizer que já se foram dois erros, uma ortografia e outro o ponto de interrogação.

– Agora restam-se cinco erros. Vamos lá!

De repente entra um menino com um cão e fala: – Rex, você compra sorvete para nós.

– Ai estão mais dois erros: Nós e o ponto de exclamação.

Agora só restam três

Mônica começa a falar coisas estranhas e sem sentido

– Mim vai brincar com você de ping pong.

Mônica volta ao normal e diz:

– O que eu estou falando? Isso só pode ser mais dois erros.

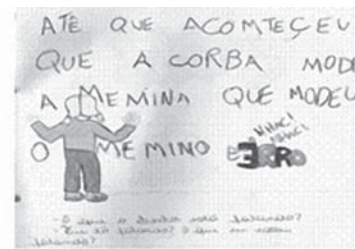
Primeiro o pronome, segundo eu não participo da história.

– Só resta um erro. Ela também, só tinha 20 minutos e ninguém entrava.

– Peraí, já sei qual é o último erro. É o erro, pois na minha história não tinha nenhum S. Erro.

– Oh!! Como você descobriu? Agora estou arruinado, oh!

Depois disso Mônica voltou para casa, acabou sua história e corrigiu os erros.



(Parte do livro produzido pelos alunos)

Notam-se, nessa produção, discursos vinculados ao cotidiano escolar, a problemas que muitas teorias tentam relacionar ao aluno, através de explicações individuais e patológicas para desconsiderar a culpabilidade da escola em levar muitos de nossos alunos ao fracasso. Mais do que uma história interessante, o enredo permite inúmeras reflexões sobre o modo como a maioria de nossas escolas tem trabalhado com a língua. Pelo fato de transformar o erro num personagem muito poderoso, um vilão capaz de acabar com toda a história da personagem Mônica, a narrativa, indiscutivelmente, está associada àquilo que tem predominado nas aulas de Língua Portuguesa e à história de muitos sujeitos levados ao fracasso.

Se tivéssemos como finalidade encontrar os erros ortográficos, de concordância ou de pontuação no texto escrito pelos alunos, perceberíamos que há na história muito mais do que “7 erros”. Mas o que realmente importa é que no texto de M., G., R. e S. emergem múltiplos sentidos relacionados às situações de sala de aula, especificamente, ao ensino de língua e produção de textos. Em busca dos “7 erros”, a personagem enumera os que devem ter sido apontados nas produções dos próprios alunos ao longo da vida escolar: “ortográficos, frase ou qualquer outro erro de sua história”... “ponto de interrogação”... “ponto de exclamação” ... “pronome”... O enunciado: “*Tudo está acabado, Mônica. Sua história e sua escrita foi domada por mim*” evidencia o monstro que o *Senhor Erro* representa para o aluno que quer escrever e contar uma história. O monstro que come letras é curiosamente representado pela própria palavra “ERRO” (com dentes na letra E).

Quantas produções de textos foram reprovadas pela escola por conter erros ortográficos? Quantas vezes o erro foi o vilão de tantas vidas? Quantas histórias foram “domadas” pelo Sr. Erro?

“Dar a palavra ao aluno” significa saber ouvi-lo, e permitir esse diálogo significa ouvir críticas e opiniões. No texto, os alunos disseram aquilo que Possenti (1997) também diz: os erros ortográficos ocupam grande parte das energias e do tempo do professor. Hoje, percebemos que se privilegiarmos nas produções dos alunos apenas erros gramaticais e de ortografia, como anteriormente fazíamos, desconsideraremos a produção como “efeito de sentido”, desperdiçando o que é mais relevante: a enunciação.

O texto de M., G., R. e S. permite-nos repensar a questão do erro na escola, pois o fato de tratarmos os erros como usos inadequados da língua ou

[...] como marcas de incompetência ou “burrice” produz como único resultado a resistência do aluno, que tenderá a achar-se “fraco” ou “sem capacidade” para aprender português, assumindo como real o papel que lhe é atribuído por preconceito (POSSENTI, 2002, p. 87).

O texto (e sua reflexão, até mesmo inconsciente, por parte dos alunos) somente foi possível porque as crianças tinham um espaço para se constituírem como sujeitos do processo, isto é, a proposta de produção permitia a interação, a interlocução, o diálogo. Se os alunos tiveram, durante muito tempo, seus erros apontados, puderam agora tematizá-los. O fato de a narrativa não ser destinada unicamente ao professor, mas a outros interlocutores, foi, indiscutivelmente, importante para que o trabalho efetivo com a linguagem se tornasse significativo aos alunos. O professor não era mais quem atribuiria um conceito à produção, mas aquele que mediaría o trabalho para que ele se concretizasse. Dessa forma, acreditamos que tal produção não teria os mesmos “efeitos” em uma situação convencional em que o professor age, não como um mediador do processo, mas como o “sujeito autorizado” que limita “[...] o número daqueles que podem proferir o discurso de suas especialidades.” (FOUCAULT apud GERALDI, 1997b, p. 64).

É por essas e outras razões que reconhecemos a importância de a “[...] prática de produção de textos ser tomada como lugar de interlocução, não como um receituário de técnicas e do bem escrever que nada dizem aos alunos.” (GRANDINI, 2002). No momento da produção, os alunos pareciam esquecer-se do “exercício” para deixar emergir suas falas, constituídas, como já dissemos, das falas dos outros. No final da narrativa nota-se, por exemplo, a voz da escola: “[...] Mônica [...] acabou sua história e corrigiu os erros”.

É devolvendo o direito à palavra – e na nossa sociedade isto inclui o direito à palavra escrita – que talvez possamos um dia ler a história contida, e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos das escolas... (GERALDI, 1997a, p. 131, grifo meu).

Considerações finais

Neste momento, ressaltamos a importância de professores e pesquisadores da Educação, preocupados com o ensino de Língua Portuguesa de nossas escolas, dirigirem o olhar para um trabalho interativo, de criação e interlocução, que possibilite atividades de produção de textos relacionadas às práticas sociais das quais os sujeitos participam.

Além de colocar os alunos em dialogia com os diferentes usos da língua e oferecer-lhes subsídios para que possam viver em sociedade, o trabalho com a língua viva abre espaços para que o aluno se constitua como sujeito que diz e não como um sujeito passivo que se apropria simplesmente do sistema linguístico. Cabe-nos ressaltar, ainda, a importância de criarmos dinâmicas de produção que sejam direcionadas a outros sujeitos e não somente ao professor, pois, além de tornarem-se significativas aos educandos, possibilitam que eles reflitam sobre o uso da língua, as escolhas do registro linguístico, as formas de dizer. É dessa forma que proporcionaremos situações sociais de interlocução àqueles que ocupam os bancos escolares, sem levá-los ao tão comum e, ao mesmo tempo, ameaçador, fracasso escolar.

Referências bibliográficas

- BAGNO, M. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 9. ed. 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. de. (Org.). *Diálogos com Bakhtin*. 2. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 1999.
- BRITTO, L. P. L. Em terras de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.
- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: _____. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997a.
- _____. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997b.
- GRANDINI, M. R. F. *Produção de textos: uma experiência com alunos de 5ª série do ensino fundamental*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- LEAL, L. de F. V. *A escrita aprisionada: uma análise da produção de textos na escola*. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 24, 1991.
- POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.
- _____. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 2002.
- SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2002.
- SMOLKA, A. L. B. A linguagem como gesto, como jogo, como palavra: uma forma de ação no mundo. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, ano 4, n. 5, jun. 1985.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido em janeiro de 2009 e aceito em maio de 2009.