

CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE INTERLOCUÇÃO NA PRODUÇÃO DE TEXTOS EM SALA DE AULA

Milena MORETTO²⁷

Elizabeth dos Santos BRAGA²⁸

Resumo: Este artigo discute a dinâmica de produção de textos na escola, enfocando o processo de interlocução, e tem como objetivo compreender como a participação de um sujeito empírico ativo como interlocutor pode contribuir para que o aluno possa considerar a propriedade fundamental da língua: a dialogicidade. Neste artigo, apresentamos a análise de um episódio de sala de aula acerca de uma produção coletiva de e-mail a ser enviado a uma escritora. Nossas considerações ressaltam a importância de se dirigir o olhar para um trabalho interativo que possibilite a produção de textos relacionada às práticas sociais das quais os sujeitos participam.

Palavras-chave: Produção de textos. Interlocução. Dialogicidade.

Abstract: *This paper brings to discussion the issue of text production at school, focusing on the interlocution process. It aims to understand how the participation of an empirical subject as interlocutor can contribute to the pupil's consideration of a fundamental character of language: the dialogical principle. In this article, we present an analysis of a classroom episode concerning a collective production of an email message to be sent to a writer. Our considerations highlight the importance of turning the attention to an interactive work which makes possible text production linked to the participation in social practices.*

Keywords: *Text production. Interlocution. Dialogue.*

²⁷ Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco (USF) – Itatiba/SP – Brasil – milena.moretto@yahoo.com.br.

²⁸ Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) - São Paulo/SP - Brasil, atuando na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação - elizabeth.braga@usp.br.

Introdução

Tradicionalmente, o trabalho com a Língua Portuguesa em muitas escolas tem se pautado no ensino de nomenclaturas e regras, restrito à variedade linguística de prestígio. Se considerarmos a realidade sócio-histórica que nos antecedeu, esse ensino poderia até se justificar, uma vez que os alunos que ocupavam os bancos escolares eram, na sua maioria, oriundos de classes favorecidas que já tinham acesso a essa variedade. Com o aumento do acesso de classes menos favorecidas ou desfavorecidas à escola, na segunda metade do século XX, os índices de repetência e de fracasso escolar aumentaram significativamente, pois a escola continuou a trabalhar as questões de linguagem como fazia com aqueles que já dominavam a variedade legitimada. Muitos pesquisadores em estudos acerca do fracasso escolar²⁹ (BERNSTEIN, 1987; PATTO, 1993; ARROYO, 1992, 2000; VIAL, 1987; SOARES, 2002, entre outros) chegaram à conclusão de que a escola não se encontrava preparada para enfrentar a nova realidade que se impunha³⁰.

Se o fracasso atinge majoritariamente os alunos das classes desfavorecidas, percebe-se que ele se manifesta predominantemente na linguagem. De acordo com Almeida (1997), miséria social e miséria da língua se confundem. Uma engendra a outra, formando o quadro triste da realidade brasileira. Grande parte das causas desse fracasso está associada, portanto, aos problemas de linguagem (da forma como é usada e trabalhada), isto é, a escola usa e quer ver usadas as variedades prestigiadas, tendo como ideal a norma padrão, e, ao mesmo tempo em que valoriza tais variedades, estigmatiza as demais.

Mas qual seria a função da escola? Como a língua materna deveria ser trabalhada nessa instituição social? Não seria necessário oportunizar o acesso às variedades de prestígio? Acreditamos, primeiramente, que

²⁹ Cabe ressaltar que o fracasso escolar, antes de tudo, é uma expressão do fracasso social que perpassa todas as instituições políticas e sociais (ARROYO, 2000).

³⁰ Uma das causas desse despreparo pode estar relacionada à ausência de políticas públicas que permitam o real acesso das classes mencionadas à educação. De acordo com Marin (2011), a implantação de algumas políticas tem se dado de forma intempestiva, sem nenhuma preparação prévia que garanta mudanças estruturais nas escolas, adaptações curriculares, discussão com as equipes pedagógicas e os professores. De acordo com a autora, implantadas de forma impositiva, essas políticas apenas colaboram para a manutenção do fracasso nas escolas.

[u]m ensino da língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas relações entre a escola e a sociedade, o *direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio*, e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas *para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais*. (SOARES, 2002, p. 78) [grifos nossos]

Diante dessas considerações, acreditamos ser possível o desenvolvimento de um trabalho que permita ao educando apropriar-se das variedades de prestígio, ao mesmo tempo em que garanta o respeito às diferentes variedades linguísticas imersas no contexto escolar, para que os sujeitos se sintam realmente inseridos nas atividades propostas de leitura e escrita.

Tentando articular essas ideias a um trabalho realizado com Língua Portuguesa, desenvolvemos uma pesquisa em salas de 6º ano do Ensino Fundamental (antiga 5ª série), numa escola particular do interior do Estado de São Paulo³¹. Essa escola era financiada pela indústria local, de modo que os alunos não pagavam mensalidades, o que permitia que a escola tivesse alunos com médio ou baixo poder aquisitivo. O foco da pesquisa foi analisar as dinâmicas de produção de texto nas aulas de Língua Portuguesa. Percebemos, inicialmente, que os textos escritos pelos alunos tinham como objetivo ser avaliados pela professora e constituíam mera tarefa escolar. Com o desenvolvimento da pesquisa e acreditando que a leitura e a escrita na escola deveriam ter relação com o contexto de vida dos alunos e constituir atividades significativas para eles, a interlocução no processo de produção de textos emergiu como uma questão importante a ser considerada.

Primeiramente, é preciso dizer que assumimos uma concepção de linguagem constitutiva e dialógica que procede da teoria desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin. Acreditamos que a língua é um lugar de interação humana. É um fenômeno histórico e não pode ser considerada como um sistema de normas imutáveis, como ainda é muitas vezes tratada em nossas escolas. A língua, como afirmam Bakhtin/Volochínov (1999), não é falada no vazio, mas numa situação concreta, social e histórica. Os significados, as palavras, os textos produzem-se na interação, entre sujeitos, entre discursos, num contínuo diálogo.

³¹ A pesquisa “A produção de textos na escola e o processo de interlocução”, de Milena Moretto, orientada por Elizabeth dos Santos Braga, foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, da Universidade São Francisco (MORETTO, 2005).

De acordo com Brait (1999), o princípio bakhtiniano diz respeito ao diálogo existente entre os diversos discursos que perpassam a sociedade e configuram uma cultura; além disso, diz respeito ao diálogo que se estabelece entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos que também se constituem nesses discursos. De acordo com Bakhtin/Volochínov (1999), não há palavra que seja a primeira ou a última de um discurso. Não há sentidos que possam ser encerrados, finalizados.

Todas as nossas relações com nossas condições de existência – com nosso ambiente natural e contextos sociais – só ocorrem mediadas semioticamente. Vivemos, de fato, num mundo de linguagens, signos e significações. (FARACO, 2003, p. 48)

Ao assumirmos a linguagem como constitutiva e dialógica, bem como as relações sociais como semióticas, levamos em consideração o importante papel da mediação pelo outro e pelo signo no processo de funcionamento mental. Desse modo, a teoria de Vigotski se mostrou outro referencial importante para o nosso trabalho.

A mediação é um dos conceitos principais para compreender a concepção vigotskiana e dos demais autores da perspectiva histórico-cultural em psicologia. Trata-se de um princípio segundo o qual as funções psíquicas têm origem no processo social. Conforme essa concepção, “[...] ao invés de agirmos de forma direta, imediata no mundo físico e social, nosso contato é indireto ou mediado por signos e instrumentos, pelo outro. A mediação, para ele, é a marca da consciência humana” (BRAGA, 2010, p. 23). Os sistemas de signos criados pelo homem permitem-lhe transformar e conhecer o mundo, comunicar-se e desenvolver suas funções psicológicas (PINO, 1991). A mediação semiótica permite explicar, segundo Pino (1991), os processos de internalização, as relações entre o pensamento e a linguagem, bem como a interação do sujeito com o objeto do conhecimento. A partir desse princípio relacional de explicação do desenvolvimento humano, Vigotski (1991) propõe pensá-lo não apenas a partir do que a criança já realiza (desenvolvimento real), mas do que ela pode realizar com a ajuda de um adulto ou de seus pares (desenvolvimento proximal). Assim, segundo ele, o ensino deveria incidir sobre a “zona de desenvolvimento proximal”, que indica a distância entre os dois níveis de desenvolvimento, que só pode ser superada pela interação, pela mediação do outro.

Falar de dialogia e mediação implica considerar a presença do outro, não necessariamente a presença física, além da dinamicidade do processo de significação. Por

meio das formulações de Bakhtin e Vigotski, bem como de outros autores cujas contribuições apresentaremos a seguir, é problematizada a concepção estruturalista de língua, em direção a uma concepção enunciativa, discursiva, histórico-cultural. O aluno, assim, deixa de ser um sujeito idealizado, que precisa aprender a língua, e passa a ser considerado um sujeito histórico, que se situa num contexto mais amplo do que a sala de aula.

Algumas considerações sobre texto, discurso e gêneros do discurso

A teoria bakhtiniana foi uma das principais influências na nova forma de se ver o texto nas ciências humanas e nos estudos da linguagem. Ao considerarmos o princípio dialógico de Bakhtin, o texto pode ser definido como: objeto significante; produto de uma criação dialógica em que está subentendido o contexto cultural, social e histórico; constitutivo da significação à medida que dialoga com outros textos; único, não reiterável ou repetível (BARROS, 1999).

Nesse sentido, o texto é um objeto dialógico em que se entrecruzam vários discursos, que não apenas coexistem, mas se encontram em constante tensão, o que caracteriza a dinâmica das relações dialógicas. Dessa maneira, podemos afirmar que um texto não é um amontoado de frases isoladas de que o falante (ou leitor) se apropria, mas um objeto histórico, sócio-interativo que demanda um outro interlocutor.

Por ser sócio-histórico e estar inserido em um contexto caracterizado pela dialogicidade e pela interação humana, o texto possui uma diversidade de formas. Valorizar essas formas significa levar em conta os *gêneros do discurso*, isto é, formas específicas de uso da língua que ocupam um lugar de destaque na análise da enunciação empreendida pela teoria bakhtiniana (MACHADO, 1999). Os gêneros, segundo Bakhtin, são organizados nas diversas esferas da atividade humana, isto é, cada uma dessas esferas elabora seus “[...] *tipos relativamente estáveis de enunciados*” (BAKHTIN, 1992, p. 279) que o autor denomina de “gêneros do discurso”. Elaborados socio-historicamente, os gêneros são marcados pela especificidade de uma das esferas da comunicação e apresentam características temáticas, composicionais, estilísticas próprias de cada uma delas.

O texto e o gênero como objetos de ensino das aulas de língua materna

O trabalho centrado no texto (e menos nas regras gramaticais) passou a ser valorizado nas aulas de Língua Portuguesa de nossas escolas a partir de estudos da Linguística Textual, especialmente desde a década de 80 que teve também como marco a publicação de *O texto na sala de aula*, livro organizado por Geraldi (1984). No entanto, a maioria dos professores ainda utilizava o texto como pretexto para o ensino descontextualizado das regras gramaticais. Mesmo com a contribuição dessas teorias, dentre elas as que enfatizavam a perspectiva dialógica de Bakhtin, o trabalho com o texto ainda tinha um grau de abstração que se aproximava daquele ensino gramatical, só que no nível do texto.

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, grande atenção passou a ser dada aos gêneros discursivos como objeto de ensino. No entanto, “[a]s propriedades mais especificamente discursivas, interativas ou enunciativas dos processos de compreensão/produção de discursos [...] continuavam à margem dos processos de ensino-aprendizagem” (ROJO, 2001, p. 165).

De acordo com Koch (2003), estudados dessa maneira, os gêneros se tornam independentes das práticas sociais e são apresentados como modelos socialmente valorizados, assim como era, e ainda é, a norma padrão. Ao contrário, o trabalho com os gêneros deveria considerar, segundo esses autores, os diferentes interlocutores e as condições de produção, levando o aluno a uma reflexão sobre as características próprias de cada gênero e sua utilização no meio social.

Geraldi (1986) já dizia há quase trinta anos que o trabalho com o texto vinha se tornando um ritual pedagógico nas aulas de Língua Portuguesa, destruidor das características fundamentais da linguagem, quando distanciado de sua função mais central: a interlocução. O mesmo pode-se dizer de muitas propostas atuais de trabalho com os gêneros discursivos.

Podemos lembrar o estabelecimento de uma importante distinção: o *texto* e a *redação* na sala de aula. O texto é aquela produção que permite uma reflexão, que tenta estabelecer uma interlocução com um leitor possível a partir de uma determinada finalidade. Já a redação escolar é aquela que somente se faz para preencher um esquema, um arcabouço, e seu produto final está baseado nas reflexões desarticuladas que a escola, de certa forma, impõe ao aluno, anulando o sujeito-autor e tornando-o um sujeito-função (LEAL, 1991; GERALDI, 1997).

Como o sujeito-aluno se posiciona em uma redação? Que razões ele tem para dizer algo ao professor? Aparentemente nenhuma. Vigotski traz uma importante contribuição nesse sentido. Segundo ele, a escola tem que aprender a ensinar a escrita como “uma atividade cultural complexa”, ou seja, a escrita como algo “relevante para a vida”. No dizer do autor, “[...] a escrita deve ter significado para as crianças, [...] a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida” (VYGOTSKY, 1991, p. 133).

Embora o professor que tenha boa intenção e acredite na importância de um trabalho mais interativo tente buscar diferentes técnicas para trabalhar o texto escrito na escola, seria importante, segundo Leal, que este procurasse “[...] ‘dar’ a palavra ao aluno. Isto é, possibilitasse ao aluno escrever enquanto alguém situado no mundo, e que tem uma história; enfim, permitir uma enunciação que precisa ser escrita” (LEAL, 1991, p. 164).

Sobre o conceito de interlocução e como ela costuma ocorrer na sala de aula

A partir do referencial teórico que assumimos, o caráter interlocutivo é próprio da linguagem e condiciona a interação humana. A interlocução é, então, o lugar privilegiado de produção de linguagem e constituição de sujeitos. Incorporando o princípio dialógico de Bakhtin, percebemos que, no processo discursivo, o ouvinte adota uma atitude responsiva ativa, concordando, discordando, completando, etc., e essa atitude do ouvinte está em elaboração desde as primeiras palavras do locutor. Dessa forma, concordamos com Bakhtin (1992) que qualquer enunciação é prenhe de resposta.

Diante dessa consideração, todo falante, assim como diz Dahlet (1997), deve prever seu interlocutor e adaptar-se às reações dos outros. Nesse sentido, o trabalho com a escrita, desde a alfabetização, numa perspectiva discursiva, implica uma forma de interação com o outro, isto é: “[...] para quem eu escrevo o que escrevo e por quê?” (SMOLKA, 1993, p. 69), de forma que esse trabalho deve ser significativo ao aluno, deve promover um desejo de dizer algo a alguém. De acordo com a autora, Vigotski releva a construção do conhecimento num espaço intersubjetivo. É por meio da mediação que o sujeito vai incorporando a funcionalidade da escrita e compreendendo-a, ao mesmo tempo em que vai desenvolvendo a noção de que, ao escrever, enuncia-se com algum propósito, configurando-se uma relação entre sujeitos.

De acordo com as pesquisas de Menegassi (1997), percebemos que normalmente a produção de textos na escola é dirigida unicamente ao professor, o “único” interlocutor (explícito), criando, por assim dizer, situações artificiais e não significativas de produção. Destacamos que não é o escrever para o professor que é problemático, já que estamos inseridos num sistema escolar, mas problemáticas são as situações artificiais que fazem com que o aluno não compreenda o funcionamento da linguagem, em que ele é forçado a escrever apenas para ser avaliado. O professor desempenhou tanto o papel de leitor e avaliador de redações que a imagem de único interlocutor tem sido internalizada pelo aluno.

Aliada a essas considerações, Leal (1991) demonstra que a escola tem construído um tipo de interlocução, em que o aluno tem sido mais portador da voz da escola do que dele próprio. Na interação escolar, em geral, “[n]o momento da redação, a presença do interlocutor (com tudo o que ele representa) é tão forte que acaba por anular o locutor” (LEAL, 1991, p. 86). Essa prática nega, portanto, a situação de produção como um momento de interlocução significativa, à medida que se torna unidirecionada. Segundo a autora, um dos problemas para que a atividade seja interativa e significativa é a diretividade, isto é, o professor indica o tema e o assunto, o momento em que se deve escrever e como deve ser escrito.

Para Góes e Smolka (1992), a interação nos momentos de produção de texto não deve se dar apenas por meio da relação professor-aluno, mas na interação com os pares, que tem um papel importante na constituição da linguagem escrita. No entanto, pela insistência educativa em se apoiar na produção individual, essa relação fica obscurecida. A produção em pares oportuniza inúmeras aprendizagens, dada a exigência de lidar com ideias alheias.

Nesse sentido,

[p]ara o aluno aprender a escrever, precisa encontrar interlocutores, colocar-se em dialogia, encontrar espaços para a atividade humana de expressão, de modo a articular seus textos às diferentes necessidades e interesses que se encontram nas suas condições de existência, nas suas práticas sociais. (LEAL, 2003, p. 66)

Construindo uma outra forma de olhar para as propostas de produção

Tomando a dinâmica de produção de textos na escola como objeto de estudo, foi desenvolvida a referida pesquisa baseada nos princípios teórico-metodológicos da etnografia numa escola particular de ensino do interior do Estado de São Paulo.

Considerando que a sala de aula constitui um ambiente permeado por uma multiplicidade de sentidos que devem, segundo André (1995), ser estudados pelo pesquisador, buscamos encontrar alternativas de trabalho com o texto em sala de aula, utilizando como técnica a observação participante³².

Percebemos que o processo da pesquisa produziu transformações nas práticas educativas, que foram articuladas ao aprofundamento teórico, num movimento dialético³³.

A perspectiva histórico-cultural nos possibilitou considerar que os sujeitos estão em permanente interação e que desta depende a produção de conhecimento, levando-nos a observar e analisar não somente os textos produzidos pelos alunos, que no início eram o nosso único objeto, mas as dinâmicas de produção e nossa própria prática pedagógica. Tentamos fazer uma análise microgenética, denominação aplicada ao tipo de análise realizada por Vigotski, que segundo Wertsch (1985 *apud* GÓES, 2000, p. 14) envolve “[...] o acompanhamento minucioso da formação de um processo, detalhando as ações dos sujeitos e as relações interpessoais”.

Eram trinta e três alunos por sala, sentados enfileirados. Alguns tinham um certo domínio das variedades de prestígio, talvez por pertencerem a classes mais favorecidas economicamente; outros apresentavam mais dificuldades. No início do trabalho, as aulas baseavam-se na análise de conceitos e regras gramaticais. Aos alunos cabia decorá-las para atingir um resultado satisfatório nas avaliações. O livro didático adotado na escola era o principal instrumento de trabalho e priorizavam-se os aspectos gramaticais, a pontuação e a ortografia, sem se refletir sobre o conteúdo e as condições em que os textos eram produzidos.

Foi o aprofundamento teórico que nos impulsionou à mudança e ao estabelecimento de parâmetros para análise do próprio processo de mudança. Se a princípio as práticas tinham o professor-pesquisador como interlocutor exclusivo (explícito), outras, com outros

³² Quando a pesquisa fora realizada, uma das autoras era professora da turma.

³³ Esse processo foi relatado na íntegra na dissertação à qual já fizemos referência, trabalho que foi posteriormente publicado (MORETTO, 2013).

interlocutores possíveis, foram emergindo, durante a pesquisa, na observação da prática e na reflexão sobre ela.

Com o propósito de que o trabalho com a escrita não se restringisse unicamente a uma tarefa a ser entregue ao professor, que muitas vezes se torna o único leitor das redações escolares, buscamos compreender como a participação de um outro sujeito empírico ativo como interlocutor poderia contribuir para que o aluno pudesse considerar, ainda que mais no âmbito do uso do que da reflexão, a propriedade fundamental e intrínseca da língua: a *dialogicidade*.

Dessa forma, percebemos que era necessário analisar as condições de produção e propor atividades em que os sujeitos interagissem uns com os outros, em seus textos escritos, de forma que essa escrita se tornasse significativa para o sujeito e para o outro. Buscamos desenvolver propostas de trabalho com o texto que considerassem o seu leitor, bem como o seu funcionamento no contexto social, em situações concretas³⁴.

No presente artigo, optamos por apresentar o processo de escrita coletiva de um e-mail para uma escritora de livros paradidáticos, processo esse que se mostrou bastante interessante para elucidar o trabalho de linguagem que se torna possível em sala de aula quando o professor sugere práticas de escrita que têm uma função social para além da mera tarefa escolar.

As interlocuções na escrita de um e-mail: o que escrever? para quem? como?

Numa das salas de aula pesquisadas, tentando proporcionar uma situação de produção que fosse significativa para os alunos e que gerasse diferentes possibilidades de interlocução, pensamos em convidar uma autora de livros juvenis que retratam o dia-a-dia dos adolescentes para uma entrevista. Nosso principal objetivo, para além da realização da entrevista (que por si só já seria significativa), era o estabelecimento de um processo de interlocução entre os alunos e um interlocutor que estava fora da sala de aula.

A professora-pesquisadora entrou em contato com uma autora cujos livros haviam sido lidos pelos alunos no semestre anterior, para verificar a possibilidade dessa interlocução. A partir do aceite da autora, a atividade foi proposta aos alunos. Para iniciar esse trabalho, os

³⁴ Uma das atividades propostas foi publicada em MORETTO (2009).

alunos foram divididos em grupos e a eles foi dada a tarefa de enviar um e-mail à professora com a sugestão de um texto de convite à autora. Um dos e-mails recebidos dizia o seguinte.

Hi, teacher!
Vou mandar para vc a carta da T.

T.
Somos alunos do [nome do colégio] de [cidade]
Estamos lendo seus livros e achamos interessante e divertido.
Por isso, queremos lhe convidar para vir a escola para conversarmos sobre seus livros.

Um abraço,
F., M., M., F.

Percebemos que, no momento em que os alunos passam a escrever para um sujeito específico, sabendo que há possibilidade de resposta, esse interlocutor interfere de tal forma na escritura do texto que ele passa a ter as marcas da interlocução. Podem-se perceber essas marcas, por exemplo, no texto do e-mail acima. Nele, há duas mensagens – uma destinada à autora (texto para ser avaliado pela professora) e outra como um bilhete para a professora. É interessante destacar a posição que os alunos assumem quanto aos dois interlocutores explícitos. Quando eles escrevem diretamente para a professora, percebem-se traços de informalidade, como a palavra “você” abreviada (vc), possível no gênero e-mail e para esse interlocutor. A informalidade, aspecto discutido inclusive em sala de aula, justifica-se pela intimidade entre os sujeitos. Por outro lado, quando se dirigem a uma pessoa que ainda não conhecem, autora de livros, o grupo busca utilizar uma variedade de prestígio, notada em trechos como “*queremos lhe convidar*”, e evita o uso de abreviações.

Tem-se aí um indício de que o interlocutor influencia decisivamente nas escolhas do que e do como dizer. Afinal, uma autora normalmente é uma pessoa que utiliza uma variedade prestigiada, mais próxima da norma padrão, que é considerada modelo nos textos escolares, e essa é uma imagem que os sujeitos aprendizes incorporaram ao longo de sua trajetória escolar.

Outro indício dessa influência pode ser percebido a partir de um episódio interativo em sala de aula. Após ter recebido por e-mail as sugestões dos alunos, os textos foram impressos

e levados para a sala de aula. Então, um representante de cada grupo foi convidado a ler em voz alta a sua sugestão de convite à autora.

Após a leitura, os alunos elaboraram um e-mail coletivo que a professora escreveu na lousa. Apresentaremos, então, parte desse episódio interativo em que os alunos apresentam sugestões, discutem sobre o “como dizer”, refletem sobre o registro linguístico, criticam e, também, ensinam³⁵.

G.: Professora, queremos convidá-la para fazer uma visita na nossa escola.

Prof.: Queremos convidá-la para[

G.: [Gostaríamos de convidá-la para fazer uma visita a nossa escola =

G.A.: = dar-nos uma palestra.

L.: Mas ela já vai dar uma palestra.

G.L.: Acho que não fica legal colocar para fazer uma visita na nossa escola porque já tá no primeiro parágrafo. Poderia ser para fazer uma visita para nós.

G.: Para nos fazer uma visita.

O.: Fazer uma visita a nossa unidade de estudo.

B. C.: É melhor a do O.

G.: Por ser uma 5ª série, (.) acho que ela vai desconfiar que são pessoas mais adultas que estariam fazendo. Porque, tipo... (.), não tô falando que o O., (.) o O. é uma pessoa boa, mas acho que ela iria pensar que seriam pessoas mais adultas, linguagem mais culta.

G.A.: Tem que colocar palavras mais de crianças.

((O. não se mostrou satisfeito))

G.: Eu acho que ela iria estranhar que você... ()

Prof.: É, no e-mail existe a informalidade, vocês lembram?

J.E.: Pro, abrevia aquele “você”, então.

Prof.: Depois eu abrevio.

((O. insistia))

T.: O., não é uma linguagem certinha que temos que usar, se fosse uma carta, tá certo, mas isso é um e-mail. O e-mail é informal.

G.A.: É. (.) Por isso que podemos colocar “você”, abreviar...

³⁵ Na transcrição do episódio interativo, os nomes encontram-se abreviados e há marcas para indicar: [falas simultâneas; = falas imediatamente consecutivas; () falas inaudíveis; (.) pausas; ((gestos ou outros detalhes do contexto.

No trecho acima, percebe-se que os alunos estão interagindo diante da proposta de produção, tentando adaptar a linguagem ao seu interlocutor. A tentativa de alguns para utilizar uma linguagem mais próxima da formal deve-se ao fato de o sujeito empírico ser, no caso, uma autora de livros. Durante o episódio, nota-se que os alunos a todo momento buscam e discutem formas mais “adequadas” de dizer, a partir das representações que têm do interlocutor. Essa consideração torna-se mais explícita no enunciado de G. Quando o aluno menciona “*Por ser uma 5ª série, acho que ela vai desconfiar que são pessoas mais adultas que estariam fazendo*”, ele antecipa as representações do interlocutor em relação a eles, isto é, os valores que precedem as respostas do interlocutor e que, de certa forma, sancionam as decisões antecipadoras dele. Bakhtin (1992) já afirmava que, ao construir um enunciado, o enunciador procura defini-lo de maneira ativa e, de certa forma, antecipá-lo. Essa resposta antecipável, de acordo com o autor, exerce uma ativa influência sobre o enunciado. Dessa forma,

Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado. Esses fatores determinarão a escolha do gênero do enunciado, a escolha dos procedimentos composicionais e, por fim, a escolha dos recursos lingüísticos, ou seja, o estilo do meu enunciado. (BAKHTIN, 1992, p. 302)

Outra questão é a de que tais antecipações mostram a distância que o locutor supõe existir entre ele e o seu interlocutor. Apesar de G. assumir a posição de quem dita e criticar O. por utilizar palavras não comuns no dia-a-dia como “*unidade de estudo*”, ele também utiliza um registro mais formal, como se observa em “*Gostaríamos de convidá-la para fazer uma visita*”. Sua própria escolha em “*Gostaríamos de convidá-la*”, já implica a suposição da distância entre ele e a escritora, pois, se G. fizesse um convite a um amigo, provavelmente não utilizaria tais recursos lingüísticos.

Além disso, no enunciado “*Porque, tipo... (.), não tô falando que o O. (.), o O. é uma pessoa boa, mas acho que ela iria pensar que seriam pessoas mais adultas, linguagem mais culta*”, chamamos a atenção para a glosa no início da fala de G. Depois que G. disse “*Por ser uma 5ª série (.), acho que ela vai desconfiar que são pessoas mais adultas que estariam fazendo.*”, ele se autocorrige, provavelmente em função da interlocução que ali se estabelecia com O.

Além disso, normalmente, os adolescentes são reconhecidos como grupo pelo uso de gírias e informalidade. Aqueles que, por ventura, utilizarem-se de uma linguagem mais formal correm o risco de serem considerados *pedantes* pelo grupo em que estão inseridos. Ao mencionar, então, “*o O. é uma pessoa boa*”, G. tenta desfazer a possível imagem de *pedantismo* no grupo em que estão inseridos. E,

ao enunciar essas palavras, G. também tem em mente as representações que O. teria dele no momento em que profere tal discurso.

Portanto, remetemo-nos à questão da compreensão responsiva ativa que “[...] nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta” (BAKHTIN, 1992, p. 291). O que o sujeito espera não é um outro sujeito passivo que duplicaria seu pensamento, mas uma concordância, uma execução, uma discordância... tornando toda palavra preche de resposta.

O discurso não implica, portanto, transmissão de A para B, mas a consideração da alteridade entre os participantes do diálogo. Para Bakhtin, é por meio da palavra que nos definimos em relação ao outro, ou seja, ela “[...] é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre meu interlocutor” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1999, p. 112).

Porém, embora o outro seja fundamental para mostrar que o eu, produtor de textos, não está sozinho, de acordo com Possenti (1995), ele não é suficiente para apagar o eu. Apesar de nossas falas estarem sempre atravessadas pelas falas dos outros, é preciso considerar que, em toda enunciação, “[...] é visível o discurso do outro, mas também é visível o trabalho do eu” (POSSENTI, 1995, p. 48). A presença do outro não é, então, suficiente para apagar o eu, mas apenas suficiente para mostrar que o eu não está sozinho. Há, de certa forma, um trabalho do sujeito na sua função de falante sobre a linguagem. Por exemplo, quando G.A. menciona “*Tem que colocar palavras mais de crianças*”, a aluna faz uma reflexão sobre a escrita do texto em função do seu interlocutor. Mas, ao fazer isso, o sujeito opera um trabalho (também subjetivo) sobre a língua. O texto a ser produzido deveria utilizar uma linguagem formal, em função de seu destinatário. Porém, essa escrita teria que ter, para a aluna, as marcas de um discurso “infantil”, ou melhor, “adolescente”, que caracterizaria seus locutores.

Há que se considerarem, ainda, as reflexões acerca do respectivo gênero. De acordo com Bakhtin (1992), conforme comentado anteriormente, todo locutor recebe não somente as formas da língua, mas também as formas de enunciado, os gêneros discursivos, indispensáveis às relações sociais. As diversas formas de dirigir-se ao outro determinam a diversidade desses gêneros discursivos. O outro também possibilita que o gênero não tenha uma forma padrão, sendo, pois, constitutivo da situação. Além disso, ao estar associado às práticas sociais, o gênero é mais maleável, conforme se pode observar ao final do episódio, quando eles conversam sobre a informalidade do e-mail e o fato de poder abreviar “você”.

Para Bakhtin (1992), todo discurso é atravessado por outros discursos, por vozes sociais, movimento que faz emergir a interlocução, mas, diante de nossas análises, há que se considerar a importância de um sujeito empírico como interlocutor nas relações de ensino. A existência desse sujeito empírico que, mesmo distante do ambiente escolar, participe como interlocutor das propostas de produção de textos pode interferir no processo, proporcionando aos sujeitos uma variedade de interlocuções e possibilidades de reflexão, de um trabalho linguístico e discursivo que nunca aconteceria numa “mera” redação escolar nos moldes tradicionais.

Houve interação em torno da proposta, discussão, envolvimento, sem contar que a professora-pesquisadora não era apenas aquela que conduzia o trabalho, mas intermediava a relação entre eles e a autora dos livros. Ela não era somente aquela que avaliaria a produção, mas um interlocutor que cumpre uma outra função além daquela que lhe é atribuída. Quando F. e seu grupo, por exemplo, escrevem dois textos – um à autora e outro à professora –, a professora é colocada numa posição de respondente. Os alunos viam a possibilidade de resposta. O desenrolar da atividade da forma como foi feita possibilitou essa interlocução entre professor e aluno, numa situação *real* de comunicação, para além da sala de aula. A partir dessas reflexões, conforme as palavras de Geraldi (1997), acreditamos que ser professor

[é] ser do aluno um interlocutor ou mediador entre o objeto de estudos (no caso, o texto) e a aprendizagem que se vai concretizando nas atividades de sala de aula. Cada um sendo um *outro*, portanto uma possível medida, o confronto dos pontos de vista faz da sala de aula um lugar de produção de sentidos. (GERALDI, 1997, p. 112)

Como mediadora, a professora ocupava diferentes lugares naquela instituição e junto àqueles alunos: era professora de português e professora de inglês. Nota-se que, mesmo diante de um exercício proposto na aula de língua portuguesa, no e-mail enviado por um dos grupos, os alunos colocam-na na posição de professora de inglês, cumprimentando-a com um “*Hi, teacher*”. Ao colocarem a professora de português na posição de professora de inglês, isso pode indicar que os alunos a consideram mais maleável e menos rígida nas aulas de inglês. São múltiplas as possibilidades, múltiplos os sentidos que podem emergir nas palavras, na interlocução...

Desse momento de interlocução e discussão, produziu-se um e-mail coletivo que foi enviado à autora de livros mencionada. Dois dias depois que o e-mail havia sido enviado, chegou a sua resposta:

Gente, adorei o convite! É a primeira vez (em 17 anos) que sou convidada “oficialmente” pelos alunos! Bacana, viu?
 No dia marcado com a Professora M. estarei aí e bateremos um papo bem legal, combinado?
 (trecho do e-mail da autora)

Observamos que, ao escrever seu e-mail, os alunos buscavam, como já mencionamos, utilizar uma linguagem mais próxima da formal, refletiam sobre os aspectos linguísticos e discursivos a partir das representações que tinham de seu interlocutor: uma autora de livros.

No entanto, no e-mail enviado por ela, as palavras e expressões utilizadas adquirem as marcas de um discurso adolescente como em “*Bacana, viu?, [...] bateremos um papo bem legal*”. A autora também escreve de acordo com as representações, com a imagem que tem de seus interlocutores adolescentes. Novamente, há indícios de que é em razão do outro que organizamos nosso discurso. E, se o outro participa da organização do nosso discurso, ele também é constitutivo de nosso pensamento, nossas ações.

Ainda algumas considerações

Embora o trabalho descrito neste texto tenha acontecido há alguns anos, continua valendo a afirmação de que o gênero e-mail ainda não tem como circulação o ambiente escolar (pelo menos, de forma oficial, ou como conteúdo de ensino) por não se caracterizar como um gênero didatizado. Muitas vezes, esse gênero até aparece nos livros didáticos de Língua Portuguesa, mas, normalmente, o trabalho desenvolvido em sala de aula em torno desse gênero textual transforma-se em um exercício escolar (a compreensão de texto de um modelo desse gênero proposto pelo livro didático ou a produção de texto unidirecionada tendo em vista a avaliação do professor). Não há, quase sempre, uma produção com direito a resposta.

A escola, ainda muito apoiada nos moldes tradicionais de ensino, presa ao ensino de normas e regras, ao ensino da norma padrão, ainda não abriu espaço para a entrada de alguns gêneros como objetos de ensino, de interlocuções possíveis. Pudemos verificar que o trabalho

com esse determinado gênero permitiu uma reflexão ao redor do próprio gênero, bem como de suas características estruturais.

Além de permitir momentos de interação em sala de aula e de interlocução a partir do respectivo gênero, o e-mail de confirmação da vinda da autora à escola permitiu-nos encadear uma outra atividade: a formulação de uma entrevista, que surtiu outras possibilidades de interlocução e de discussão sobre um gênero discursivo, desta vez oral. Os gêneros orais, embora presentes diariamente no cotidiano dos alunos, em geral, não são considerados um objeto de ensino. O papel da escola, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004), é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral com as quais já estão habituados, para confrontar com outras formas institucionais, mediadas e reguladas por restrições exteriores, como é o caso da entrevista.

A partir dessas reflexões, consideramos que o aluno não pode ser visto como um receptor passivo de informações, e o professor um transmissor de conhecimentos que, muitas vezes, não permite o avanço necessário em relação ao funcionamento linguístico. Observando esses momentos de interação, percebe-se o quanto uma aula que permita tais discussões a partir das práticas sociais é necessária no contexto de sala de aula.

A interação foi oportunizada em vários momentos do trabalho: na escrita dos e-mails pelos grupos, na escrita do e-mail coletivo (com discussão pelo grupo), no envio à escritora, na sua resposta, na preparação e realização da entrevista. Conforme já apontamos, para Vigotski, a construção do conhecimento se dá no espaço intersubjetivo, pela mediação de muitos outros – sujeitos, textos... –, de muitas formas – face a face, por escrito, oralmente, com o uso de instrumentos como o computador, a internet... Houve interação e interlocução entre os pares com a professora, a escritora. E, principalmente, as atividades foram significativas para todos. Os textos foram escritos para alguém, com uma finalidade, dentro de uma prática (não apenas escolar).

Um trabalho baseado nas relações intersubjetivas, nos gêneros do discurso como algo vivo e dinâmico e relacionado às esferas de atividade prática dos sujeitos, no uso anterior à reflexão sobre a língua, na escrita como algo relevante para a vida, foi enfatizado.

Ao convocar a participação do grupo, a professora abre espaço para instaurar um certo modo de interlocução. Devolve-se a palavra ao aluno e, nesse espaço, encontram-se novos lugares, novas posições.

Nesse processo não se transformaram apenas as atividades. Transformaram-se os alunos, a professora e a pesquisadora. A professora se permitiu ocupar muitos outros lugares, os alunos, no conjunto das atividades propostas ao longo do ano letivo, puderam escrever e conversar com alguém com quem nem sonhavam, fazer amizades à distância ou escrever seus próprios livros para que fossem realmente lidos por outros. Professora e alunos puderam e quiseram conversar sobre as produções. Houve diálogo e possibilidade de resposta, reciprocidade – processo coletivo e prazeroso de produção de conhecimentos, de sentidos.

Referências

ALMEIDA, M. J. Ensinar português? In: Geraldi, J. W. (Org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 1995.

ARROYO, M. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: *Em aberto* (Educação Básica: a construção do sucesso escolar), vol. 11, n. 53, 1992.

_____. Fracasso-Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. In: *Em aberto*, ano 17, n. 71, 2000.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. 9. ed. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Orgs.) *Diálogos com Bakhtin*. 2. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 1999.

BERNSTEIN, B. Uma crítica ao conceito de “educação compensatória”. In: Brandão, Z. (Org.). *Democratização do ensino: meta ou mito?* Rio de Janeiro: F. Alves, 1987.

BRAGA, E. S. A constituição social do desenvolvimento - Lev Vigotski: Principais Teses. In: *Revista Educação - Lev Vigotski*. Publicação especial. Editora Segmento, p. 20-29, 2010.

BRAIT, B. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. (Orgs.) *Diálogos com Bakhtin*. 2. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 1999.

DAHLET, P. Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito. IN: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo: as ideias lingüísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar, 2003.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1984.

GERALDI, J. W. Práticas de produção de textos na escola. In: *Trabalhos de Linguística Aplicada*. n. 7. Campinas: Unicamp/Funcamp/IEL, Jan/Jun. 1986.

_____. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GÓES, M. C.; SMOLKA, A. L. B. A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos. IN: ALENCAR, E. S. de (Org.) *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1992.

GÓES, M. C. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. In: *Cadernos Cedes*. n. 50. Campinas: Papyrus, 2000.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2003.

LEAL, L. F. V. *A escrita aprisionada: uma análise da produção de textos na escola*. *Dissertação de Mestrado*. Belo Horizonte: FAE/ UFMG, 1991.

_____. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. IN: ROCHA, G.; VAL, M. da G. C. (Orgs.) *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autentica/ CEALE/FaE/UFMG, 2003.

MACHADO, I. A. Os gêneros e a ciência dialógica do texto. IN: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Orgs.) *Diálogos com Bakhtin*. 2. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 1999.

MARIN, A. P. *Fracasso escolar e políticas públicas: a ampliação do ensino fundamental*. 2011. Maringá: Universidade Estadual de Maringá. Texto disponível em <http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/119.pdf>. Acesso em 30 de ago. 2015.

MENEGASSI, J. R. A influência do interlocutor na produção de textos. In: *Revista Unimar Maringá*, vol. 19, n. 1, 1997.

MORETTO, M. Aula de português: um espaço para o dialogismo. In: *Leitura Teoria & Prática*, v. 27, p. 71-76. Campinas: ALB, 2009.

_____. *A produção de textos na escola e o processo de interlocução*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação Stricto Sensu. Itatiba: Universidade São Francisco, 2005.

_____. *Produção de textos em sala de aula: momento de interação e diálogo*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1993.

PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. In: *Cadernos Cedes*. n. 24. Campinas: Papirus, 1991.

POSSENTI, S. O “eu” no discurso do “outro” ou a subjetividade mostrada. In: *Alfa: Revista de Lingüística: A análise do discurso*. São Paulo: Editora UNESP, vol. 39, 1995.

ROJO, R. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: Brait, B. *Estudos Enunciativos no Brasil: Histórias e Perspectivas*. São Paulo: Pontes, 2001.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002.

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.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente – O desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. 4. ed. Org. M. Colle et al. Trad. J. Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 1991.