

A concepção discursiva de linguagem na prática pedagógica

Dalila Gonçalves Luiz¹
Sílvia M. Gasparian Colello²

Resumo: Partindo dos pressupostos de que as mudanças da nossa sociedade clamam por uma revisão de concepções que sustentem novas diretrizes e práticas de ensino, o artigo tem como objetivo apresentar a concepção discursiva de linguagem de Bakhtin, discutir os conceitos de dialogia, responsividade e polifonia para buscar suas implicações pedagógicas.

Palavras-Chave: Linguagem discursiva, Dialogia, Polifonia, Responsividade, Ensino da língua escrita. Círculo de Bakhtin.

Abstract: Based on the assumption that changes in our society call for a review of concepts that support new teaching guidelines and practices, the article aims at presenting Bakhtin's discursive notion of language and discussing the concepts of dialogism, responsivity and polyphony to look for their pedagogical implications.

Keywords: Discursive language, Dialogism, Polyphony, Responsivity, Written language teaching. Bakhtin Circle.

Vivendo em um mundo pesadamente monológico, Bakhtin [...] se pôs a sonhar também com a possibilidade de um mundo polifônico, de um mundo radicalmente democrático, pluralista, de vozes equipolentes, em que, dizendo de modo simples, nenhum ser humano é reificado; nenhuma consciência é convertida em objeto de outra; nenhuma voz social se impõe com a última e definitiva palavra. Um mundo em que qualquer gesto centrípeto será logo corroído pelas forças vivas do riso, da carnavalização, da polêmica, da paródia, da ironia.
(Carlos Alberto Faraco)

Vivemos em um tempo de mudanças, o que, indiscutivelmente, reconfigura as bases de projetos - cada vez mais necessários - para formar as novas gerações. Se por um lado, assistimos a instauração de apelos inéditos do mundo com relação à formação dos sujeitos, por outro, impõe-se ainda a necessidade histórica de se construir um ensino eficiente, inclusivo e democrático. Na direção de tais metas, é preciso admitir que a (re)construção dos sistemas ou de instituições de ensino não se faz, tampouco se consolida, sem a revisão de fundamentos e diretrizes. Assim, partindo do pressuposto de que a educação e, mais especificamente, as práticas de ensino são tributárias de concepções (nem sempre bem compreendidas ou bem assimiladas pelos sistemas de educação) sobre o quê e o como ensinar, o presente artigo pretende contribuir para esse debate, apresentando os princípios da linguagem discursiva (e, mais especificamente, os conceitos de “dialogia”, “responsividade” e

¹ Coordenadora pedagógica da rede pública municipal de ensino de São Paulo. Mestranda do programa de Pós-graduação de Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

² Professora doutora e livre-docente pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, vinculada à mesma instituição como docente e orientadora dos programas de Mestrado e Doutorado. Consultora da Secretaria Municipal de Educação pela UNESCO e membro do CEMOROC.

“polifonia”) postulados pelo Círculo de Bakhtin e, por essa via, apreender suas implicações para a educação, particularmente, para o ensino da língua escrita.

1. Dialogia, responsividade e polifonia: relações de interdependência

Ao abordar os conceitos definidos pelo Círculo Bakhtiniano, é preciso considerar, em primeiro lugar, a ótica destes estudiosos sobre a língua, delimitando o seu campo de interesse. Reconhecendo a importância e as contribuições de diferentes teorias linguísticas, os estudiosos da língua na perspectiva discursiva observam este sistema com base na tensão entre o aspecto material e social. Neste sentido, a relação dialética entre a materialidade linguística e a dimensão social emerge como objeto de estudos.

Segundo Faraco (2009), a dimensão social da língua é compreendida pelo Círculo Bakhtiniano como um conjunto de elementos superestruturais, de natureza imaterial, determinadas pelo contexto sócio-histórico. São construções ideológicas³, compreendidas sob dois aspectos indissociáveis: a) as esferas imateriais de produção (arte, religião, ciência, política, ética e direito etc.); b) o caráter avaliativo, isto é, o juízo de valor sobre a realidade (verdadeiro ou falso, bom ou mau, positivo ou negativo, entre outros).

Analisada por este prisma, a língua é tomada como um sistema vivo, constituído por manifestações situadas historicamente e carregadas de valores. Estas manifestações emergem nas e pelas interações sociais entre os usuários da língua, num espaço de tensão comunicativa. Como os produtos da criação ideológica produzem significados, conseqüentemente, são indissociáveis dos signos. Faraco (2009, p. 49), na tentativa de explicar a compreensão do Círculo, ressalta que

os signos são intrinsecamente sociais, isto é, são criados e interpretados no interior dos complexos e variados processos que caracterizam o intercâmbio social. Os signos emergem e significam no interior de relações sociais, estão *entre* seres socialmente organizados; não podem, assim, ser concebidos como resultantes de processos apenas fisiológicos e psicológicos de um indivíduo isolado; ou determinados apenas por um sistema formal abstrato. Para estudá-los, é indispensável situá-los nos processos sociais globais que lhes dão significação (grifo do autor).

Nesta perspectiva, os signos não estão isolados de sua dimensão social, de forma artificial e abstrata, ao contrário, eles emergem nos processos de interação social onde são construídos e interpretados em um dado contexto e em função de um dado propósito. Os signos são, portanto, constituídos pela relação entre os aspectos formais, estruturais, linguísticos e a dimensão social, carregada dos valores ideológicos correntes em um determinado âmbito.

O complexo jogo de forças entre os diferentes valores ideológicos são como correntes centrífugas ou centrípetas que promovem encontros e confrontos. Com efeito, os enunciados produzidos remetem necessariamente há uma tradição

³ Na tentativa de evitar interpretações equivocadas do termo “ideologia”, Faraco (2009) insiste em precisar o significado atribuído pelo Círculo de Bakhtin a essa palavra. Assim a ideologia deve, aqui, ser entendida não no sentido negativo de manipulações que distorcem a realidade, mas simplesmente como o universo das produções humanas, a cultura imaterial inerente à consciência e aos pensamentos em contextos histórico-sociais, incorporando uma pluralidade de esferas.

ideológica, seja como contraponto, seja numa postura de adesão e conformidade. Um enunciado, portanto, nunca é plenamente inaugural e inédito, pois, mesmo trazendo alguma porção criativa, é constituído a partir do que já foi “dito”. O Círculo Bakhtiniano, reconhecendo este fenômeno pela semelhança com o diálogo entre interlocutores, denominou-o de dialogismo. Entretanto, para marcar a interminável e complexa cadeia de “conversas” que um enunciado estabelece com as outras múltiplas vozes, superou a dimensão restrita do diálogo pessoa-a-pessoa com turnos definidos de enunciação. Tomando a obra de Dostoiévski, Bakhtin (2008, p. 47) recupera o conceito, que perpassa em todas as obras do Círculo:

Em Dostoiévski a consciência nunca se basta por si mesma, mas está em tensa relação com outra consciência. Cada emoção, cada ideia da personagem é internamente dialógica, tem coloração polêmica, é plena de combatividade e está aberta à inspiração de outras; em todo caso, não se concentra simplesmente em seu objeto mas é acompanhada de uma eterna atenção em outro homem. Podemos dizer que Dostoiévski apresenta em forma artística uma espécie de sociologia das consciências, se bem que apenas no plano da coexistência.

Reconhecendo o fenômeno do dialogismo, o Círculo conclui que ele ocorre a partir das relações entre os enunciados. Não é possível tomar um texto isoladamente, sem considerar a tradição discursiva que o constitui e com a qual ele estabelece relações. A despeito do tempo e do espaço em que foram produzidos, os diferentes enunciados apresentam um elo entre si, formando uma teia, uma rede que os conecta. Por isso, Bakhtin (2008) conclui que, mais do que dialogismo, o que há são relações dialógicas. Segundo Faraco (2009), as relações dialógicas, tais como concebidas pelo Círculo, ocorrem quando uma materialidade semiótica entra em funcionamento, evidenciando a posição de um sujeito social por meio de “índices sociais de valor”, estabelecidos a partir da relação com outros enunciados que o precederam. Conforme Bakhtin (2008, p. 213),

as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas.

A natureza dialógica da língua remete ao princípio de que aquele que aprende a língua reage a ela, ou seja, participa dela de modo responsivo. De fato, ao fixar um posicionamento valorativo, o sujeito social, conseqüentemente, estabelece uma réplica em relação aos enunciados produzidos por outros sujeitos sociais. É a porção discursivamente criativa, na qual o sujeito, segundo Bakhtin (1997), ao receber e compreender um discurso, assume uma postura responsiva, que pode ser de diferentes natureza: adesão, concordância, complemento, adaptação, crítica, contraposição ou até mesmo a omissão e o silêncio (que não deixam de ser uma forma de reação). É a resposta discursiva, sob a forma de uma contrapalavra, que o sujeito assume frente a cada novo discurso com o qual estabelece relação.

Não apenas a réplica constitui a atitude responsiva, mas também o compromisso do sujeito frente a postura construída. Ele precisa assumir o seu posicionamento valorativo, responsabilizando-se duplamente: há um compromisso com as correntes ideológicas a que responde ou assume, ao mesmo tempo em que manifesta seu compromisso com os demais sujeitos (ou causas) sociais, tanto aqueles dos discursos já ditos, como dos que estão por dizer. Na cadeia comunicativa, a responsividade diz respeito à necessidade de responder a outros textos (ou outras falas) e, simultaneamente, abre a possibilidade de receber novas respostas.

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau desta atividade seja muito variável); toda a compreensão é preche de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. (...) Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva. (BAKHTIN, 1997, p. 294).

Em meio a tantos enunciados já ditos e por dizer, cada voz discursiva constitui uma voz em meio a outras tantas como uma opção responsiva que nunca é neutra. Tomar a palavra é assumir que, no plano social, convivem e interagem entre si uma multiplicidade de vozes que representam e que são constituídas por valores ideológicos; é filtrar, em meio a tantos dizeres, uma opção do dizer que já leva em conta o outro (a sua posição social, o que o interlocutor sabe, as posturas e informações compartilhadas ou não entre o autor e o interlocutor previsto, os propósitos da comunicação e suas possíveis contrapalavras). Por isso, a construção do dizer já é, em si, afetada pela pressuposição do outro, um outro igualmente reagente à língua. Para aquele que fala ou escreve, a enunciação é, assim, uma resposta que, dirigindo-se ao outro, pede também uma resposta.

O conceito de autoria, nesta óptica, ganha uma dimensão discursiva, distanciando-se do autor-pessoa, representado por uma concepção monológica. Bakhtin (1997) ressalta que, na perspectiva monológica, o autor apresenta uma postura autoritária e dogmática, constituindo-se como o único centro irradiador de vozes e de pontos de vista. Trata-se, segundo Bezerra (2005), de uma abordagem centralizada que desconsidera a consciência das personagens, tomando-os como meros objetos do autor, como se fossem marionetes sem voz e sem identidade. Na concepção monológica, há um esforço em (muitas vezes, a intenção conscientemente assumida de) evidenciar o poder, a dominação, a supremacia do autor de forma unilateral e assimétrica, que tende a anular o outro.

Os conceitos de dialogia e de responsividade só fazem sentido no contexto da realidade polifônica. Originalmente o conceito de polifonia foi cunhado na área de música para evidenciar a coexistência de diferentes vozes e dos instrumentos musicais de diferentes naturezas atuando na mesma composição, de forma harmônica, estética e artística. Ao ser transposto para o campo discursivo, o conceito de polifonia, segundo Bakhtin e seu Círculo, representa o grande coro de vozes que circulam socialmente, constituindo os diferentes valores ideológicos.

Para Bakhtin (2008), Dostoiévski, ao criar um gênero romanesco novo, pode ser considerado o pai do romance polifônico. Sua inovação foi justamente permitir que as personalidades de suas personagens fossem constituídas discursivamente na relação com outras personagens, de tal modo que as respectivas subjetividades interagem e convivem de forma autêntica e autônoma, independentemente das vozes do narrador

ou do autor. No conjunto da obra, o que se observa é um coro de vozes convivendo e atuando em consonância, harmonicamente, ainda que seja em situação de disputa.

Nas palavras do próprio Bakhtin (2008, p. 59), a polifonia é formada por “vozes diferentes, cantando diversamente o mesmo tema [...] a ‘polifonia’, que desvenda o multifacetado da existência e a complexidade dos sofrimentos humanos.” O que está em pauta são as diferentes subjetividades, sendo valorizadas em sua essência, simetricamente, sem a sobreposição de uma sobre a outra. É nesse sentido que se pode compreender a expressão “Simpósio Universal” postulada pelo Círculo de Bakhtin: a convivência legítima de vozes e de sujeitos falantes no universo discursivo.

As notáveis contribuições que os estudos realizados pelo Círculo trouxeram para as diversas áreas das Ciências Humanas são muitas e vão muito além dos conceitos brevemente abordados neste trabalho. Por isso, mesmo reconhecendo os méritos e a importância da perspectiva discursiva de linguagem para as ciências humanas em geral, vale, no estrito âmbito do plano pedagógico, aprofundar a compreensão sobre suas implicações para as diretrizes e práticas de ensino, particularmente para o ensino da escrita.

2. Implicações educacionais e pedagógicas

A escola é concebida como a maior responsável pela educação formal, institucionalizada legal e socialmente para oferecer ensino a crianças, adolescentes e adultos. Em suas dependências, diariamente, circulam diferentes pessoas, com diferentes formações, com as mais variadas atribuições, compromissos e propósitos: professores, alunos, funcionários diversos, pais, formadores, representantes de empresas, entre outros. Assim como em outros espaços sociais, a língua, no âmbito escolar, é o meio pelo qual as pessoas se relacionam tanto entre si, como com a realidade a sua volta, mas, neste caso, com objetivos clara e institucionalmente definidos. Mesmo assim, em muitas escolas, parece ainda um desafio reconhecer e valorizar o potencial pedagógico da língua viva ou das dinâmicas tecidas na e pelas construções discursivas (COLELLO, 2014, 2017). Este reconhecimento implica em (e, ao mesmo tempo pressupõe a revisão das concepções de educação e de linguagem e, conseqüentemente, na mudança de paradigmas.

Sobre o potencial constitutivo da linguagem discursiva, Geraldi (2005, p. 19) explica:

Inspirado em Bakhtin, entende-se que o sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros, sua consciência e seu conhecimento do mundo resultam como “produto sempre inacabado” deste mesmo processo no qual o sujeito internaliza a linguagem e constitui-se como ser social, pois a linguagem não é trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e para os outros e com os outros que ela se constitui. Isto implica que não há um sujeito dado, pronto, que entra em interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros.

Com base nessa afirmação, é possível admitir que, a linguagem, para além da constituição pessoal e social do sujeito, incide também sobre a esfera cognitiva, já que a escola é um campo privilegiado para a inserção e ou aprofundamento do sujeito em campos específicos do saber e da ciência. Na prática, isso significa a aquisição de terminologias, conceitos, argumentos, teorias e, ainda, a possibilidade de circulação em âmbitos de conhecimento sistematizados pelos homens ao longo da história.

Na consideração do papel da língua na perspectiva discursiva para a formação pessoal, social e cognitiva dos sujeitos, vale recuperar as principais implicações pedagógicas dessa postura apontadas por Colello (2017, p. 46 – 48):

CONCEPÇÕES DE LÍNGUA (ORAL OU ESCRITA)	IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS E PRINCÍPIOS DO ENSINO DA LÍNGUA
A língua é vida porque as práticas de comunicação e de interação dão sentido à existência tipicamente humana.	Ensino integrado à vida: a ação docente pautada por práticas interativas e pelos propósitos de efetivas situações comunicativas.
A língua medeia a passagem do plano sensível (apreensão intuitiva do mundo) para o plano inteligível (a elaboração que atribui sentido ao mundo). Ela é, assim, constitutiva do homem. Por meio dela, o indivíduo se integra na corrente comunicativa de seu mundo, apreende sentidos, assumindo papéis sociais e gerando a sua própria consciência.	Ensino da língua como um direito de todos, voltado para a formação humana e para a inserção social do sujeito. Ensino da língua como processo de construção de mundo e da realidade plural da existência humana. Aprendizagem da língua como processo reflexivo e como mecanismo de geração da consciência em um contexto de valores.
A língua tem vida, o que caracteriza seu progressivo processo de mudança. Os eventos linguísticos existem no bojo de um contexto específico, sendo marcados pelo jogo de valores e tensões entre o dito, o não dito e o respondido. São, portanto, únicos e irrepetíveis.	Inviabilidade de conteúdos fixos, neutros e independentes dos contextos de produção: práticas de ensino necessariamente contextualizadas. Ensino voltado não para o domínio do sistema fonético e gramatical, mas para o trabalho linguístico que constrói e reconstrói a língua, a partir de processos reflexivos e de posturas críticas. Ensino da língua como prática para a conscientização de valores e de significados assumidos no mundo: alfabetização como prática política.
A língua só existe em função de situações comunicativas. Ler e escrever, entendidas como propostas de negociação de sentidos, nunca são atividades solitárias, já que pressupõem a interação com um outro.	Ensino calcado nas dinâmicas de escuta do professor, na interação entre os alunos e na possibilidade de construção conjunta de estratégias de produção e de interpretação. Importância de se respeitar a intenção discursiva dos alunos e fortalecer suas posturas responsivas.
A língua como processo dialógico; a produção linguística não parte de si e não se esgota em si, já que toda palavra tem uma contrapalavra.	Aprendizagem da língua entendida como meta a longo prazo, pautada pelo efetivo exercício linguístico: resgate das ideias prévias ou campos de referência no universo letrado; confronto de posições; escuta de múltiplas vozes; construção de estratégias de produção e de interpretação; inserção do sujeito no contexto da cultura escrita e acesso aos diferentes campos das atividades humanas (ensino da língua articulado ao conhecimento de mundo).

O enunciado é a unidade significativa da língua.	Ensino direcionado das reflexões epilinguísticas, geradas a partir da leitura do texto, para as reflexões metalinguísticas, evitando o uso de palavras soltas e de frases descontextualizadas (exercícios mecânicos de soletração, ortografia e fixação das normas gramaticais).
A língua como conjunto de modalidades integradas: a fala e a escrita, a escuta e a leitura, todas associadas aos elementos extra verbais.	Articulação das propostas de trabalho aos diferentes canais e tecnologias da comunicação, às diferentes línguas e práticas letradas. Necessidade de se promover o trânsito e a relação entre modalidades e práticas linguísticas.
As práticas linguísticas pressupõem um posicionamento interlocutivo no qual o sujeito é constantemente convidado a deslocar-se de si para compreender o outro, a língua e a própria realidade.	Ensino dado pelo processo de desestabilização do sujeito: a constante necessidade de considerar outros pontos de vista, outros saberes, outras formas de se expressar, outras formas de conceber e lidar com o mundo. Aprendizagem como processo construtivo, movido pelo constante processo de descentração do sujeito.
A legitimidade de todas as línguas no contexto histórico e social de suas práticas.	Reconhecimento e respeito às diferentes línguas, aos falantes e às diversidades culturais. Fim das práticas de discriminação e imposição linguística.
A produção linguística só pode ser compreendida em uma perspectiva multidimensional e multifuncional. No contexto polifônico, a língua é necessariamente plural.	Interesse em considerar a dimensão social da língua nas práticas pedagógicas: condições, processos, estratégias e modos de produção. Necessidade de se promover na escola experiências do aluno com diversidade dos suportes, tipos textuais, gêneros e formas de enunciação. Ensino da língua escrita pautado pelas múltiplas possibilidades de dizer e de interpretar.
A manifestação linguística, como recurso de expressão e de poder, tem um significado essencialmente político.	Docência como exercício de resistência às forças domesticadoras. Ensino como prática política de luta pela sociedade democrática.

Concepções de língua e implicações para a prática pedagógica

Com base nas relações entre a linguagem discursiva e a educação, é possível afirmar que a língua, além de ser um sistema vivo, promove a vida em si. É por meio dela que o sujeito se constitui e reconhece a si mesmo e ao outro, aprende e se posiciona perante os problemas da humanidade, define-se como sujeito e se

complementa a partir da interação com os demais. O contexto de produção linguística clama por uma abordagem pedagógica capaz de reconhecer na língua a sua dimensão essencialmente formativa de subjetividades, valorizando o viés educativo por excelência. Assim, tomando a escola como um espaço polifônico, dialógico e responsivo, onde coabitam muitas vozes sociais, com diferentes interesses, valores, perspectivas, em constante troca de informações, vale situar as implicações mais diretas dessa condição.

Na prática pedagógica, o princípio da **polifonia** fortalece as metas formativas da própria educação ao tomar a alteridade, a pluralidade e a diversidade de posturas como dimensões fundamentais para a constituição de si, do conhecimento e da consciência (COLELLO, 2014). A consideração da polifonia é, portanto, a base de uma educação efetivamente democrática.

O princípio de **dialogia** por sua vez (e, obviamente, da valorização das relações dialógicas) sustenta a ideia de que ensinar a língua, mais do que promover o conhecimentos de vocabulário, o uso de regras e a compreensão do sistema, é inserir os sujeitos no universo discursivo, de tal forma que eles possam ampliar a construção da sua identidade e o seu trânsito no circuito dos dizeres, saberes, posturas e valores (COLELLO, 2015, 2017). Nas palavras de Geraldí (1993, p. 79), “Ao aprender a língua, aprende-se ao mesmo tempo outras coisas através dela: constrói-se uma imagem da realidade exterior e da própria realidade interior”. Assim, ensinar a língua é usar a língua para aprender a língua, apreendendo-a em toda sua complexidade para viabilizar possibilidades de uso, de produção, de interpretação, de conhecimento, de reflexão e, não menos importante, de fruição.

Finalmente, a concepção de **responsividade** alinhada ao princípio de garantir o direito à voz e à palavra dos estudantes, rechaça concepções - muito frequentes na escola tradicional - de que a aprendizagem da língua precede a possibilidade de uso ou de que a alfabetização se justifica para fins funcionais específicos. Ao contrário do que se possa pensar, a emancipação do homem pelo processo de alfabetização não é uma consequência direta e necessária; ela é uma possibilidade com base em um certo modo de se alfabetizar ou de se relacionar com a língua (COLELLO, 2020).

Além disso, a ideia de responsividade fundamenta o princípio de que ensinar a língua é formar o sujeito interlocutivo, aquele que inserido criticamente em seu meio na relação com o outro, conquista uma postura autônoma, ética e responsável. Por isso, na escola, não se trata de aprender a ler e escrever no sentido estrito, mas de constituir-se como sujeito leitor e escritor.

Escapar da condição de analfabetismo funcional requer, portanto, a possibilidade de assumir a sua própria palavra no contexto das muitas palavras e, ainda assim, acreditar no poder de transformação que elas possam ter. O que está em jogo é perspectiva de se comprometer com o outro. Um outro que, em primeira e última instância, dá sentido à linguagem e à própria condição humana. (COLELLO, 2014, p. 23)

Colello (2015, p. 214), retomando Bakhtin, relembra que a atitude dialógica-responsiva, embora esteja prevista nas interações sociais, “será tão ou mais intensa quanto mais os sujeitos forem ‘capturados’ pela situação interlocutiva nos seus diferentes planos”. Isso porque são muitas as dimensões inerentes à situação interlocutiva: o que se diz, para quem se diz, porquê se diz, como se diz, em que âmbito de circulação com qual estrutura, em qual gênero, com quais tipos textuais e em qual suporte. Estas instâncias demandam determinadas escolhas e a escola é um contexto privilegiado para que estas práticas sejam tematizadas, tendo em vista que

Na escola [...], a produção de textos tem em si uma vantagem: poder contar com um leitor mediador, um interlocutor interessado - o professor – que se faz coautor do texto à medida que junto com o autor, reescreve, reanima o texto com outras palavras (GERALDI, 2014, p. 217).

Sendo potencialmente um contexto discursivo e recebendo diariamente crianças que já possuem certos conhecimentos sobre a cultura escrita, a escola se configura como um espaço que potencializa a reflexão, a sistematização e a aprendizagem da língua escrita.

Por este motivo, elas são capazes de pensar na língua, com a língua e sobre a língua assim como se lançaram como usuárias deste sistema. Afinal, de alguma forma, toda “criança já ouviu [...] a leitura de textos; já fez ‘composições’ antes e até, em certos momentos, tentou fazer textos verdadeiros”. (GERALDI, 1997, p. 139)

Garantir na escola o sentido de usar a língua; a possibilidade de ampliar recursos para o trânsito na sociedade letrada; as oportunidades de interação e de interlocução; as alternativas de comunicação; a descoberta da leitura como experiência estética e de fruição; o conhecimento da língua como prática reflexiva de construção do dizer; a aprendizagem da escrita como processo educativo na constituição da identidade, da consciência, da aprendizagem e da cidadania é, sem dúvida alguma, um caminho para a formação de sujeitos de um novo tempo, para uma nova era e, certamente, para a sustentação de uma sociedade democrática.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 2a ed. revista Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2008.
- BEZERRA, P. Polifonia In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 191-200.
- COLELLO, S. M. G. *A escola e a produção textual: conteúdos, formas e relações*. Tese de livre-docência apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.
- COLELLO, S. M. G. *A escola e a produção textual: práticas interativas e tecnológicas*. São Paulo: Summus, 2017.
- COLELLO, S. M. G. “Aprendizagem da língua escrita e a constituição do sujeito interlocutivo” *International Studies on Law and Education*, n. 18. São Paulo: Mandruvá, 2014. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle18/15-24Silvia.pdf> Acesso em 6 out 2019.

COLELLO, S. M. G. “Quem é o estudante em recuperação: os sentidos do fracasso escolar?” *Convenit Internacional*, n. 32, São Paulo: Cemoroc – FEUSP/IJI Universidade do Porto. jan-abril/2020. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit32/85-94Silvia.pdf>. Acesso em: 9 out 2019.

FARACO, C. *Linguagem & diálogo* – As ideias do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas/SP: Mercado das Letras/ALB, 2005.

GERALDI, J. W. “Por que práticas de produção de texto, de leitura e análise linguística?” In: SILVA, FERREIRA, MORTATTI (orgs.). *O texto na sala de aula* – um clássico sobre o ensino da Língua Portuguesa. Campinas: Autores Associados, 2014.

Recebido para publicação em 06-10-19; aceito em 18-10-19