

O DIALOGISMO NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Fabiana Giovani¹

Nathan Bastos de Souza²

RESUMO: Este artigo apresenta uma reflexão sobre o conceito de dialogismo - princípio unificador da obra do teórico Mikhail Bakhtin ó para, a partir dele, pensar sobre o ensino de língua materna na escola. Trabalhar o diálogo em sala de aula na perspectiva bakhtiniana é conceber a linguagem como uma forma de interação. É considerar que, mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Ao final, apresenta-se uma pequena análise da produção escrita de duas crianças que conviveram distintamente com o diálogo na escola.

Palavras-chave: dialogismo; escrita; leitura; ensino; língua materna.

Dialogism in mother tongue teaching

ABSTRACT: This article focuses on the concept of dialogism - unifying principle of the work of Mikhail Bakhtin theoretical - for, from it, think about the teaching of mother tongue in school. Working dialogue in the classroom in Bakhtin's perspective is to conceive language a form of interaction. It is considered that more than facilitate the transmission of information from a sender to a receiver, language is seen as a place of human interaction. At the end, we present a brief analysis of the written production of two children who lived with distinctly dialogue in school.

Keywords: dialogism; writing; reading; teaching; mother language.

õSomente o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isto não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastarõ.

M. Bakhtin

PRIMEIRAS PALAVRAS

O conceito de dialogismo, presente na epígrafe deste texto, é o princípio unificador da obra do filósofo Mikhail Bakhtin, e que será tema desenvolvido nas linhas a seguir.

Antes de qualquer consideração, é importante dizer que o dialogismo ao qual se refere o autor não equivale simplesmente ao diálogo, no sentido de interação face a face. Esta

¹ Professora adjunta da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) Campus Bagé/RS.
fabiunipampa@gmail.com

² Graduando do curso de Letras da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) Campus Bagé/RS.
fgio@ig.com.br

é uma forma composicional na qual também ocorrem relações dialógicas, assim como ocorrem em todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente da dimensão em que estiverem. Assim, quem diz algo, diz para alguém, presente ou não. Além disso, é preciso considerar a resposta como elemento essencial e desencadeador do diálogo, uma vez que o que oeuö falo vai provocar no outro uma resposta e, portanto, ao responder, aumentará o diálogo, que é interminável.

Giovani (2010) preocupou-se em analisar o processo ontogênico dos gêneros discursivos escritos na alfabetização. É a partir do *corpus* construído por essa autora que buscaremos indícios em textos de duas crianças que foram alfabetizadas no ano letivo de 2007. Cada uma delas representante de uma sala acompanhada pela pesquisadora³, sendo o dialogismo peça fundamental no trabalho realizado.

Este texto está composto de uma breve reflexão com base na concepção bakhtiniana de dialogismo, na qual se insere a diferença postulada pelo autor entre as unidades da língua e as unidades da comunicação verbal. Na seção dois, tratamos da concepção de linguagem assumida. Na seguinte, abordamos a questão dos períodos de apropriação da língua escrita. Na penúltima seção, analisamos os indícios na alfabetização via dialogismo. Complementam o artigo as considerações finais e as referências bibliográficas.

1. O dialogismo e as unidades da comunicação verbal na perspectiva bakhtiniana

Fundamentalmente, aqui interessam dois sentidos do que é o dialogismo na obra bakhtiniana: o dialogismo como modo de funcionamento real da linguagem, ou seja, seu princípio constitutivo; e uma forma particular de composição do discurso.

De acordo com Bakhtin (2003), a língua, em sua totalidade concreta, no uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Os homens não têm acesso direto à realidade, uma vez que a relação que estes mantêm com ela sempre é mediada pela linguagem. Assim, o real se apresenta para as pessoas semioticamente, isto é, um discurso não se relaciona diretamente com os objetos, mas, sim, com outros discursos, que semiotizam o mundo. Os objetos mostram-se através de signos que aparecem cercados, envoltos, embebidos em discurso, sendo que todo discurso dialoga com tantos outros discursos que lhe precederam e que ele

³ A autora acompanhou durante esse ano letivo três turmas de alfabetização na mesma escola. Neste texto, estudamos apenas duas delas, representadas por dois alunos em específico.

precede. Dessa forma, todo discurso não está voltado para a realidade em si, mas para os discursos que a rodeiam.

Para entender o princípio constitutivo da linguagem é preciso estabelecer a diferenciação entre unidades da língua e unidades da comunicação verbal. Bakhtin (1992) não nega a existência do sistema da língua, mas aponta que este não dá conta do modo de funcionamento real da linguagem. Afirma o autor russo:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1992, p. 125).

Para o autor, os sons, as palavras e orações são unidades da língua, portanto, são repetíveis. A fonética, a morfologia e a sintaxe são, as três, estudos de unidades da língua. Para Bakhtin (1992), o que é importante é a interação verbal viva que acontece quando a língua está em uso, não nas gramáticas, dicionários ou nos manuais didáticos, mas, sim, na comunicação entre falantes, podendo esta ser oral ou escrita. Tomemos como exemplo o seguinte, a palavra òfogoö pode ser repetida incontáveis vezes, é uma unidade da língua. Os enunciados, por sua vez, são unidades reais de comunicação e são irrepetíveis, uma vez que são acontecimentos únicos, que a cada vez que se realizam apresentam apreciação, entonação e acento únicos. O enunciado nada mais é do que a réplica de um diálogo, porque cada vez que é produzido está fazendo parte de um diálogo com outros discursos. Sua fronteira é delimitada pela alternância dos sujeitos falantes. Assim, o constitutivo do enunciado é o dialogismo.

Outra diferença refere-se ao fato de que as unidades da língua não pertencem a ninguém, não possuem, portanto, autor. Apesar de serem completas, não apresentam um acabamento que permite resposta. Contrariamente, os enunciados têm autor revelando uma posição. Sendo uma réplica, com um acabamento específico, dá abertura ou permite uma resposta.

Essa diferença citada nos leva a concluir que as unidades da língua não são dirigidas a ninguém; são neutras. Enquanto os enunciados possuem um destinatário, além de carregarem juízos de valor, eles podem exprimir respeito, zombaria, amor, ódio, entre outros vários.

Esta discussão evidencia que não basta saber o que significa cada uma das unidades da língua que compõe um enunciado para compreender seu sentido. É preciso reconhecer que os sentidos do enunciado são sempre de ordem dialógica e que eles mantêm diálogo com outros enunciados do discurso.

Com essa distinção entre unidades da língua e unidades da comunicação verbal, chegamos ao sentido do dialogismo como princípio constitutivo da linguagem. Vimos que todo enunciado constitui-se a partir de outro. É, portanto, uma réplica a outro enunciado. Por isso, nele ouvimos mais de uma voz ou minimamente duas: a do *õeuö* e a do *õoutroö*. Elas estão presentes no enunciado, ainda que não se manifestem explicitamente, e podem revelar convergência ou divergência, acordo ou desacordo, adesão ou recusa, complemento ou embate. Isso nos permite afirmar que, do ponto de vista constitutivo, o dialogismo deve ser entendido como o lugar de luta entre vozes sociais.

No entanto, a teoria bakhtiniana não leva em conta somente as vozes sociais, mas também considera importantes as vozes individuais. De acordo com Fiorin:

Ao tomar em consideração tanto o social como o individual, a proposta bakhtiniana permite examinar, do ponto de vista das relações dialógicas, não apenas as grandes polêmicas filosóficas, políticas, estéticas, econômicas, pedagógicas, mas também fenômenos da fala cotidiana, como a modelagem do enunciado pela opinião do interlocutor imediato ou a reprodução da fala do outro com uma entonação distinta da que foi utilizada, admirativa, zombeteira, irônica, desdenhosa, indignativa, desconfiada, aprovadora, reprovadora, dubitativa, etc., todos os fenômenos presentes na comunicação real podem ser analisados à luz das relações dialógicas que os constituem (FIORIN, 2006, p. 27).

É fato que todo enunciado não é dirigido apenas a um destinatário imediato e consciente, mas dirige-se também a um superdestinatário que pode variar de grupo social, época e lugar. São ainda essas entidades maiores que podem determinar a produção discursiva. Como assinala Fiorin:

Para o autor russo, não há uma neutralidade na circulação de vozes. Ao contrário, ela tem uma dimensão política. As vozes não circulam fora do exercício do poder; não se diz o que se quer, quando se quer, como se quer (Ibid, p. 32).

Porém, diz o autor que o sujeito não está de todo *õassujeitadoö* aos discursos sociais, uma vez que este encontra no dialogismo, seu espaço de liberdade e de inacabamento. Assim, a singularidade de cada indivíduo na sociedade ocorre em meio à interação viva de vozes sociais. Esse é o perfil do sujeito social e individual ao mesmo tempo.

Já o segundo sentido do dialogismo é aquele que se mostra no fio do discurso. Quando as várias vozes são incorporadas no interior do discurso tem-se o dialogismo como forma composicional. Há duas formas básicas de incorporar ou inserir o discurso do outro no enunciado. A primeira é quando o discurso alheio é abertamente citado e notavelmente separado do discurso citante⁴; e a segunda é um discurso que não demonstra a separação nítida do enunciado citante e do enunciado citado⁵. É com base nesses dois sentidos de dialogismo que vamos refletir sobre o ensino de língua materna na escola.

2. A concepção de linguagem como posição política adotada

Geraldi (2004) afirma que toda e qualquer atividade desenvolvida em sala de aula implica uma metodologia de ensino articulada a uma opção política que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade.

Quando se fala de ensino, há questões importantes que devem ser colocadas. Aqui, nos perguntamos "Para que ensinamos o que ensinamos?" "É por que as crianças aprendem o que aprendem?" Estas perguntas, porém, muitas vezes são substituídas por questionamentos secundários do tipo: "Como ensinar?", "Quando ensinar?" e "O quê ensinar?". São os primeiros questionamentos que orientam o professor a realizar um trabalho pautado no diálogo, uma vez que olha para seus alunos como sujeitos ativos na sociedade.

Trabalhar o diálogo em sala de aula na perspectiva bakhtiniana é entender a linguagem enquanto forma de interação. É considerar que mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. É através dela que o sujeito que fala/escreve pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando/escrevendo. É com ela também que o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos que não preexistiam à fala. Enfim, é considerar a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais.

Infelizmente, o que vem ocorrendo na prática escolar é bem diferente disso. Institui-se uma atividade linguística artificial, ou seja, assumem-se papéis de locutor/interlocutor durante o processo, mas o problema é que não se é locutor/interlocutor efetivamente. Assim, quando o professor não explora em seu trabalho as relações dialógicas, faz com que a relação

⁴ Faz parte os procedimentos: discurso direto, indireto, aspas, negação.

⁵ Exemplos disso são a paródia, a estilização, a polêmica clara ou velada e o discurso indireto livre.

permaneça no diálogo em sua concepção mais restrita: o *eu* é sempre o mesmo e o *tu* é sempre o mesmo. De acordo com Geraldi (2005):

O sujeito se anula em benefício da função que exerce. Quando o tu-aluno produz linguisticamente, tem sua fala tão marcada pelo eu-professor-escola que sua voz não é voz que fala, mas voz que devolve, reproduz a fala do eu-professor-escola.

Essa artificialidade do uso da linguagem compromete e dificulta, desde sua raiz, a aprendizagem na escola de uma língua ou da variedade de uma língua (GERALDI, 2005, p. 89).

Essa diferença de posicionamento é facilmente reconhecida no desempenho de crianças que vivenciaram distintas situações. No decorrer do ano de 2007, tivemos a oportunidade de acompanhar duas salas⁶ de alfabetização que desenvolviam, por suas professoras, trabalhos distintos.

3. As fases de apropriação da língua escrita e as salas de alfabetização

Tenhamos claro que esta diferença não se dá de forma clara. Professor nenhum vai dizer que não dialoga com os seus alunos, contudo, é verdadeiramente na prática, com o seu comprometimento ao assumir uma concepção de linguagem, o tipo de atividade desenvolvida é que realmente evidencia se o trabalho é pautado ou não no dialogismo.

Em uma das salas observadas, a professora tinha como fundamento de sua prática a linguística da enunciação. Assim, o foco de seu trabalho com as crianças era o diálogo, a troca de enunciações e não o puro e simples ensino das unidades da língua⁷. Os alunos, desde o início do trabalho, tiveram a oportunidade de comprometerem-se com a sua palavra, de serem sujeitos do que diziam.

Estas crianças estiveram envolvidas em textos, dos tipos e temas mais diversos. Analisavam discursos alheios: o que falava o diretor, o prefeito, os amigos, as personagens das histórias. Olhavam para os *nomes* presentes em um texto. Escreviam. O fato de não estarem alfabetizadas não era impedimento para tal exercício. Escreviam sem bloqueios ou traumas. Sua escrita era reconhecida e valorizada mesmo que não apresentasse uma forma convencional ainda.

⁶ Salas pertencentes a uma escola periférica de uma cidade no interior de São Paulo. Como já dito, o acompanhamento foi feito para composição do *corpus* do estudo de doutoramento de Giovani (2010).

⁷ Não que esses momentos não existissem. Os momentos de reflexão sobre a língua faziam parte do processo, mas não era só isso. A professora manifestava claramente a noção de que não se aprende por exercícios e sim por práticas significativas.

Os professores alfabetizadores⁸ costumavam entender essa escrita õdita não convencionalõ de acordo com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) que ressaltam que a escrita infantil é construtiva, seguindo linhas de evolução regulares e universais, cujas fases serão resumidamente apresentadas a seguir:

A primeira fase é aquela em há a distinção entre as marcas gráficas figurativas e as não figurativas. Em outras palavras, há a distinção entre o desenhar e o escrever.

A segunda fase é caracterizada pela busca de diferenciações entre as escritas produzidas. Nessa fase, as crianças exploram critérios que lhes permitem variações sobre o eixo quantitativo (variar a quantidade de letras de uma escrita para outra, no intuito de obter escritas diferentes) e sobre o eixo qualitativo (variam o repertório de letras que se utiliza de uma escrita para outra). Nestes dois primeiros períodos a escrita não está regulada por diferenças ou semelhanças entre os significantes sonoros.

É a atenção às propriedades sonoras do significante que marca o ingresso ao terceiro grande período da evolução denominado período silábico. A criança começa a descobrir que as partes da escrita (letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra escrita (sílabas). Esse período evolui até chegar a uma exigência de utilizar uma sílaba por letra, sem omitir sílabas e sem repetir letras.

Esse período causa uma série de conflitos⁹ que vão desestabilizando progressivamente a hipótese silábica, o que leva a criança a entrar em um novo processo de construção, marcado pelo período silábico-alfabético. Nesta fase, a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela é õreanalisável em elementos menoresõ (Ferreiro, 1987, p. 27).

Esse período culminará no período alfabético, a última fase, no qual a criança enfrentará os problemas ortográficos, uma vez que a identidade do som não garante identidade de letras, nem a identidade de letras a de sons.

A segunda professora também alfabetizava. Mas o diálogo existente entre os seus alunos era mais uma forma de comunicação. Não estamos fazendo essa afirmação para entrar em méritos de valor e julgar a melhor ou pior professora. Apenas é necessário esclarecer a diferença instaurada pelas diferentes professoras para ser compreendido que, enquanto uma

⁸ A respeito do perfil dos professores citados, conferir Giovani (2010).

⁹ Ver sobre os conflitos em Ferreiro, 1987.

explorava o diálogo em seu sentido amplo a outra não o fazia. Assim, neste último trabalho não havia as alternâncias de vozes que constitui todo e qualquer desempenho verbal.

Apesar de o trabalho também ser desenvolvido a partir de textos, este não tinha a dimensão do trabalho da professora anterior. As crianças não estavam tão à vontade assim com a escrita. O escrever carregava um signo negativo. As escritas feitas em aula tratavam-se, quase sempre, de reescritas de textos conhecidos e não a produção própria. Nesse tipo de interação, é notável que a linguagem perde o seu caráter interlocutivo. Assim, desde seus primeiros contatos com a língua escrita, o aluno é obrigado a se adaptar a padrões previamente estipulados de textos. A criança é condicionada a escrever para um leitor: o professor. É por essa razão que, com mais uns anos nesse tipo de ensino, o aluno procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará. Justamente como afirma Geraldini (2005), no trecho já citado, os sujeitos tendem a se anular em favor do papel que cumprem.

4. Os indícios do domínio da escrita via dialogismo

Neste momento, buscaremos indícios de apropriação da língua escrita via dialogismo nos textos de duas crianças das salas de aula em questão.

Essa produção escrita¹⁰ partiu de uma discussão sobre o tema preocupação com os animais. As crianças leram uma carta que crianças do Distrito Federal enviaram aos deputados. Nela, crianças dizem estarem preocupadas com a situação dos animais, afirmando que os animais estão se sentindo desconfortáveis com as atitudes de muitos seres humanos que estão poluindo matas e rios. Pedem, na carta, que os deputados ajudem na proteção dos animais criando leis, campanhas e atuando na fiscalização. Após a leitura e discussão da carta¹¹, orientadas pela pesquisadora¹², as crianças foram convidadas a escreverem sobre o que haviam conversado.

Seguem exemplos das produções¹³:

¹⁰ Foi sugerida pela pesquisadora/autora que acompanhou o trabalho das salas no decorrer do ano letivo.

¹¹ Vamos nos referir a ela como texto/base.

¹² Houve, nessa situação, um diálogo pautado na concepção bakhtiniana. A discussão foi interessante nas duas salas em questão: quando orientadas e questionadas as crianças constituem-se como sujeitos, reconhecendo discursos alheios, concordando ou não com eles.

¹³ Denominaremos %TEXTO UM+ a produção da criança que faz parte da sala em que a professora realiza o trabalho pautado no discurso e %TEXTO DOIS+ a produção da criança da outra sala.

SOBRE OS ANIMAIS

- QUE RIDO PRESIDENTE OS ANIMAIS ESTÃO MOREMDO PORQUE OS HOMES ESTÃO DESTRUINDO A CASA DOS ANIMAIS É MUITAS PESOAS ESTÃO TIRAMDO A PELE PARA FASE BOUSA SAPATO É TAM BEM CASACO DE PELE É OS ANIMAIS ESTÃO MOREMDO OS ANIMAIS MERECEM CARINO É AMOR.

PORQUE MUITAS PESOAS ESTÃO MATANDO OS ANIMAIS É JUDIA DE LES É NÃO DA CARINHO PARA OS ANIMAIS É OS ANIMAIS ACABA MOREMDO.

BEIJOS É ABRASOS DE SUA AMIGA KELLY

Imagem 1: texto um.

TITULO

BRASÍLIA 04 DE OUTUBRO DE 2007

CRIANÇAS DO DISTRITO FEDERAL NOS ESTAMOS MANDANDO PARA OS POLITICOS PARA ELAS PONHAM A MAO PARA FALAR PARA OS HOMENS QUE ESTAM FAZENDO OS ANIMAIS DE ESCRAVOS VOLES DEPUTADOS PONHAM A MAO PARA NOS POR FAVOR.

Imagem 2: texto dois.

A leitura dos textos possibilita-nos reconhecer alguns indícios deixados pelos sujeitos que revelam um pouco do trabalho do qual participaram. Nota-se, primeiramente, que ambas as crianças estão alfabetizadas, ou seja, compreenderam as unidades da língua ainda que apresentem alguns problemas ortográficos¹⁴.

Com relação ao dialogismo, os indícios nos permitem dizer que a criança do **texto um** coloca-se realmente como sujeito de um dizer quando assina seu nome:

õBEIJOS E ABRAÇOS DE SUA AMIGA KELLY¹⁵ö

Além disso, marca o seu interlocutor logo no início do texto:

QUERIDO PRESIDENTE...

Há nesses dois exemplos palavras que indicam uma relação de proximidade e carinho que a criança deixa transparecer pelo interlocutor em seu enunciado, são elas: õQUERIDOö, no início do texto; e õAMIGAö antes da assinatura. Como sabemos não haver essa aproximação real, pode-se supor que a criança tenha utilizado essas palavras carinhosas na esperança de que o presidente ouvisse a sua voz, isto é, um indício forte de consciência de autoria, por parte dela.

O **texto dois** não apresenta claramente a identificação do sujeito autor. Apesar de aparecer o pronome reto de segunda pessoa do singular, õnósö, o que inclui o autor no discurso, a criança está apenas reproduzindo o que viu no texto lido, uma vez que os autores deste são as crianças de Brasília¹⁶. õCRIANÇAS DO DISTRITO FEDERAL NOS ESTAMOS MANDANDO...ö Ao comparar a escrita da criança com a escrita do texto original comprovamos que a marca õnósö - possível posição do autor - refere-se apenas a uma cópia do texto trabalhado em que os sujeitos autores se manifestam dessa forma.

No **texto um**, a criança dialoga em sua enunciação com discursos alheios que não estavam presentes no texto/base da discussão. É exemplo a seguinte colocação: õ... MUITAS PESOAS ESTÃO TIRAMDO A PELE PARA FASE BOUSA SAPATO É TAMBEM CASACO DE PELE....ö Além dos exemplos no **texto um** evidenciarem as relações dialógicas que remetem ao caráter constitutivo da linguagem, é possível reconhecer ainda, no mesmo,

¹⁴ Estes, no momento, não têm grande relevância para nossos estudos, uma vez que a criança terá, pelo menos em tese, mais sete anos de ensino regular para trabalhar esse tipo de problema.

¹⁵ A partir de agora, quando reproduzido o texto da criança ou partes dele, utilizaremos caixa alta.

¹⁶ O texto lido apresenta a seguinte colocação: %Somos crianças de várias idades, estudantes de escolas públicas e particulares do distrito federal+.

sinais que comprovem o dialogismo como forma de composição de discurso. Tracemos uma comparação do discurso produzido pela criança com o do texto/base¹⁷, nessa ordem, respectivamente:

õOS HOMES ESTÃO DESTRUINDO A CASA DOS ANIMAIS...ö õOS ANIMA
MERECEM CARINO É AMORö õPORQUE ESTÃO MATANDO OS ANIMAIS É
JUDIA DELES...ö

õ... Estamos desmatando as florestas e tirando o lugar onde vivem muitos animais. E cada um precisa da sua casa para morar...ö

õ... Os animais sentem tudo que nós sentimos. Eles sentem quando são maltratados. Eles precisam de amor, água, comida, local ideal para morar, precisam ser livresö.

Essa comparação se tornou pertinente para comprovar que a criança utiliza na composição de seus enunciados as vozes representadas no texto/base da discussão¹⁸. Ela ainda não tem clareza sobre as formas possíveis de se citar um discurso alheio, por isso este não aparece com uma separação nítida do enunciado citado.

O **texto dois** apresenta muito forte esse diálogo na composição do discurso, uma vez que é quase toda reprodução do texto/base. Vejamos a comparação entre alguns enunciados da criança e do texto/base:

õBRASILIA 04 DE OUTUBRO DE 2007ö

õBrasília 04 de outubro de 2007ö

õ...CRIANÇAS DO DISTRITO FEDERAL NOS ESTAMOS MANDANDO PARA OS
POLÍTICOS...ö

õExcelentíssimos senhores deputados [...] Somos crianças [...] do distrito federalö.

õ... PARA ELES PONHAREM A LEI PARA FALAR PARA OS HOMENS QUE
ESTAM FAZENDO OS ANIMAIS DE ESCRAVOSö.

õ... achamos que devem existir mais leis, mais campanhas e fiscalização para proteger os animaisö.

¹⁷ Os trechos do texto/base serão grafados em itálico entre aspas para serem diferenciados do produzido pela criança.

¹⁸ É importante ressaltar que a criança não tinha o texto/base em mãos no momento da escrita.

São alguns trechos que apresentam essa forte tendência a reprodução idêntica ou quase idêntica. No entanto, há um indício curioso: a reprodução da data no início da carta que ele escreveu é sinal de domínio da estrutura do gênero ou de cópia fidedigna? Tanto uma como a outra respostas são plausíveis. Ainda que a vivência que a segunda criança tem com textos é demasiado diferente se comparada à primeira criança. Os diálogos que ambas mantiveram com gêneros discursivos no processo de alfabetização fez a diferença na produção do texto. A primeira escrita mostra que aquele sujeito vivenciou o dialogismo em aula, fazendo com que se comportasse como autora dos seus textos, se mostra ativa na produção, trazendo outras informações, exercitando sua criatividade. Enquanto a segunda produção mostra o reflexo de uma criança que foi alfabetizada sob uma concepção mais fechada em que a língua escrita foi adquirida sem espaços para resposta. Ela foi conduzida por um caminho que só deveria devolver, sem responder ativamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a exemplificação desses dois textos, esperamos deixar nítido o que significa concretamente o dialogismo bakhtiniano. Alfabetizadas as duas crianças estão. Assim, teoricamente as duas estarão em plenas condições de atuarem como cidadãs em nossa sociedade. Mas, será que ambas atuarão da mesma forma? Fazendo parte do mesmo grupo social, e, portanto, com igualdade de condições, por que notamos essa diferença entre suas produções?

A escola é o lugar ideal para o desenvolvimento da linguagem, do dialogismo. Está mais do que na hora de a escola deixar de ser o lugar fechado que acaba tendo por função anular sujeitos. Contrariamente, é preciso abrir este espaço para que nele o sujeito possa dizer a sua palavra, o seu mundo, dialogar com outros sujeitos, com outros grupos e constituir-se realmente enquanto sujeito de seu dizer.

E por que não iniciar esse trabalho na alfabetização? Deixar a criança ser, de fato, sujeito de seu discurso? Osakabe (2004) nos serve de interlocutor nesse sentido, afirmando que

Ser sujeito do discurso seria conferir a cada enunciado produzido a relevância identificadora que lhe dá tanto um papel substantivo no contexto em que é produzido quanto confere uma identidade específica ao seu enunciador. Em outros termos, o discurso assim produzido seria original e único na sua relação com o contexto e com o interlocutor (Osakabe, 2004, p. 26).

Como afirma Geraldi (2004), é devolvendo o direito à palavra, inclusive a escrita, a todos que talvez possamos um dia ler a história contada, e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos das escolas públicas. O dialogismo bakhtiniano é um dos caminhos para assegurar o direito dos sujeitos de serem falantes e expressivos. Queremos que todos tenham voz na escola, mas principalmente, que a educação no Brasil não se feche para ensinar para a escola, mas, sim, ensinar para a vida. Isso, é claro, implica que o interlocutor seja o outro (social) e não a escola, como já foi dito por Brito (2011).

Espera-se que um sujeito dinâmico não se anule, no entanto, isso não deixa de acontecer. Enfim, a escola tem o dever de construir a linguagem ao invés de destruí-la. O dialogismo não pode existir apenas nas páginas dos livros. É preciso dialogar!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRAIT, Beth. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- _____. *Bakhtin: Outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares) In. Geraldi, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1999.
- DOLZ, Joaquim. SCHENEWLY, Bernard. (1997). Os gêneros escolares e Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Trad. De G. Sales. *Revista Brasileira de Educação*, n. 11. Maio e agosto. pp. 5-26.
- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1987.
- _____; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FIORIN, José Luís Fiorin. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- GERALDI, João Wanderley. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004.

_____. A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade. In: ROCHA et al. (Org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GIOVANI, Fabiana. *A ontogênese dos gêneros discursivos escritos na alfabetização*. Tese (doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) Universidade Estadual Paulista ãJúlio Mesquita Filho Faculdade de Ciências e Letras (UNESP). Araraquara: Brasil, 2010.

OSAKABE, Haqira. O sujeito do discurso. In: GERALDI, João W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004.

SMOLKA, Ana Luíza. B. *A criança na fase inicial da escrita*. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

VIGOTSKI, Lev. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Anexo: Texto/base.

BRASÍLIA, 04 DE OUTUBRO DE 2007.

EXCELENTÍSSIMOS SENHORES DEPUTADOS, **PARA NÓS OS ANIMAIS IMPORTAM**

SOMOS CRIANÇAS DE VÁRIAS IDADES, ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS E PARTICULARES DO DISTRITO FEDERAL. DURANTE O MÊS DE SETEMBRO ESTUDAMOS E PENSAMOS MUITO, JUNTO COM OS NOSSOS PROFESSORES, SOBRE A VIDA DOS ANIMAIS DO NOSSO PLANETA E, PRINCIPALMENTE, DO NOSSO PAÍS. O MOTIVO DE ESCREVERMOS PARA OS SENHORES É PARA IMPLORARMOS QUE ELABOREM LEIS PARA QUE POSSAMOS CRIAR UMA CONVIVÊNCIA MELHOR ENTRE NÓS E OS OUTROS ANIMAIS. NOSSO MUNDO É MUITO BONITO E RICO EM RECURSOS NATURAIS. OS ANIMAIS FAZEM PARTE DO EQUILÍBRIO DA NATUREZA, MAS AS PESSOAS SE ESQUECEM DE COMO ELES SÃO IMPORTANTES PARA AS NOSSAS VIDAS. AS PESSOAS SE ESQUECEM QUE, ASSIM COMO NÓS, ELES TAMBÉM DEVEM VIVER SEM SOFRIMENTO. NÓS QUEREMOS QUE TODA NATUREZA FIQUE BACANA, CHEIA DE AMOR ENTRE OS SERES VIVOS. PORÉM, ESTAMOS VENDENDO MUITAS COISAS RUINS ACONTECENDO. DESCOBRIMOS QUE OS ANIMAIS ESTÃO SE SENTINDO DESCONFORTÁVEIS COM AS ATITUDES DE MUITOS SERES HUMANOS. POR EXEMPLO, ESTAMOS DESMATANDO AS FLORESTAS E TIRANDO O LUGAR ONDE VIVEM MUITOS ANIMAIS. E CADA UM PRECISA DA SUA CASA PARA MORAR. ESTAMOS TIRANDO A LIBERDADE DOS ANIMAIS. AS AVES EXISTEM PARA VIVER VOANDO, COLORINDO O CÉU, OS RÉPTEIS PARA RASTEJAR, OS MAMÍFEROS PARA ANDAR, CORRER E OS PEIXES PARA NADAR. NÃO PODEMOS LEVAR ANIMAIS PARA RODEIOS, RINHAS, CIRCOS OU LABORATÓRIOS. LÁ NÃO É A CASA DELES. LÁ ELES SENTEM DOR, SEDE, FOME, FRIO, SÃO CHICOTEADOS, AMARRADOS E SOFREM COM OS MAUS-TRATOS. DÓI NO CORAÇÃO DA GENTE VER OS ANIMAIS DESFILANDO NOS CIRCOS E NOS RODEIOS PARA AS PESSOAS SE DIVERTIREM. E DEPOIS ELES FICAM PRESOS NAS JAULAS AGUARDANDO O PRÓXIMO ESPETÁCULO. É MUITO TRISTE SABER QUE OS HUMANOS FAZEM ISSO POR DINHEIRO. A MELHOR MANEIRA DE APRENDER É PERGUNTANDO. POR ISTO, GOSTARÍAMOS DE SABER ALGUMAS COISAS. OS SENHORES SABEM QUANTAS ESPÉCIES ESTÃO EM EXTINÇÃO? QUANTOS ANIMAIS SÃO ABANDONADOS E MORTOS POR MÊS NAS NOSSAS CIDADES? POR QUE AS AUTORIDADES DEIXAM QUE MATEM A NOSSA FAUNA? POR QUE VEMOS TANTOS CAVALOS MALTRATADOS, PUXANDO CARROÇAS NAS RUAS? AS LEIS QUE EXISTEM PARA PROTEGER A NOSSA FAUNA E FLORA SÃO SUFICIENTES? E POR QUE MUITAS DELAS NÃO SÃO CUMPRIDAS? POR QUE AS PESSOAS QUE MALTRATAM OS ANIMAIS NÃO SÃO PUNIDAS? POR VAIDADE E TAMBÉM POR CAUSA DO DINHEIRO, MUITAS PESSOAS TIRAM AS PELES DOS ANIMAIS PARA FAZER CASACOS. ISSO ESTÁ CERTO? OS ANIMAIS SENTEM TUDO QUE NÓS SENTIMOS. ELES SENTEM QUANDO SÃO MALTRATADOS. ELES PRECISAM DE AMOR, ÁGUA, COMIDA, LOCAL IDEAL PARA MORAR. PRECISAM SER LIVRES. SOMOS CRIANÇAS, MAS DESCOBRIMOS MUITAS COISAS E POR ISSO PEDIMOS SOLENEMENTE A AJUDA DOS SENHORES PARA PROTEGER OS ANIMAIS DO NOSSO CERRADO E DO NOSSO PAÍS. ACHAMOS QUE DEVEM EXISTIR MAIS LEIS, MAIS CAMPANHAS E FISCALIZAÇÃO PARA PROTEGER OS ANIMAIS. NÓS SABEMOS QUE JUNTOS PODEMOS MUDAR AS LEIS E O COMPORTAMENTO DAS PESSOAS. AJUDEM SENHORES PARLAMENTARES A MANTER A ALEGRIA DA GENTE SALVANDO OS ANIMAIS E O NOSSO MEIO AMBIENTE. SE AJUDAREM OS ANIMAIS ELES FICARÃO MUITO FELIZES E NÓS TAMBÉM. PRECISAMOS ACABAR COM O SOFRIMENTO E O ABANDONO DOS ANIMAIS. COMO SE FOSSEM FILHOS, QUE PRECISAM DE PROTEÇÃO E NÃO PODEM SER ABANDONADOS. SE PEDIMOS A AJUDA DOS SENHORES É PORQUE PARA NÓS OS ANIMAIS IMPORTAM.

OBRIGADO PELA ATENÇÃO.
AS CRIANÇAS DO DISTRITO FEDERAL

Recebido em 20 de janeiro de 2014.

Aceito em 2 de fevereiro de 2014.