

# Em busca de balizadores para a análise de interações discursivas em sala de aula com base em Bakhtin

## Parameters to analyze classroom discursive interactions since Bakhtin's theory

Cecília Goulart<sup>1</sup>

### Resumo

O estudo visa delinear balizadores para a análise de interações discursivas em sala de aula, defendendo, a partir de Bakhtin, que enunciar é argumentar. A sala de aula é compreendida como um espaço em que o objetivo dos professores é fazer com que os alunos se apropriem discursivamente de determinados modos de conhecer temas vinculados às diferentes áreas de conhecimento. Categorias bakhtinianas relevantes para nossa discussão são enunciado, dialogismo, gêneros do discurso, palavra de autoridade/palavra internamente persuasiva e linguagens sociais. Entendemos que, focalizando aspectos argumentativos do processo de ensinar-aprender, o movimento discursivo de construção do conhecimento deva vir à tona.

**Palavras-chave:** Discurso. Argumentação. Bakhtin. Interações em sala de aula.

### Abstract

The study aims to outline some parameters to analyze classroom discursive interactions, supporting that enunciating is arguing since Bakhtin's theory. Classrooms are understood as spaces where teachers work in order that students develop and appropriate formal discourses related to different knowledge areas. Relevant bakhtinian categories to our discussion are enunciation, dialogism, discourse genders, authority word/internally persuasive word and social languages. We understand that focusing in argumentative aspects of the teaching-learning process, the discursive move of knowledge construction's process may arise.

**Keywords:** Discourse. Argumentation. Bakhtin. Classroom interactions.

---

1 Professora da Faculdade de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense. Doutora em Letras, Linguística Aplicada pela PUC-RJ . Pesquisadora do CNPq. Endereço profissional: Praça Leoni Ramos, 882 Bloco D – s. 405 - *Campus* do Gragoatá, São Domingos, CEP 24-020-200 .Niterói-RJ, Brasil. E-mail: <goulartcecilia@yahoo.com.br>

*O senhor replicará que a realidade não tem a menor obrigação de ser interessante. Eu lhe responderei que a realidade pode prescindir dessa obrigação, porém não as hipóteses.*

Personagem de J. L. Borges, A Morte e a Bússola. In: Ficções.

## Apresentação do estudo

A pesquisa que desenvolvemos sobre processos de ensino-aprendizagem na perspectiva da alfabetização vem nos levando a compreender, com base em estudos da linguagem, aspectos da complexidade daqueles processos (GOULART, 2000; 2001; 2003a; 2003b; 2003c; 2004; e GOULART; COLINVAUX; SALOMÃO, 2003). Nestes estudos também sobressai a discussão sobre a função social da escola e trabalhos pedagógicos nela realizados (GOULART, 2001, p. 20). O presente artigo tem como objetivo buscar evidências teórico-metodológicas para conceber processos argumentativos na linguagem, com base na teoria da enunciação de Mikhail Bakhtin. Com a elaboração desse estudo, visamos iniciar a construção de balizadores para analisar interações discursivas em sala de aula, no intuito de contribuir para a compreensão de como se constrói o conhecimento nesse espaço.

Ao longo da primeira parte do texto, apresentamos e discutimos alguns princípios, noções e categorias bakhtinianas marcantes na concepção de linguagem do autor, procurando destacar aspectos que concebiam o processo de enunciação como argumentativo. No mesmo movimento, vamos refletindo sobre a natureza discursiva do espaço escolar. Em seguida, com base nas reflexões apresentadas, centramo-nos de modo mais direto no aspecto da argumentação, procurando destacar algumas possibilidades de balizadores para a análise de interações discursivas.

### A construção da base teórica do estudo: linguagem, argumentação, sala de aula e escola

É preciso destacar primeiramente que Bakhtin<sup>2</sup> em seus estudos não fala em argumentação de um modo explícito, mas de formas composicionais do enunciado, destacando a importância e a necessidade de estudos que busquem compreender a organização sintática dos enunciados dentro de situações discursivas.

---

2 Discutem-se na literatura questões relacionadas à autoria de alguns textos assinados por Voloshinov e Medvedev como sendo de Bakhtin. Neste trabalho, utilizarei as referências que constam nos livros e estudos e não entrarei em detalhes de tal discussão.

Bakhtin toma o enunciado como objeto dos estudos da linguagem - objeto de significação e objeto da cultura – discursivo, social e histórico, um tecido organizado e estruturado. Segundo o autor, o enunciado deve ser analisado nas relações internas e externas: sua organização, a interação verbal, o contexto, o intertexto, ou seja, as condições de produção.

O princípio dialógico é considerado como básico para a concepção de linguagem, é o princípio constitutivo de todo discurso. O dialogismo é, desse modo, a condição do sentido do discurso, a ligação entre a linguagem e a vida cultural. O dialogismo se realiza tanto na interação verbal, entre o enunciatador e o enunciatário, quanto no interior do discurso, o dialogismo da interdiscursividade.

No dialogismo da interação verbal, o centro é o espaço entre o Eu e o(s) Outro(s), as vozes sociais no texto que se produz e que anunciam um sujeito histórico. No dialogismo da interdiscursividade, discursos dialogam produzindo novos discursos. Neste, então, habitam muitas vozes sociais, que se completam, polemizam e respondem umas às outras.

Para Bakhtin, todas as esferas da atividade humana estão relacionadas à utilização da língua, se organizam em forma de enunciados concretos e únicos, orais e escritos. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas, por meio de três aspectos: o conteúdo temático; o estilo verbal, ligado à seleção dos recursos da língua; e, sobretudo, a construção composicional. Este último aspecto estaria mais relacionado à formação de gêneros do discurso.

As pessoas, as classes sociais, as esferas sociais do conhecimento, utilizam a língua de acordo com seus valores, conhecimentos, construídos na vida cotidiana e em outras esferas sociais. A da vida cotidiana tem um valor muito grande para o autor. Todo signo, todo gênero de discurso aí nasce e aí se banha para continuar vivo e não se congelar, petrificar (BAKHTIN, 1988, p. 118-119).

Os gêneros de discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados que se constituem nas diferentes esferas da atividade humana. Esses gêneros são de riqueza e variedade infinitas, e marcados pela heterogeneidade. Vão-se diferenciando e também se ampliando, no caso daquelas esferas se desenvolverem e ficarem mais complexas. Os gêneros organizam os conhecimentos sociais de determinadas maneiras, associadas às intenções e propósitos dos locutores.

O autor atribui grande relevância teórica à distinção dos tipos de gêneros primário e secundário. Os gêneros do discurso secundário aparecem em circunstâncias mais complexas de comunicação cultural, relativamente mais evoluídas, principalmente associadas à escrita. Transformam os gêneros primários ligados à comunicação verbal espontânea e, nessa transformação, os gêneros primários adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios.

O que nos leva a buscar compreender como se dão as interações discursivas em sala de aula é um determinado conjunto de eixos teóricos de diferentes origens que vêm embasando e defendendo a produtividade de aulas interativas. Mesmo a tradição de trabalho escolar, no tempo-espço denominado *aula*, organiza-se em variadas formas de interação verbal entre professores e alunos. Segundo Bakhtin, “toda situação inscrita duravelmente nos costumes possui um auditório organizado de uma certa maneira e conseqüentemente um certo repertório de pequenas fórmulas correntes.” (p. 126).

O autor afirma que as fórmulas adaptam-se em qualquer lugar ao canal de interação social que lhe é reservado, refletindo ideologicamente o tipo, a estrutura, os objetivos e a composição social do grupo. Coincidem com esse meio, são por ele delimitadas e determinadas em todos os aspectos. Por isso, encontram-se formas características de enunciados nos diferentes lugares de produção de trabalho. Diante dessas postulações de Bakhtin, podemos dizer que a sala de aula tenha “um certo repertório de fórmulas correntes”, que organiza o discurso ali produzido de determinadas maneiras: leituras de diferentes tipos e para variados fins (comentada, silenciosa...), conversas, produções escritas, elaboração de resumos, exposição oral, realização de exercícios, esquemas e provas, entre outros.

O tipo de instituição, a estrutura, os objetivos e a composição social da escola a organizam de um certo modo discursivo, caracterizando, junto com outros elementos, uma cultura escolar. Nesse contexto, a sala de aula é um espaço discursivo em que o objetivo dos professores que trabalham com os conteúdos das disciplinas escolares é fazer com que os alunos se apropriem discursivamente de determinados modos de conhecer/conceber objetos, funcionamentos e fenômenos das áreas - os conteúdos - que estão vinculados às diferentes disciplinas. Trabalham intencionalmente, com propósitos definidos. De que modo trabalham para alcançar esse objetivo? Produzindo enunciados na perspectiva de um horizonte social, que é o horizonte da aprendizagem dos alunos e do papel da escola. E os alunos trabalham no horizonte social do que já conhecem e do ensino dos professores. Segundo o autor,

O objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões de mundo, tendências. [...] Na realidade, como já dissemos, todo enunciado, além do objeto de seu teor, sempre responde (no sentido lato da palavra), de uma forma ou de outra, a enunciados do outro anteriores. [...] O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas

também para o discurso do outro acerca desse objeto. A mais leve alusão ao enunciado do outro confere à fala um aspecto dialógico que nenhum tema constituído puramente pelo objeto poderia conferir-lhe. (BAKHTIN, 1992, p. 319-320).

Como, então, surgem os enunciados do professor? Eles surgem no contexto do mundo discursivo do professor, de seus sistemas de referência discursivamente constituídos. No caso específico da aula devem surgir fundamentados em sua própria formação, logo no interior de uma esfera social do conhecimento, conformado por uma linguagem social que é característica daquela esfera. Mas, mesmo este sentido do discurso se construiu no movimento de muitas vozes: de professores, de autores de livros, de artigos, de jornais. E também no movimento de suas relações com outras esferas sociais de conhecimento, principalmente da esfera do cotidiano. É então num emaranhado hibridizado de vozes que os enunciados pedagógicos se constituem.

Para Bakhtin, todos os enunciados estão fundidos com julgamentos de valor social e com uma entonação, um tom apreciativo. A comunhão de julgamentos de valor presumidos (por sociedades, grupos sociais,...) constitui o contexto cultural no qual a enunciação viva desenha o contorno da entonação. A escola, por sua vez, é um lugar de conhecimentos que são julgados socialmente de forma positiva, como relevantes para a vida, em muitos sentidos. Os alunos vão à escola para aprender e os professores, para ensinar. O fato de os professores dominarem o conhecimento de uma linguagem social, vinculada a certa esfera de conhecimento, garante-lhes um lugar de autoridade. Autoridade, inclusive, para fixar enunciados de determinadas maneiras. Trataremos desse ponto mais adiante.

O diálogo da sala de aula deve possibilitar que se percebam indícios da tensão dos diversos sentidos que os alunos dão às palavras do professor, dos outros colegas e de autores que sejam lidos no processo de aprender determinado conteúdo e também os sentidos que o professor dá às palavras dos alunos. Na análise desse processo, embora aconteça de modos variados, deve ser possível capturar o movimento discursivo de produção de conhecimento, de aprendizagem e, no caso de nosso estudo, de aspectos discursivo-argumentativos dos processos de construção do conhecimento.

Considerando a concepção de linguagem de Bakhtin, como podemos refletir sobre a construção da argumentação e dos argumentos na linguagem, especialmente na sala de aula? Parece-nos que a resposta a essa questão liga-se à idéia de que, nessa concepção de linguagem, enunciar é argumentar. Podemos pensar, entretanto, em gêneros de discurso, em enunciados, mais e menos argumentativos, dependendo das condições de produção do discurso e das características e objetivos próprios aos gêneros utilizados. E o que nos leva a esta afirmativa? Segundo o autor:

[...] o enunciado daquele a quem respondo (aquiesço, contesto, executo, anoto etc) é já-aqui, mas sua resposta é porvir. Enquanto elaboro meu enunciado, tendo a determinar essa resposta de modo ativo; por outro lado, tendo a presumi-la, e essa resposta presumida, por sua vez, influi no meu enunciado (precavenho-me das objeções que estou prevenendo, assinalo restrições etc.). Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre a qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado. Essas escolhas determinarão a escolha do gênero do enunciado, **a escolha dos procedimentos composicionais** e, por fim, a escolha dos recursos lingüísticos, ou seja, o estilo do meu enunciado. (BAKHTIN, 1992, p. 321, grifos nossos).

Qual seria o pressuposto básico para elaborarmos o delineamento de um estudo sobre a argumentação, dentro da teoria de Bakhtin? Produzir linguagem, produzir enunciados, no sentido que estamos dando, é argumentar numa determinada direção, na direção do interlocutor, no horizonte social do locutor. O que nos leva a esse pressuposto é o fato de que a natureza dialógica da linguagem para Bakhtin leva-o a postular que o locutor é, em certo grau, respondente, ao pressupor não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas a existência dos enunciados anteriores (dele mesmo ou de outros), aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles) (BAKHTIN, 1992, p. 291). Desse modo, cada enunciado é um elo da cadeia complexa de outros enunciados, assim como se pode entender a heterogeneidade discursiva e o quanto os discursos e os gêneros do discurso se afetam, dado que a língua é material plástico e vivo. Como explica o autor,

É por esta razão que não só compreendemos a significação da palavra enquanto palavra da língua, mas também adotamos para com ela uma atitude responsiva ativa (simpatia, concordância, discordância, estímulo à ação). A entonação expressiva não pertence à palavra, mas ao enunciado. [...] Ao escolher a palavra, partimos das intenções que presidem ao todo do nosso enunciado (BAKHTIN, 1992, p. 310, grifos nossos).

Assim, na perspectiva da relação entre as palavras dos sujeitos do discurso, a argumentação seria o modo de elaboração da linguagem por meio das intenções sempre presentes nos enunciados desses sujeitos. E os argumentos podem ser considerados, no sentido filosófico genérico, “os raciocínios destinados a provar ou refutar determinada proposição, um ponto de vista ou uma tese qualquer. Seu objetivo (da argumentação) é o de convencer ou persuadir, mostrando que todos os argumentos utilizados tendem para uma única conclusão.” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 15).

A argumentação 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.

Dados anedóticos apontam que na sala de aula o professor fixa o discurso, ainda que momentaneamente, como uma estratégia de ensino. E como estamos entendendo o fixar? Estamos entendendo na perspectiva de o professor fazer afirmações (ligadas aos conteúdos com que está trabalhando) aparentemente descontextualizadas (como se viessem de uma única voz, monofônicas, fixas, como se os enunciados tivessem congelado...). De um modo geral, isso se faz tirando as âncoras da realidade cotidiana dos alunos, as possibilidades de metaforizar, de citar exemplos. Nesse sentido, pode-se pensar tal estratégia como uma provocação (um argumento?) para que os alunos construam gêneros do discurso secundários, complexos, como o são os da ciência, do direito, da religião, entre outros. Conforme Bakhtin,

[...] por mais monológico que seja um enunciado (uma obra científica ou filosófica, por exemplo), por mais que se concentre no seu objeto, ele não pode deixar de ser também, em certo grau, uma resposta ao que já foi dito sobre o mesmo objeto, sobre o mesmo problema, ainda que esse caráter de resposta não receba uma expressão externa bem perceptível. A resposta transparecerá nas tonalidades do sentido, nos mais ínfimos matizes da composição. (BAKHTIN, 1992, p. 317).

Então, os enunciados monológicos também respondem a questões e necessidades anteriores, de outros sujeitos: “Como o discurso verbal se relaciona com a situação social que o engendrou?” Esta é a pergunta que Brait (1999, p. 18) traz e que nos fazemos. Para Bakhtin, o contexto extraverbal é composto de três fatores básicos: a extensão espacial, comum aos interlocutores (a unidade do visível; no caso do discurso pedagógico, a sala de aula); o conhecimento e a compreensão comum da situação existente entre os interlocutores; e a avaliação comum dessa situação (VOLOSHINOV, 1926).

Mas, como se relacionam o dito e o não-dito (pressuposto, presumido)? O autor considera a situação extraverbal como parte constitutiva essencial à estrutura de significação do enunciado.

O social e o objetivo são pontos de partida para o estudo do presumido (e não o individual e subjetivo). Só pode ser presumido o que nós falantes sabemos, vemos, amamos, reconhecemos, isto é, coletivamente, unidos. As avaliações, julgamentos de valor presumidos são avaliações sociais básicas que derivam de um grupo social dado (BRAIT, 1992, p. 20) Assim, podemos conceber as orientações pedagógicas na sala de aula, de professores, textos, livros e dos próprios alunos.

É o julgamento de valor que determina a seleção verbal e o todo da forma verbal, bem como a recepção dessa seleção pelo ouvinte. A entonação, o tom avaliativo, se constitui como o elemento que estabelece um firme elo entre o discurso verbal e o contexto extraverbal. A natureza social do fenômeno entonacional está na fronteira entre o verbal e o extraverbal, conjunto de valores pressupostos no meio social em que ocorre o discurso. O falante seleciona as palavras no contexto da vida, onde as palavras foram embebidas e se impregnaram de julgamentos de valor.

O falante, o tópico e o ouvinte são constitutivos do discurso, essenciais a sua existência e, conseqüentemente, a sua descrição e análise. O ouvinte é aquele que o falante leva em conta, para quem o discurso é orientado e que intrinsecamente determina a estrutura do discurso. O ouvinte exerce influência crucial sobre todos os fatores do discurso. Segundo Bakhtin, as influências extratextuais têm uma grande importância na construção do discurso, possibilitando a entrada de palavras alheias em nossas palavras: “Depois, estas ‘palavras alheias’ se reelaboram dialogicamente ‘em palavras próprias alheias’ com a ajuda de outras ‘palavras alheias’ (anteriormente ouvidas) e, em seguida, já em palavras próprias (com a perda das aspas, para falar metaforicamente) que já possuem um caráter criativo.” (BAKHTIN, 1992). O caráter criativo está ligado não ao sentido da arte, mas ao sentido da integração e da autonomia que as palavras, que foram alheias, ganham no discurso daquele que delas se apropriou.

O autor destaca o processo paulatino de esquecimento dos portadores das palavras alheias. As palavras alheias se tornam anônimas ao serem apropriadas; com isso, a consciência se *monologiza*. Também são esquecidas as relações dialógicas iniciais com as palavras alheias que são absorvidas pelas palavras alheias assimiladas (passando pela fase das palavras “*próprias-alheias*”). A consciência criativa, ao tornar-se monológica, se completa pelos anônimos. Depois, a consciência monologizada como um todo único inicia um novo diálogo (agora com vozes externas novas) (BAKHTIN, 1992). Lemos (1999) relaciona o contexto desse monólogo, que inaugura um novo diálogo, à autoria e relaciona



as palavras anônimas ao resultado do apagamento da voz do outro na palavra alheia apropriada, “constituindo o sujeito em ‘outro do outro’, em outro de si próprio e em outro das vozes-sujeitos que circulam em seu discurso consciência monologizada.” (p. 43). Esta perspectiva de monologização parece ser relevante para refletir sobre os processos de aprendizagem.

Do ponto de vista da significação do enunciado, Bakhtin dá um destaque à noção de tema e nos diz o seguinte:

Qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo deve conter já o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de um outro processo evolutivo. Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão [...] A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra. (BAKHTIN, 1988, p. 131-132).

O autor chama de *tema* o sentido completo de cada enunciação e, com esse conceito, possibilita entender, principalmente do ponto de vista ideológico, as diferenças sutis de significação, em enunciados aparentemente semelhantes. O tema é determinado pelas formas lingüísticas que entram na composição do enunciado e igualmente pelos elementos não-verbais da situação: perder esses últimos elementos da situação significa perder suas “palavras” mais importantes, significa não compreender. “Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico possui um tema.” (BAKHTIN, 1988, p. 129). O autor destaca que é preciso considerar também que, além do tema e da significação, toda palavra possui um acento de valor ou apreciativo de natureza social, transmitido através da entonação expressiva, conforme exposto anteriormente. A apreciação caracteriza o papel criativo nas mudanças de significação, o deslocamento de uma determinada palavra de um contexto apreciativo para outro.

Outro prisma da teoria enunciativa de Bakhtin a considerar é a distinção de duas categorias de palavras, a autoritária e a palavra internamente persuasiva, que têm relevância para o estudo dos processos de ensino-aprendizagem, entendidos, a partir daqui, como processos caracteristicamente argumentativos:

O objetivo da assimilação da palavra de outrem adquire um sentido ainda mais profundo e mais importante no processo de formação ideológica do homem, no sentido exato do termo. Aqui, a palavra de outrem se apresenta não mais na qualidade de informações, indicações, regras, modelos, etc. - ela procura definir as próprias bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento, ela surge aqui como a palavra autoritária e como a palavra internamente persuasiva. (BAKHTIN, 1998, p. 142).

O autor destaca a profunda diferença entre tais palavras, ressaltando que podem se unir em uma só palavra, entretanto, de forma rara. A palavra autoritária - religiosa, política, moral, a palavra do pai, dos adultos, dos professores etc. - carece de persuasão interior para a consciência; nós já a encontramos unida à autoridade; exige de nós o reconhecimento e a assimilação; está ligada ao passado hierárquico.

A palavra internamente persuasiva, por sua vez, carece de autoridade; revela possibilidades diferentes. É determinante para o processo da transformação ideológica da consciência individual. A palavra persuasiva interior é comumente metade nossa, metade de outrem. Tem produtividade criativa no sentido de que desperta nosso pensamento e nossa nova palavra autônoma; organiza do interior as massas de nossas palavras, em vez de permanecer numa situação de isolamento e imobilidade; esclarece mutuamente em novos contextos; ingressa num inter-relacionamento tenso e num conflito com as outras palavras internamente persuasivas. De acordo com Bakhtin,

Nossa transformação ideológica é justamente um conflito tenso no nosso interior pela supremacia dos diferentes pontos de vista verbais e ideológicos, aproximações, tendências, avaliações. A estrutura semântica da palavra internamente persuasiva não é terminada, permanece aberta, é capaz de revelar sempre todas as novas possibilidades semânticas em cada um dos seus novos contextos dialogizados. (QEL, 1998, p. 146).

A citação aponta a tensão existente nos sujeitos no movimento enunciativo de transformação ideológica, o que entendemos como movimentos de reflexão e de possível mudança. Diferentes pontos de vista co-ocorrem e concorrem disputando espaço. Nesse sentido, podemos supor que os enunciados dos sujeitos

envolvidos no discurso se constituam como argumentos, expressando diferentes conhecimentos, carregados de valor e de intenções na direção dos outros. Este se configura como outro contexto para refletir sobre processos de ensino-aprendizagem. O espaço da sala de aula, dado o seu caráter pedagógico, admitiria a flexibilização das palavras autoritárias das áreas de conhecimento, isto é, dos conteúdos historicamente construídos, para que seu objetivo seja atingido.

Como já foi dito, nosso objetivo neste artigo é buscar caminhos, com base em Bakhtin, para analisar, do ponto de vista da argumentatividade da linguagem, interações discursivas em sala de aula, visando a construção do conhecimento. De acordo com Brait (1997, p. 101), “[...] descortinar um projeto de estudo das formas de construção e produção do sentido no conjunto dos escritos bakhtinianos é uma tarefa árdua, mas não impossível [...]”

Caminhando na direção da possibilidade aberta por Brait nos estudos da enunciação de Bakhtin, duas questões inter-relacionadas se destacam, considerando a elaboração teórica que vem sendo constituída e o objetivo explicitado.

A primeira diz respeito aos modos de apropriação da palavra do outro; a segunda se relaciona com o contexto tenso em que tal apropriação se dá. Avaliamos que seja nessas relações (que deve conter muitas conotações, de que não iremos tratar aqui) que a elaboração argumentativa do discurso mais se explicita. Apresentamos a seguir possibilidades de dar conta do inter-relacionamento das duas questões destacadas.

Numa primeira aproximação das questões, reportamo-nos ao discurso citado/referido (discurso direto, indireto e indireto livre), estudado por Bakhtin (1988; 1998), que envolve tendências historicamente consolidadas de apreensão do discurso de outro. Essa parece ser uma categoria relevante para o estudo da argumentação, na medida em que são elementos do discurso do outro (citado) que são trazidos para o discurso citante com algum propósito, como argumentos, já que entram no enunciado intencionalmente.

Paulillo (1993, p. 37-43), analisando o estudo de Bakhtin na perspectiva de definir procedimentos de análise do discurso citado, chega às seguintes possibilidades: (a) Discurso direto (citação literal); (b) Discurso indireto (uma espécie de descrição do discurso do outro), como p. ex. “Ele me disse que você sabia de tudo”; (c) o uso de verbos introdutórios que interpretam a intenção comunicativa com que o discurso citado teria sido proferido (afirmar, argumentar,...); e (d) Discurso indireto livre (mais comum em texto literário). Segundo a mesma autora, há outros fenômenos em que o discurso citado é indicado, aludido, como: (e) colocação de palavras e expressões entre aspas: “A *‘modernização’* do país que o governo pretende...”; (f) O uso do Condicional: “O incêndio *teria sido provocado* por um curto-circuito”, em que o sujeito enunciatador não assume, não adere

totalmente ao enunciado produzido; vestígio de outra voz que seria o suporte da forma afirmativa do enunciado. Ocorre o efeito de distanciamento, que pode ir desde o não-compromisso (com a afirmação) até a recusa crítica, sob a capa de ironia, da verdade do enunciado afirmativo ao qual o condicional alude; (g) Indicadores genéricos: “*Dizem que...*”; “*Parece que...*”, entre outros; (h) A inserção/ uso de provérbio: implica a menção de outras vozes, mas o enunciador não é nem identificado, nem individualizado; remete ao senso comum, à humanidade; o enunciador citante adere ao enunciado, assume a sua validade.

Outra aproximação nos foi possível por meio do estudo de Weinrich (1964, apud KOCH, 1987, p. 37-48), vinculado aos estudos da Linguística Textual. É relevante destacar que a Linguística Textual busca captar o sentido do texto, considerando a própria construção textual, logo, de dentro para fora. A análise de discursos possibilitada por Bakhtin, ao contrário, nos leva a compreender o sentido dos textos no movimento exterioridade-interioridade-exterioridade, logo, considerando as condições de produção do discurso, isto é, a extensão espacial comum aos interlocutores; o conhecimento e a compreensão comum da situação existente entre os interlocutores; e a avaliação comum dessa situação, como já foi mencionado. Estamos, portanto, assumindo o trabalho de Weinrich numa direção diferente daquela dada pelo autor.

Weinrich organiza as funções dos tempos verbais na língua francesa em dois grandes grupos de situações comunicativas independentes - mundo narrado e mundo comentado. O falante apresenta o mundo utilizando-se dos tempos verbais “e o ouvinte o entende, ou como mundo comentado ou como mundo narrado.” (KOCH, 1987, p. 38). Diante do mundo comentado, o falante é afetado, tem de se mover e reagir. Isto é, no mundo comentado, o locutor se responsabiliza e se compromete com aquilo que enuncia, criando uma tensão entre os interlocutores que estão diretamente envolvidos no discurso. No mundo narrado, por sua vez, a atitude do locutor é distensa, ele se distancia de sua fala, não se comprometendo em relação ao fato que está sendo narrado. O locutor, neste caso, simplesmente relata fatos e acontecimentos como se apresentam por si próprios. Parece-nos que o ouvinte nesse caso recebe os relatos também como algo aceito, legitimado.

As expressões verbais próprias do comentário são aquelas empregadas no tempo presente e no tempo futuro, bem como as locuções verbais formadas com tais tempos. O mundo narrado se caracteriza pelos tempos pretéritos e também pelas locuções verbais formadas com estes tempos. Para o autor, os tempos verbais não têm vinculação com o Tempo (Cronos). Essa observação tem relevância para nós, já que nos permite pensar que os tempos verbais se vinculam ao movimento temporal da situação de enunciação.

Ao verificar a adequação da propriedade das expressões verbais de um e de outro mundo para o português, Koch observa que ela se mostra válida, a não ser pelo pretérito perfeito simples “que apresenta elevado índice de incidência tanto no relato como no comentário.” (1987, p. 43-44).

Segundo Weinrich, o discurso direto pertence ao mundo comentado; já a construção do discurso indireto livre está em um meio caminho entre o mundo comentado e o mundo narrado, sendo possível captar-se a fala do narrador e uma reflexão do autor superpostas. Isso pode contribuir para criar um clima de tensão, surpresa e expectativa no texto.

Estamos entendendo, então, que na sala de aula convivem estes mundos, o narrado e o comentado; o primeiro, ligado principalmente aos textos que o professor apresenta para socializar o conteúdo a ser ensinado, a palavra da autoridade, e aos relatos dos alunos reproduzidos a partir daquele texto ou associados àquele texto; e o segundo, ligado tanto ao professor quanto aos alunos, no sentido de “um conflito tenso... pela supremacia dos diferentes pontos de vista verbais e ideológicos, aproximações, tendências, avaliações”, isto é, da palavra internamente persuasiva. Do modo como estamos entendendo, as réplicas do discurso, as contrapalavras do falante na direção de determinadas considerações, se interligam aos enunciados do mundo comentado, logo de caráter altamente argumentativo. Ou, de outro modo, o mundo narrado estaria ligado ao discurso de autoridade e o mundo comentado, ao discurso internamente persuasivo. Estamos compreendendo a caracterização do “não-compromisso” e do distanciamento do discurso do mundo narrado como algo que está convencionalizado ou legitimado como conhecimento aceito.

Ao trazer as categorias de mundo narrado e mundo comentado, desenvolvidas por Weinrich, interligando-as aos discursos de autoridade e internamente persuasivo, elaborados por Bakhtin, acreditamos não estar realizando nenhuma violência teórica, mas repensando-as sob novas luzes. Nesse sentido, continuando a interligação, chegamos a outra posição bakhtiniana que desenvolvemos em Goulart, Colinvaux & Salomão (2003). Bakhtin (1998, p. 156) apresenta três categorias básicas de criação do modelo da linguagem no romance que consideramos produtivas, para conceber os processos de constituição da linguagem dos sujeitos: (a) hibridização; (b) inter-relação dialogizada das linguagens; e (c) diálogos puros. As duas primeiras categorias, brevemente apresentadas a seguir, nos parecem relevantes para abordar a constituição do discurso no processo de ensino-aprendizagem. A hibridização seria a mistura de, no mínimo, duas linguagens sociais no interior de um único enunciado.

O autor afirma que uma hibridização involuntária, inconsciente, é uma das modalidades mais importantes da existência histórica e das transformações das linguagens.

[...] no fundo, a linguagem e as línguas se transformam historicamente por meio da hibridização, da mistura das diversas linguagens que coexistem no interior de um mesmo dialeto, de uma mesma língua nacional, de uma mesma ramificação, de um mesmo grupo de ramificações ou de vários, tanto no passado histórico das línguas, como no seu passado paleontológico, e é sempre o enunciado que serve de cratera para mistura. (BAKHTIM, 1998, p. 156-7).

A linguagem de cada um de nós se constrói e se transforma no mesmo movimento de tensão e de hibridização pela palavra do Outro, atravessadas por gêneros discursivos diversos, fundados em também diversas linguagens sociais.

### Arrematando a discussão

Com a construção teórica esboçada, entendemos que, com base em Bakhtin e outros autores coadjuvantes, tenhamos indicado possíveis balizadores para análise de interações discursivas em sala de aula, contribuindo para a compreensão de aspectos da construção do conhecimento nesse espaço. Podemos perseguir naquela análise um pequeno repertório de fórmulas correntes que caracterizem a argumentação do discurso em sala de aula, considerando o papel fundamental do professor nos modos como encaminha a orientação social do gênero de discurso chamado *aula*. O modo como ele transforma a palavra de autoridade em palavra persuasiva; como hibridiza o discurso; as perguntas que elabora procurando encaminhar o querer-dizer dos alunos em relação ao foco do tema estudado; o modo como propõe e interpõe o discurso narrado; e os encaminhamentos para a realização, pelos alunos, de atividade metalingüística. Parece-nos relevante considerar a legitimação e o trabalho com a palavra dos alunos, valorizando sua produção criativa, a interdiscursividade, mesmo que não vinculada diretamente ao conteúdo focalizado. Dito de outra maneira, parece-nos fundamental observar que universos de referência são mobilizados pelos alunos para dialogar com os temas estudados e que recursos expressivos encontram para manifestar seus julgamentos de valor, suas compreensões. Esses enunciados devem expressar as suas possibilidades discursivas de ler o mundo naquele momento.

Considerando a proposta do presente estudo, pode-se contrapor que o discurso produzido na escola, pelas próprias características dos processos que ali se vivenciam, envolvendo a disciplina que envolver, será sempre fortemente argumentativo.

Opomo-nos a este questionamento, destacando que o discurso escolar, como parte do discurso da vida, reflete-a e refrata-a, como tantos outros modos de construção de sentidos sociais que, por existirem fora da escola, habitam-na cotidianamente. Um dos pontos, entre muitos, que precisa de aprofundamento diz respeito às condições que tornam os enunciados mais e menos argumentativos.

O papel dos professores, sendo fundamental para a aprendizagem dos alunos, parece estar ligado aos modos como lidam com a orientação social dos alunos nas interações discursivas em uma *aula*. A maneira como os professores controlam o espaço aberto entre o mundo narrado e o mundo comentado, a transformação da palavra de autoridade em palavra internamente persuasiva, parece também ser um fator relevante a investigar no processo discursivo de ensino-aprendizagem, como assinalado anteriormente.

A discussão teórico-metodológica realizada neste artigo apenas inicia um percurso investigativo que pode ser frutífero nas muitas dimensões que abre, na perspectiva dos estudos da linguagem, para continuarmos refletindo sobre os processos de ensino-aprendizagem na escola.

## Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV) **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

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

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética**. A teoria do romance. São Paulo: Editora UNESP: Hucitec, 1998.

BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. BARROS, D. L. P. de & FIORIN, J. L. (Orgs.) **Dialogia, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: EDUSP, 1999, p. 11-37.

\_\_\_\_\_. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. BRAIT, B. (org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997, p. 91-104.

GOULART, C.M. A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola. **Cadernos de Pesquisa**, 106, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, p. 172-186, junho de 2000.

\_\_\_\_\_. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. **Revista Brasileira de Educação**, 18, São Paulo, Autores Associados, p. 5-21, set- dez de 2001.

\_\_\_\_\_. Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e para a prática pedagógica. FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (orgs.) **Ciências Humanas e Pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003a, p. 95-112.

\_\_\_\_\_. A produção de textos narrativos, descritivos e argumentativos: evidências do sujeito na/da linguagem. ROCHA, G; VAL, M. da G. Costa (Orgs.) **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003b, p. 85-107.

\_\_\_\_\_. Argumentação a partir dos estudos de Bakhtin. Trabalho apresentado na reunião de pesquisadores do **GT Argumentação e Explicação**, ANPEPP, UFPE, Recife, 2003c.

\_\_\_\_\_. Argumentação a partir dos estudos de Bakhtin: em busca de evidências teóricas e balizadores para a análise de interações discursivas em sala de aula. Trabalho apresentado no **GT Argumentação e Explicação, Simpósio Nacional da ANPEPP**, Vitória, ES, 2004.

GOULART, C., COLINVAUX, D. & SALOMÃO, S. Linguagem científica e linguagem literária em aulas de Ciências: a busca de dimensões teórico-metodológicas de análise. II Encontro Internacional Linguagem, cultura e cognição, **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2003, p. 17.

JAPIASSÚ, H. & MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3.. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1987.

LEMOS, C. de. A função e o destino da palavra alheia. BARROS, D. L. P. de & FIORIN, J. L. (orgs.) **Dialogia, polifonia, intertextualidade**. SP: EDUSP, 1999.

PAULILLO, R. Procedimentos de análise do discurso referido. ALMEIDA, L. F. R. de; RESENDE, P.; CHAIA, V. **Análise do discurso político: abordagens**. São Paulo: EDUC, 1993, p. 25-48.



VOLOCHINOV (1926) **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre poética sociológica). Tradução livre do inglês, por Cristóvão Tezza, 1976. Mimeo.

WEINRICH, H. **Tempus: Besprochene und Erzählte Welt**. (Trad. Esp., Madrid, Gredos, 1968). Stuttgart, Ernst Klerr, 1964.

Recebimento em: 13/11/2008.

Aceite em 13/12/2008.