

Processos escolares de ensino e aprendizagem, argumentação e linguagens sociais / *Teaching and learning processes, argumentation and social languages*

*Cecília Goulart**

RESUMO

Buscamos discutir uma abordagem discursiva dos processos de ensino e aprendizagem da linguagem escrita na escola. No presente artigo, a meta é ampliar a reflexão teórica que temos realizado em torno da ideia de que, a partir do estudo de Bakhtin, enunciar é argumentar, embora o autor não tenha tratado dessa questão. O princípio dialógico e a categoria linguagens sociais são aspectos-chave para considerar o movimento enunciativo do discurso de áreas de conhecimento trabalhadas na escola como argumentativo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino e aprendizagem; Linguagens sociais; Argumentação; Áreas de conhecimento; Escola

ABSTRACT

The article aims to discuss a discursive approach of the teaching and learning processes of the school written language. Using Bakhtin studies as reference, the article deepens the theoretical reflection arguing that enunciating is arguing, despite the fact that Bakhtin had not developed such idea. Both dialogical principle and social language categories are key aspects to argue that the enunciation discourse movement of knowledge areas dealt at school is, therefore, argumentative.

KEY-WORDS: *Teaching and learning; Social languages; Argumentation; Knowledge areas; School*

*Professora da Universidade Federal Fluminense – UFF/ CNPq, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil;
goulartcecilia@yahoo.com.br

O projeto teórico de Bakhtin tem fertilizado nossa pesquisa sobre o trabalho com a linguagem na escola, levando-nos a comparar duas vocações em confronto historicamente no Brasil, no campo do ensino da leitura e da escrita¹. Uma vocação tende a fazer da linguagem um elemento sem peso; a outra vocação tende a dar-lhe peso, interpretando-a como criação humana e social, com espessura, concretude, impregnada de valores contraditórios, ideológicos, marcados em sua opacidade e indeterminação. Nessa vocação, a língua fica subordinada à dimensão política dos discursos, dos textos, dos enunciados.

A primeira vocação prioriza a análise da língua, subordinando seus falantes e sua existência social, ao estudo de características do sistema linguístico. Assim, tem-nos preocupado a dislexia sígnica que se tem produzido em uma parcela imensa da população brasileira (PACHECO, 1997, atual GOULART), formando uma legião de alfabetizados funcionais. A apresentação da linguagem escrita como um simulacro revela um ensino isolado das tensões discursivas e da historicidade, existentes em qualquer processo e qualquer texto. Os alunos são considerados aptos pela escola, no entanto, não modificam, ou modificam muito pouco, a sua condição de pertencimento à sociedade letrada (SOARES, 1998), não utilizando a escrita como forma de ampliar a leitura do mundo.

Com base em estudos de Bakhtin, temos buscado, na pesquisa que realizamos desde 2001, discutir e aprofundar uma abordagem discursiva dos processos de aprendizagem na escola, refletindo, concomitantemente, sobre os processos de ensino. O foco da pesquisa tem sido aspectos dos processos de aprendizagem e ensino da linguagem escrita, desde o período de alfabetização, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, até os anos finais, no contexto de diferentes disciplinas escolares, em situações concretas de sala de aula. Focalizamos os modos como crianças e jovens vivenciam aqueles processos e nele agem. O principal eixo abordado tem sido a produção do discurso escrito, materializado em forma de textos.

A meta no presente artigo é dar continuidade à reflexão teórica que temos realizado em torno de nossa formulação de que, a partir do estudo de Bakhtin, *enunciar é argumentar*, embora o autor não tenha tratado dessa questão. Para rever e situar a discussão, reportamo-nos a três artigos, publicados em periódicos brasileiros (GOULART, 2001; 2007; 2009), visando a contextualizar e dar coesão a questões que procuramos ampliar no presente estudo.

1 Enunciar e argumentar em três artigos que se vinculam

O interesse pela aprendizagem da língua escrita nos levou à necessidade de compreender os aspectos de seu desenvolvimento histórico, bem como as características constitutivas dessa modalidade de linguagem. Em Goulart (2001), apresentamos o estudo de Morrison (1995) que discute basicamente a tese do acultramento grego (OLSON, 1977), na qual o autor postula que a invenção do alfabeto grego, no século VIII a.C., gerou o texto escrito e estabeleceu a sua prioridade sobre a oralidade. Morrison contrapõe-se a essa ideia, postulando por meio de muitas evidências de que foram as mudanças históricas ocorridas

¹A partir de Calvino (1994, p. 27), referindo-se à literatura.

no desenvolvimento da estrutura textual, que ampliaram sua organização racional, o que o faz distinguir língua escrita de textualidade, bem como sistema linguístico de sistema textual. De acordo com o autor, o texto só começou a existir quando a página (e não a frase ou a declaração, como conceitos linguísticos) passou a ser a unidade predominante de sua organização. Inovações medievais na apresentação do texto redefiniram a disposição espacial do escrito, alterando os princípios textuais e originando procedimentos mais claros. Morrison argumenta que o sentido é tão inerente aos modelos de organização textual quanto às estruturas linguísticas.

Morrison analisa pesquisas que o levam a relacionar o começo da utilização intensa de notas de rodapé e de citações, em textos escritos, com a mudança no conceito de fato histórico, já que os julgamentos conclusivos do narrador oral foram substituídos por fontes e referências contidas no próprio texto. No discurso, o conceito do que é real em história começa a depender cada vez mais da competência dos textos de corroborarem as afirmações por meio de um aparato acadêmico explícito. Assim, o fato e o texto se aproximam, no sentido de que “os homens começam a pensar os fatos não como registrados pelos textos, mas como incorporados neles” (STOCK, 1983, p. 62, apud MORRISON, p.169).

O texto acadêmico orienta a discussão de Morrison, pois esse gênero foi desenvolvido historicamente junto com o aprimoramento técnico do trabalho científico. O autor aponta dois aspectos explícitos da língua escrita que transformam a obra (oral ou escrita) em texto (escrito): as mudanças específicas, que ocorrem no nível do uso gramatical, e a organização estrutural. O segundo aspecto está relacionado ao layout expositivo do livro e da página, ao surgimento de um sistema de exegese e de um sistema de pontuação, que dão sentido e clareza à ordenação das frases, possibilitando uma divisão inteligível do texto/conhecimento para a organização das ideias “que expressam pontos de ênfase conceitual” (p.171). Nas palavras do autor:

O texto deve incluir um aparato que imponha uma estrutura formal a uma linha de raciocínio que faz referência explícita ao contexto criado pelo ato de se esquematizar uma obra escrita extensa. (...) cuja distribuição foi estabelecida conforme as unidades do texto, tais como a página, o parágrafo e o capítulo. (MORRISON, 1995, p. 172)

O autor postula que “a associação entre o conhecimento e a organização textual é indispensável para a capacidade de uma cultura quanto à ordenação e codificação do conhecimento” (MORRISON, p.191). As mudanças históricas na estrutura textual geraram um conjunto de práticas, formando um conhecimento social relacionado às argumentações históricas e filosóficas, assim como às necessidades de outros ramos particulares do conhecimento.

O estudo de Morrison nos permitiu relacionar, ainda que de modo restrito, estes modos historicamente elaborados de organização da escrita do conhecimento ao que Bakhtin (2003) denominou de gêneros do discurso secundários. Segundo este autor, os gêneros do discurso são tipos de enunciados que vão se padronizando pela utilização repetida, em função de situações, necessidades e conhecimentos específicos de esferas sociais da

realidade. Os gêneros secundários estão fortemente vinculados ao conhecimento elaborado em língua escrita, diferentemente dos gêneros primários. A partir dessa ligação, começamos a considerar a organização social dos conhecimentos de diferentes áreas ensinadas na escola como argumentações que incorporam discursivamente seus conceitos, fatos, fenômenos e outros, compondo registros das diversas áreas.

A insuficiência da relação do que concebemos como organizações discursivas das áreas com gêneros secundários nos fez avançar, para compreendê-las, de modo mais amplo, como linguagens sociais. Esse conceito será tratado adiante. Em Goulart (2007), postulamos que é possível pensar, com base em Bakhtin, que enunciar é argumentar, definindo as seguintes premissas:

1. A argumentatividade da linguagem é inerente ao princípio dialógico, já que todo enunciado é produzido intencionalmente na direção do Outro, no movimento da interminável cadeia de enunciações.
2. Enunciar é agir sobre o outro, isto é, enunciar extrapola a ideia de compreender e responder enunciados.

Ao escolhermos as palavras de nossos enunciados/gêneros do discurso, segundo Bakhtin, partimos das intenções que presidem o seu todo. A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam a estrutura da enunciação, em que as palavras são orientadas em função do interlocutor, destinatário, auditório social.

Analisamos, ainda no estudo de 2007, a parte inicial de uma aula de História (66 turnos de fala), de uma classe de 5ª série do antigo Ensino Fundamental de oito anos, para buscar evidências da perspectiva de que ‘enunciar é argumentar’, explorando a produtividade da proposta. O objetivo da análise foi compreender aspectos do movimento discursivo da aula que o caracterizassem como um movimento argumentativo.

No artigo em questão, observamos que a distância entre textualidades características das linguagens sociais e dos gêneros do discurso do cotidiano e textualidades das linguagens sociais e gêneros trabalhados na escola pode gerar dificuldades para a aprendizagem das disciplinas escolares. As referências culturais do cotidiano dos alunos, que envolvem interpretações axiologicamente instituídas, compreendem modos de argumentar, ou seja, modos de ação na direção dos Outros, que têm características composicionais muitas vezes diversas das linguagens sociais de referência. Encontramos indícios de que é possível buscar caminhos para aprofundar essa perspectiva de trabalho, no sentido de conceber os processos enunciativos como processos argumentativos. A argumentação pode ser pensada nos movimentos intencionais da aula, por meio da flexibilização das palavras de autoridade (para deixar entrarem os enunciados dos alunos), das inter-relações de enunciados, da intersubjetividade, manifestando-se no discurso pelo tom apreciativo, pelos tempos-espacos agenciados e, especialmente, pelo entranhamento de palavras alheias nos enunciados, como palavras citadas, entre outras possibilidades.

A discussão teórica que está em Goulart (2009) foi produzida anteriormente à de 2007, embora publicada depois. O objetivo do estudo foi buscar evidências teórico-metodológicas

para conceber processos argumentativos na linguagem, com base na teoria da enunciação de Mikhail Bakhtin. Discutimos alguns marcantes princípios, noções e categorias bakhtinianas que concebem a linguagem, procurando destacar aspectos que fortalecessem a ideia de que enunciar é argumentar. Em seguida, centramo-nos de modo mais direto no aspecto da argumentação, procurando destacar algumas possibilidades de balizadores para a análise de interações discursivas. Esses balizadores foram utilizados na análise realizada no artigo de 2007, mencionado anteriormente.

A argumentação, do modo como a concebemos, estaria enraizada na construção dos signos, dos gêneros do discurso, na medida em que, quando nos apropriamos de palavras dos outros, apropriamo-nos também do tom apreciativo, isto é, das condições sociais em que são produzidas e têm valor. A argumentatividade da linguagem seria inerente ao princípio dialógico, como foi mencionado acima.

No contexto de estudo sinteticamente apresentado, continuamos a pesquisar procurando aprofundar a postulação de que *enunciar é argumentar*.

2 Ampliando a compreensão de relações entre enunciação e argumentação

Como delineamos no início do artigo, nosso interesse pelo tema da enunciação e da argumentação vincula-se à necessidade de compreender o movimento de produção de discursos e conhecimentos nas relações de ensino e aprendizagem, em espaços escolares, cujos resultados contribuam para a permanente revisão de práticas pedagógicas por professores. Historicamente tem se destacado, no Brasil, a dificuldade que alunos têm de entender e elaborar o discurso verbal, oral e escrito, especialmente em registros escritos mais formais, de áreas do conhecimento que se distanciam da linguagem do cotidiano.

O enunciado, de acordo com Bakhtin, é o objeto dos estudos da linguagem: de significação e da cultura, social e histórico, um tecido organizado e estruturado. Deve ser analisado nas relações internas e externas: sua organização, a interação verbal, o contexto – as condições de produção. Nele, habitam muitas vozes sociais, que se completam, polemizam, respondem umas às outras. Todas as esferas da atividade humana estão relacionadas à utilização da língua, segundo o autor. Todos os enunciados estão ideologicamente fundidos com julgamentos de valor social, com uma entonação, com um tom apreciativo. A apreciação caracteriza o papel criativo nas mudanças de significação do signo verbal, no deslocamento de uma determinada palavra de um contexto apreciativo para outro. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada esfera social por meio de três aspectos: o conteúdo temático; o estilo verbal, ligado à seleção dos recursos da língua; e, sobretudo, a construção composicional. A seleção de palavras de nossos enunciados é realizada a partir das intenções que presidem o seu todo, sendo que a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam a estrutura da enunciação, em que as palavras são orientadas em função do interlocutor, do auditório social.

Esse conjunto de aspectos caracterizadores do conceito de enunciado para Bakhtin está relacionado à categoria de linguagens sociais, pouco explorada nos estudos de

fundamentação bakhtiniana, de um modo geral. Tal categoria tem assumido um papel relevante em nossa pesquisa como veremos a seguir.

As linguagens sociais *são* “pontos de vista específicos sobre o mundo, formas da sua interpretação verbal, perspectivas específicas objetais, semânticas e axiológicas” (BAKHTIN, 1998, p. 98). Carregadas de conteúdos determinados, que as especificam, implicam, além do vocabulário, formas de orientação intencional de interpretação, com direções definidas, e impregnam-se de apreciações concretas, ao unirem-se a objetos, a áreas expressivas de conhecimento e a gêneros. Segundo o autor, cada época, cada geração, em cada uma das suas camadas sociais, tem a sua linguagem social. Nessas linguagens, há distinções metodológicas, já que se orientam por princípios básicos de seleção e constituição diversos.

Conforme Bakhtin (1998, p. 96-101, especialmente), os princípios orientadores da constituição das linguagens sociais podem ser funcionais, de conteúdo temático ou ainda sociodialetoológico. As linguagens sociais vivem, lutam e evoluem no plurilinguismo social, o que tem sido o esteio para refletir sobre diferentes formas de estruturação dos saberes, em discursos produzidos em diferentes esferas sociais do conhecimento. Embora próxima da noção de gêneros do discurso, que estruturam nossos dizeres, a noção de linguagens sociais não se confunde com ela. De diferentes maneiras, portanto, os gêneros do discurso e as linguagens sociais são modos de conceber e apreender a realidade.

Nesse contexto, a concepção de argumentação de que tratamos passou a nos ocupar, provocada por debates com pesquisadores que estudam o tema da argumentação, predominantemente no sentido da tradição dos estudos da cognição. Dois focos se destacaram como relevantes nessa reflexão. O primeiro foco considera a argumentação na perspectiva do discurso e, não, da língua. Nosso interesse está nos modos como os sujeitos em seus enunciados produzem sentidos nas situações discursivas, nos processos de produção do discurso. Bakhtin contribui para considerar esta distinção, quando afirma que:

Quando escolhemos as palavras no processo de construção de um enunciado... Costumamos tirá-las de *outros enunciados* e antes de tudo de enunciados congêneres com o nosso, isto é, pelo tema, pela composição, pelo estilo; conseqüentemente, selecionamos as palavras segundo a sua especificação de gênero. O gênero do discurso não é uma forma da língua, mas uma forma típica do enunciado; como tal forma, o gênero inclui certa expressão típica a ele inerente. No gênero a palavra ganha certa expressão típica. Os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos *significados* das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas. (2003, p. 292-293)

Considerando a organização das linguagens sociais que constituem áreas de estudo trabalhadas na escola, é importante lembrar que elas foram e são elaboradas ao longo da história, constituindo-se por escrito como os conhecimentos representativos dessas áreas. No desenrolar desse processo, passaram a transformar também os discursos orais dos sujeitos sociais. Mas essa é outra questão que foge ao escopo de nosso trabalho neste artigo.

O segundo foco está intimamente relacionado ao primeiro, na medida em que o diálogo é o princípio básico da constituição da arquitetura bakhtiniana. Conforme aponta Bakhtin:

O problema não está na existência de certos estilos de linguagem, dialetos sociais, etc., existência essa estabelecida por meio de critérios meramente lingüísticos; o problema está em saber sob que *ângulo dialógico* eles confrontam ou se opõem na obra. Mas é precisamente esse ângulo dialógico que não pode ser estabelecido por meio de critérios genuinamente lingüísticos, porque as relações dialógicas, embora pertençam ao campo do *discurso*, não pertencem a um campo puramente lingüístico do seu estudo. (2002, p. 182, grifos do autor).

O autor entende que as relações dialógicas são impossíveis sem relações lógicas e concreto-semânticas, mas não são redutíveis a elas, por terem especificidade própria (BAKHTIN, 2002, p. 184). Nessa contraposição, pode-se estabelecer a distinção entre a argumentação na perspectiva da língua e na perspectiva do discurso. Assim, o caráter dialógico organiza a argumentação no discurso.

Podemos conceber, conforme Holquist (2002), o dialogismo como movimento do discurso e como método, numa perspectiva epistemológica em que tese e antítese não cabem. Vale lembrar que para Bakhtin o enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para o discurso do outro acerca desse objeto, sendo que “toda elocução concreta de um sujeito que fala serve como um ponto onde tanto as forças centrífugas quanto as forças centrípetas são postas em ação” (BAKHTIN, 2002a, p. 272). É com base na discussão apresentada que podemos pensar o discurso das áreas de conhecimento constituído por diferentes posições, embates, que se organizam como argumentações intencionalmente elaboradas para representar esferas sociais. Seus objetos encontram-se elucidados, ressaltados, contestados e avaliados de diferentes maneiras, porque neles “se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo e correntes” (Bakhtin, 2003, p. 300). Entendemos que a argumentação seja inerente aos enunciados, gêneros e linguagens sociais.

Podemos dizer que áreas como História, Geografia, Matemática, Física, Biologia, entre muitas outras, formam-se como diferentes linguagens sociais, encorpendo-se, fazendo-se conhecer e reconhecer por diferentes construções composicionais que incorporam seus conhecimentos, conformando nossos modos de ver a realidade, de variadas perspectivas. Essas construções discursivas são consideradas argumentações na medida em que são orientadas por projetos enunciativos que ordenam e codificam os conhecimentos de determinadas maneiras.

3 Bakhtin, argumentação, aprendizagem e ensino

Retornando a questões da escola, consideramos que modos de aprender e ensinar estejam ligados à distância que os discursos orais produzidos no cotidiano têm dos discursos de referência, especialmente para usuários de linguagens sociais mais distantes

das formas escritas. Pressupomos que a natureza dos problemas que alunos têm para aprender se deva, entre outros fatores, a dificuldades ligadas aos modos como as linguagens sociais priorizadas pela escola se organizam. Essas linguagens, da Ciência, da Matemática, da História, entre outras, são recontextualizadas³ como disciplinas escolares, a partir das linguagens sociais formais de esferas da vida social (GOULART, 2005). Outros valores e outras vozes passam a integrar o diálogo no interior dessas linguagens, interferindo em seus modos de argumentar, para que passem a fazer parte da cultura escolar. A discussão sobre o processo de recontextualização não cabe nos limites do presente estudo.

Para evidenciar dificuldades dos alunos, mencionamos o fato vivido por estagiários de História em classe dos anos finais do Ensino Fundamental, de escola pública do Rio de Janeiro. Eles ouvem da professora da disciplina: “não falem nada muito complicado, que eles não entendem. Mesmo se vocês forem simples, ainda correm o risco de eles não entenderem. Se derem um texto escrito, usem vocabulário simples” (ROCHA, 2006). Falas dessa natureza são ouvidas com frequência em relação ao desempenho de alunos, principalmente de escolas públicas. O que acontece nas salas de aula? Que implicações o trabalho com a linguagem na escola tem para a aprendizagem dos conteúdos de diferentes disciplinas?

De acordo com Bakhtin (1998, p. 146), “nossa transformação ideológica é justamente um conflito tenso no nosso interior pela supremacia dos diferentes pontos de vista verbais e ideológicos, aproximações, tendências, avaliações”. Que tipo de experiência os alunos vivenciam para aprender? O que deve pautar a criação de metodologias de ensino pelos professores? Se enunciando, estamos agindo na direção do outro, argumentando em determinadas direções, como trabalhar considerando os conhecimentos que os alunos já têm, levando-os a outras dimensões do saber?

Observemos uma sequência de turnos de fala de alunos (representados por A, em que os números ao lado da letra equivalem aos diferentes alunos participantes) e professor (representado por P), em aula de Física, no 2º ano do Ensino Médio⁴. Na moldura abaixo, inserimos o problema discutido durante a aula, com base nos conteúdos que vinham sendo estudados.

O cobertor

Domingo passado Zeca resolveu fazer um churrasco e comprou uma pedra de gelo para gelar as bebidas. Enquanto Zé, primo do Zeca, arrumava as garrafas no isopor, Zeca enrolou a pedra de gelo em um cobertor para que não derretesse. Diga, justificando, se o procedimento de Zeca está fisicamente correto ou não.

³Estamos utilizando o termo recontextualização, com base em Lopes (2000), que o utiliza a partir de Bernstein (1996; 1998): “O princípio de recontextualização que constitui o discurso pedagógico seletivamente refocaliza e relaciona outros discursos, retirando-os de suas práticas reais, por retirá-los da base social de sua prática e das relações de poder associadas a essa base social” (LOPES, 2000, p. 154).

⁴Parte do material de pesquisa de Charret (2008), analisado pela pesquisadora em outra dimensão discursiva.

A1: eu acho que...

A2: não. O cobertor vai estar à temperatura ambiente. Porque o cobertor não vai esquentar, só vai manter a temperatura...

A3: não...

A2: ...então se botar o gelo lá, ele ia derreter, tanto dentro do casaco, quanto fora do casaco (*baixando a voz*).

A3 (falando alto): o cobertor impede que o gelo troque calor com ambiente.

A4: ele impede a troca de calor do gelo com o ambiente.

A5: é vai demorar mais, mas...

A2: mas... o cobertor regula a temperatura.

A1: Genteee...

A1: quando tá frio, você usa o cobertor, ele aquece. Quando tá quente, você usa o cobertor, ele aquece. (falando de forma cadenciada)

A1: quando tá... Se você colocar...

A6: é porque você que tá produzindo calor.

A7: é porque tu tá liberando e o cobertor tá deixando calor ali.

A8: é que nem a lâ...

A8: professor, minha resposta tá péssima.

A2: o gelo não produz calor.

A8: a resposta... O meu problema é Português.

P: por quê?

A8: porque eu tô ficando redundante, eu tô falando: energia, energia, energia. Calor, calor, calor. Aí tá ficando ruim. Eu tô há meia hora aqui.

P (baixinho): energia, energia, energia. Calor, calor, calor.

A9: É Física, não é Português.

P: Mas, a gente precisa dele. (...)

A11: onde que ele deixou a pedra enrolada no cobertor? (Retornando à questão que inicia os turnos de fala.)

P: esperando o isopor ficar pronto.

A11: Sim. Mas, dependendo do local onde ele deixou... Porque se ele deixar no Sol, o cobertor vai aquecer e derreter o gelo. Mas, se não, não vai fazer nada disso.

P: O cobertor aquece?

A11: Não. Mas, se tiver com a luz solar em cima dele, aquece.

P: Então, é melhor você colocar na sombra.

A11: Aí ele vai ficar na sombra, só que não aquece, vai manter.

A11: Não! Você me deixa confusa.

A11: Porque toda a minha vida, eu usei o cobertor para me aquecer. Hoje em dia, eu não uso mais para me aquecer, eu uso para reter o calor. Isso não é legal.

Há dois tipos de questão destacados por sublinhado na sequência de turnos de fala acima. O primeiro tipo de questão está em três turnos de fala do aluno A8, quando ele se mostra preocupado porque não consegue organizar o seu enunciado, ao que parece, de acordo com as características composicionais da linguagem social da Física. Vale a pena observar os dois turnos de fala imediatamente anteriores à constatação que o aluno A8 faz de seu problema. O aluno A7 explica o fenômeno: “é porque tu tá liberando e o cobertor tá deixando calor ali”, utilizando-se de linguagem do cotidiano, inoculada de palavras alheias da esfera social da Ciência (liberando, calor). Ele próprio, o aluno A8, procura compreender o tema em discussão, argumentando na direção de uma relação, dizendo: “é que nem a lâ...”, também de modo informal, o que parece não tê-lo deixado satisfeito. Em seguida, em relação dialógica com sua própria fala (BAKHTIN, 2005, p. 182), replica, avaliando: “professor, minha resposta tá péssima”. E sua argumentação continua, ao dizer que sua dificuldade está ligada à língua portuguesa: “a resposta... o meu problema é Português”. Explicando à professora sobre seu problema, o aluno A8 o situa no fato de sua fala estar redundante, repetitiva, já que não consegue orientar seu enunciado para expressar a compreensão do fenômeno em estudo. O aluno A9 argumenta, posicionando-se e agindo na direção de A8: “É Física, não é Português”.

Ao lado dos enunciados de A8, destacam-se enunciados de alunos, também preocupados com a compreensão e enunciação do fenômeno físico em estudo, utilizando-se de argumentos da linguagem social da Física, que se constroem em ângulo dialógico com suas próprias palavras: “O cobertor vai estar à temperatura ambiente”; “Porque o cobertor não vai esquentar, só vai manter a temperatura...”; “o cobertor impede que o gelo troque calor com ambiente”; “ele impede a troca de calor do gelo com o ambiente”; “o cobertor regula a temperatura”.

O segundo tipo de questão é explicitado pelo aluno A11, no último turno de fala da sequência: “Porque toda a minha vida, eu usei o cobertor para me aquecer. Hoje em dia, eu não uso mais para me aquecer, eu uso para reter o calor. Isso não é legal”. O aluno vivencia concretamente o que Bakhtin caracterizou de “conflito tenso no nosso interior pela supremacia dos diferentes pontos de vista verbais e ideológicos, aproximações, tendências, avaliações”. Na vida cotidiana, o cobertor era utilizado por A11 para aquecê-lo e agora a professora lhe ensina que, de acordo com a Ciência, o cobertor não aquece, sua função é reter o calor do próprio corpo do sujeito. O tom apreciativo do enunciado se concentra principalmente na parte final, “Isso não é legal”, trazendo à tona o caráter dialógico do enunciado, que se expressa no confronto, no plurilinguismo.

Podemos considerar que o aluno A8, cujos enunciados foram analisados anteriormente, apresenta dificuldade de “fazer um relato bivocal das palavras de outrem” (BAKHTIN, 1998, p. 142), de apresentar em seu enunciado o caráter misto, “reproduzir nos lugares necessários o estilo e as expressões do texto transmitido” (BAKHTIN, 1998, p. 142). O aluno A8 percebe que não consegue construir a argumentação da linguagem social da física como desejado, ou seja, ele também vivencia, embora de modo diferente, o conflito tenso pela supremacia de diferentes modos de argumentar, de enunciar.

Acreditamos ter avançado, neste artigo, em relação a estudos anteriores. A complexidade dos processos de ensino e aprendizagem, considerando os fatores que lhes são constituintes, nos indica que ainda há um longo caminho à frente. Muitas perguntas continuam sem resposta. Ao mesmo tempo, muitas crianças, jovens e adultos continuam lutando, principalmente com as palavras, para aprender, e muitos professores, para ensinar – este permanece o nosso grande desafio como pesquisadores da área de Educação.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. *Alteridade e formas de saber*. III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural/III Conference for Socialcultural Research, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000. Mimeo.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV. *Marrismo e Filosofia da Linguagem*. 4. ed. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1988.

_____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Fornoni Bernadini et alii. São Paulo: HUCITEC: UNESP, 1998.

_____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 3. ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

_____. *The Dialogic Imagination*. Edited by Michael Holquist. 14rd Ed. University of Texas Press, 2002 a[1981].

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

CALVINO, Í. *Seis propostas para o próximo milênio*. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. *Pedagogia, control simbólico e identidade*. Madrid: Morata/Paideia, 1998.

CHARRET, H. *Negociação de significados: o papel do aluno na construção coletiva do conhecimento*. Anais do VII ENPEC, VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação em Ciências, UFSC, Florianópolis, 2008.

GOULART, C. M. A. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. *Revista Brasileira de Educação*, 18, São Paulo, Autores Associados, set/out/nov/dez, 2001, p. 5-21.

GOULART, C. M. A. *Linguagens sociais e argumentação: investigando modos de letrar e ser letrado*. Apresentado no Seminário Dialogismo bakhtiniano: interlocuções com a linguística, a psicologia e a educação, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Núcleo de Pesquisa em Argumentação, UFPE, junho de 2005.

_____. *Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin*. *Pro-posições*, v. 18, n. 3 (54), set/dez 2007, p. 93-107.

_____. Em busca de balizadores para a análise de interações discursivas com base em Bakhtin. *Revista de Educação Pública*, v. 18, n. 36, Cuiabá: Ed. da UFMT, jan/abr 2009, p. 15-31.

HOLQUIST, M. *Dialogism*. 2nd Ed. Routledge, 2002 [1990].

LOPES, A. C. Organização do conhecimento escolar: analisando a disciplinaridade e a integração. In: CANDAU, V. M. (org.) *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 147-163.

MORRISON, K. Estabelecendo o texto: a institucionalização do conhecimento por meio das formas históricas e filosóficas de argumentação. In: Bottéro, J. et al. *Cultura, Pensamento e Escrita*. São Paulo: Ática, 1995, p. 141-200.

OLSON, D. R. From utterance to text: the bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review*, 47, 1977, p. 257-281.

PACHECO, C. M. G. Leitura e linguagem no espaço escolar: uma reflexão sobre a formação de disléxicos sociais. *Revista UNDIME/RJ*, n. 2, ano IV, Rio de Janeiro, 1998.

ROCHA, H. A. B. *O lugar da linguagem no ensino de história: entre a oralidade e a escrita*. 2006, 2 v. (Tese de Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ.

SOARES, M. B. *Letramento – um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GOULART, Cecília. Processos escolares de ensino e aprendizagem, argumentação e linguagens sociais.
BAKHTINIANA, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 50-62, 2º sem. 2010

STOCK, B. *The Implications of Literacy: Written language and models of interpretation in the eleventh and twelfth centuries*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1983.

Recebido em 16/05/2010
Aprovado em 19/08/2010