

Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin

*Cecilia Goulart **

Resumo: O objetivo desse artigo é discutir o pressuposto de que, com base na teoria da enunciação de Bakhtin, enunciar é argumentar. A argumentação é inerente ao princípio dialógico dos enunciados, considerando que todo enunciado é dirigido a alguém, na cadeia enunciativa infinita. Enunciar é agir sobre os outros, o que significa que vai além de compreender e responder enunciados. Esse interesse relaciona-se com uma questão que permanentemente enfrentamos na escola: a dificuldade que alunos têm de compreender e elaborar o discurso verbal, especialmente em registros mais formais, em áreas do conhecimento que se distanciam do cotidiano. Uma categoria relevante para nossa discussão é a de linguagens sociais, considerando que as diferenças entre elas se dão no plano de diferentes textualidades, isto é, de diferentes modos de argumentar. Analisamos, no artigo, interações discursivas ocorridas na parte inicial de uma aula de História, numa turma de 5ª série.

Palavras-chave: discurso; argumentação; linguagens sociais; aula de História; Bakhtin.

Abstract: The study aims to discuss the presupposition that enunciating is arguing, based on Bakhtin's enunciation theory. Argumentation in language is inherent to the dialogic principle, since all enunciation in the limitless enunciation chain is directed to another person. Enunciating is acting on other persons, which means that it is more than simply understanding and answering statements or questions. The focus of the study is related to a problem that teachers face all the time at school, namely that students find it difficult to understand and to develop verbal discourse, mainly the more formal discourses, in knowledge areas somehow distant from daily life. A relevant Bakhtinian category to our discussion is social languages, inasmuch as differences among them are related to different ways to organize discourses, and therefore, different ways to argue. Discursive interactions taken from a History class protocol with 5th graders are analyzed in this article.

Key words: discourse; argumentation; social languages; history class; Bakhtin.

1 – Apresentação do estudo

O objetivo desse artigo é delinear um modo de compreender processos argumentativos com base na teoria da enunciação de Bakhtin. Embora Bakhtin, na construção de sua teoria de linguagem, não trate explicitamente de enunciações argumentativas, resalto que algumas de suas reflexões são instigantes e

* Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. goulartcecilia@yahoo.com.br

extremamente férteis para o trabalho nessa direção. Parto do pressuposto de que é possível conceber, a partir da concepção de linguagem do autor, que enunciar é argumentar, tendo como horizonte 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 idéia 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, do auditório social.

Meu 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-aprendizagem, em espaços escolares. Historicamente se destaca a dificuldade que alunos têm de entender e elaborar o discurso verbal, oral e escrito, especialmente em registros mais formais, de áreas do conhecimento que se distanciam da linguagem do cotidiano.

O artigo está organizado em mais três seções. Na seção II, abordo fundamentos da concepção histórica e social de linguagem de Bakhtin, destacando principalmente os seguintes temas para refletir sobre a constituição da linguagem pelos sujeitos e a possibilidade de considerar que enunciar é argumentar: o princípio dialógico, a organização de enunciados como gêneros do discurso e linguagens sociais e as categorias palavra de autoridade e palavra internamente persuasiva. Esses temas relacionam-se complexamente no sentido daquela constituição.

Na seção III, aproximo-me de questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de diferentes disciplinas escolares, apresentando-as como linguagens sociais que se expressam em diferentes textualidades, configuradas como diferentes modos de argumentar. Por fim, na seção IV, analiso o discurso construído na parte inicial de uma aula, por uma professora de História e por alunos de uma turma de 5ª. série, buscando identificar e explicar evidências da perspectiva de que enunciar é argumentar. Procuro, através do exercício, explorar a produtividade da proposta, exemplificando um caminho de análise.

II- Linguagem e argumentação, a partir de Bakhtin

A concepção de linguagem bakhtiniana tem o diálogo como princípio constitutivo. Diálogo considerado no sentido amplo das relações que os sujei-

tos e seus discursos estabelecem na sociedade com a multiplicidade de seres humanos, marcados cultural e historicamente, com os quais interagem de muitas formas, não somente face a face. Nesta perspectiva, o autor estuda a vida social da linguagem humana. O princípio dialógico é básico para a sua concepção de linguagem; é o princípio constitutivo de todo discurso. O dialogismo é, desse modo, a condição de sentido do discurso, a ligação entre a linguagem e a vida social.

O autor toma o enunciado como objeto dos estudos da linguagem – objeto de significação e objeto da cultura, social e histórico, um tecido organizado e estruturado. Segundo ele, o enunciado deve ser analisado nas relações internas e externas: sua organização, a interação verbal, o contexto, o intertexto – as condições de produção. No discurso habitam muitas vozes sociais, que se completam, polemizam, respondem umas às outras, já que para Bakhtin todas as esferas da atividade humana estão relacionadas à utilização da língua.

Esta utilização organiza-se em forma de enunciados concretos e únicos, orais e escritos. 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. Este último aspecto estaria mais relacionado à formação de gêneros do discurso primários e secundários.

Os gêneros do discurso, de riqueza e variedade infinitas, historicamente organizam os conhecimentos, estabilizando-se de determinadas maneiras. Estão relacionados às esferas sociais das atividades humanas, às intenções e aos propósitos dos locutores, constituindo-se como formas de ação social.

Ao lado dessa “estratificação da língua em gêneros se entrelaça, ora coincidindo, ora divergindo, com a estratificação *profissional* da língua (em amplo sentido)” (Bakhtin, 1998, p.96-97, grifo do autor), o que o autor define como linguagens sociais. Afirma ele: “são pontos de vista específicos sobre o mundo, formas da sua interpretação verbal, perspectivas específicas objetivas, semânticas e axiológicas” (Bakhtin, 1998, p. 98).

As linguagens sociais são carregadas de conteúdos determinados, que as especificam. Tais linguagens 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. Bakhtin vai além, alargando a pluridiscursividade da linguagem, ao considerar que cada época, cada geração, em cada uma das suas camadas sociais, tem a sua linguagem social. Nestas linguagens há distinções metodológicas, já que se orientam por princípios básicos de seleção e constituição diversos. Segundo o autor, a constituição das linguagens sociais guia-se por princípios orientadores funcionais, de conteúdo temático ou ainda sócio-

dialetológico, ou seja, as linguagens sociais organizam-se, atendendo a necessidades de grupos sociais – cumprindo funções específicas, conformando esferas de conhecimento e expressando diferenças históricas e culturais entre aqueles grupos. As linguagens, exprimindo valores, vivem, lutam e evoluem no plurilingüismo social (cf. Bakhtin, 1998, p.96-101, especialmente).

Com base na teorização do autor sobre o modo como os discursos se constituem, orientados externamente, povoados de intenções e acentos de Outros nos discursos, temos assumido que enunciar, nesta concepção de linguagem, é argumentar (Goulart, 2004). A argumentatividade da linguagem seria inerente ao princípio dialógico, já que todo enunciado é produzido na direção do Outro, no movimento da interminável cadeia de enunciações. Enunciando, estamos agindo sobre o Outro, argumentando, o que significa ir além de compreender e responder enunciados. De acordo com Bakhtin (1998, p.146, grifo nosso), “nossa transformação ideológica é justamente um conflito tenso no nosso interior pela *supremacia* dos diferentes pontos de vista verbais e ideológicos, aproximações, tendências, avaliações”.

Bakhtin destaca a profunda diferença entre duas categorias de palavras, a palavra de autoridade e a palavra internamente persuasiva. A palavra autoritária – religiosa, política, moral, a palavra do pai, dos adultos, dos professores, entre outros – não necessita de persuasão interior para a consciência, pois já a encontramos unida à autoridade; logo, exige de nós o reconhecimento e a assimilação. A força do argumento dessa palavra está ligada ao valor/peso que a fortalece e a sustenta, construído no passado hierárquico.

A palavra internamente persuasiva¹, por sua vez, carece de autoridade, sendo 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 pode reorganizar as palavras de nossos discursos em novos contextos, ao ingressar num inter-relacionamento tenso, e mesmo conflituoso, com outras palavras internamente persuasivas. Como diz 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).

1. Para Fiorin (1997), persuadir é levar o outro a aderir ao que se diz.

Podemos pensar em gêneros de discurso, 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 prevendo, assinalo restrições, etc.). Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e 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).

Na citação acima, observamos que a natureza dialógica da linguagem, para o autor, envolve 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 (ver Bakhtin, 1992, p.291). Desse modo, cada enunciado é um elo da cadeia complexa de outros. Se, por um lado, o enunciado do locutor já contém o germe da resposta, por outro, o processo de compreensão de enunciados envolve a orientação do ouvinte em relação a ela, contextualizando-a, levando este a produzir contrapalavras ao enunciado do locutor. Este movimento ativo de enunciação dá-se na apreensão do tema dos enunciados. O autor chama de *tema* o sentido completo de cada enunciação e, com esse conceito, possibilita entender, principalmente do ponto de vista ideológico, diferenças sutis de significação em enunciados aparentemente semelhantes.

Para Bakhtin, todos os enunciados estão fundidos com julgamentos de valor social, com uma entonação, com um tom apreciativo. A comunhão de julgamentos de valor presumidos (por sociedades, grupos sociais,...) constitui o contexto no qual a enunciação viva desenha o contorno da entonação. A apreciação caracteriza o papel criativo nas mudanças de significação, o deslocamento de uma determinada palavra de um contexto apreciativo para outro.

Na perspectiva assumida no presente estudo, a argumentação estaria enraizada na construção dos signos, dos gêneros do discurso e das linguagens sociais; entre outros fatores já citados, 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.

As influências extratextuais, segundo Bakhtin, têm uma grande importância na construção do discurso, possibilitando a entrada de palavras alheias entre nossas palavras, que se tornarão, de forma elaborada, palavras próprias, pela integração e autonomia que ganharão no discurso daquele que delas se apropriou. Depois, a consciência monologizada, como um todo único, inicia um novo diálogo, agora com vozes externas novas (Bakhtin, 1992). Este processo de monologização parece-nos muito importante, destacadamente nas situações de ensino-aprendizagem, levando em conta a construção de novas linguagens sociais.

III – Os processos de ensino-aprendizagem e as linguagens sociais

Interessada em aprofundar a compreensão da natureza dos problemas que alunos têm para falar, ler e produzir textos na escola, pressuponho que, entre outros fatores, uma das dificuldades esteja ligada à apropriação de linguagens sociais priorizadas pela escola e aos modos como os alunos se organizam, relacionam-se e lutam com as linguagens sociais já utilizadas/constituídas por eles. O processo de escolarização levaria a conhecer, a compreender e a utilizar diferentes linguagens sociais que circulam e são valorizadas na sociedade. Esses sistemas de conhecimentos, essas linguagens sociais, segundo Bakhtin, recebem seu tom e são formados a partir da ideologia do cotidiano que, em contrapartida, permite-lhes uma avaliação crítica viva, em situações sociais determinadas. Nas salas de aula, a tensão entre linguagens sociais do cotidiano e linguagens sociais sistematizadas como áreas de conhecimento deve aparecer por meio de diferenças nas construções composicionais interligadas aos valores dos enunciados.

Nessa linha de raciocínio, considero que a escola deva levar os sujeitos a aprender diferentes linguagens sociais de referência²: da Ciência, da Matemá-

2. Este processo é complexo e remete a um debate ainda por conduzir. Autores como M. Chevallard e Joshua (s/d), com a noção de transposição didática, tendem a atribuir a instâncias extra-escolares a formação das disciplinas escolares. André Chervel e Ivor Goodson (1990) encaminham-se para outro lado desse debate, com a proposta de que instâncias internas à escolarizariam a tarefa de seleção e formação das disciplinas escolares, interferindo até na organização das disciplinas acadêmicas. Jean-Louis Martinand (1986) apresenta uma noção especialmente interessante para esse estudo, quando propõe a apropriação de linguagens sociais de referência.

tica, da História, entre outras, para que compreendam outros modos de ler o mundo, outras esferas da vida social. Cada uma destas se constitui historicamente como uma textualidade, isto é, como uma organização discursiva que apresenta e explica a realidade, envolvendo objetos, fenômenos, procedimentos, relações tempo-espaço, entre outros aspectos.

Morrison (1995, p.191) contribuiu para o aprofundamento de nossa compreensão da categoria *linguagens sociais*, ao afirmar 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”. As mudanças históricas na estrutura textual escrita, de acordo com o autor, geraram um conjunto de práticas, formando um conhecimento social relacionado às argumentações históricas e filosóficas e também às necessidades de outros ramos particulares do conhecimento. Entendemos desse modo que as áreas de saber vão institucionalizando formas de expor seus conhecimentos, em diferentes textualidades, o que estamos considerando como diferentes modos de argumentar.

Assim, entre outros aspectos — lexicais, sintáticos e semânticos —, o conhecimento da História seria caracterizado como uma argumentação predominantemente narrativa; o conhecimento da Botânica, como predominantemente descritivo; de algumas Ciências, como expositivo, assim por diante. Isto significa que, no conhecimento legitimado pela escrita do texto, “os homens começam a pensar os fatos não como registrados pelos textos, mas como incorporados neles” (Stock, 1983, p.62, *apud* Morrison, 1995, p.169). Este é um tema que merece ser aprofundado, entre outros aqui apontados³.

Entendo, como Rocha (2006), que, quando professores (no caso de seu estudo, professores de História) investem de diferentes maneiras para que os alunos prestem atenção, participem, compreendam, pensem, respondam, estão atuando no lugar da argumentação, ou da persuasão. Ou seja, no sentido da compreensão de como os fatos aconteceram, como se relacionam e como são interpretados, de acordo com a própria reflexão dos professores ou com o que livros e textos a que os alunos têm acesso apresentam. De qualquer modo, o discurso dos professores — e dos textos que referendam — tem a força da autoridade.

A situação de aula, especialmente aulas em que se privilegiam a conversa, o debate e a discussão, torna o discurso de autoridade flexível, internamente persuasivo, utilizando a classificação de Bakhtin. Essa possibilidade parece es-

3. Segundo Chartier (2003, p. 29), “A ‘via impressa’, oposta, como em Condorcet, ao tempo da oralidade, define, então, de uma nova maneira, o exercício do poder, os papéis sociais, as práticas sociais”.

tar associada à qualificação pelo professor do discurso dos alunos, à disposição para ouvi-los, reconhecendo-os como interlocutores e produtores de conhecimento.

Na seção abaixo, analisamos interações discursivas ocorridas na parte inicial de uma aula de História para uma turma de 5ª. série do Ensino Fundamental (66 turnos de fala). A professora propõe como atividade que os alunos discutam a respeito de um fragmento de texto retirado do próprio livro didático adotado pela escola. O assunto é a escravidão no período colonial em relação à acumulação capitalista da época. Para subsidiar a discussão, algumas questões foram apresentadas aos alunos, por escrito. Eles foram solicitados a discutir e encontrar um julgamento compartilhado sobre as questões apresentadas, de modo a suscitar um posicionamento, assim como uma atitude interpretativa. A atividade proposta aos alunos foi a seguinte: “Após a leitura do texto, discutir sobre as questões colocadas, tentando, em cada uma delas, chegar a um consenso”. O objetivo da análise é compreender aspectos do movimento discursivo da aula que o caracterizem como um movimento argumentativo.

IV – Um ensaio de análise de interações discursivas na perspectiva da argumentação, com base em Bakhtin

A professora (v1)⁴ inicia a aula, apresentando a atividade a ser desenvolvida, ao mesmo tempo que propõe a organização dos alunos em círculo. Provoca a atenção dos alunos para a atividade e o tema do texto, ao dizer: *Aqui têm algumas questões com um texto pra fazer leitura, têm algumas questões aqui, certo? Pra vocês discutirem e responderem, certo? O que que você pensa sobre essa questão.* E vai adiantando a leitura da proposta de atividade com perguntas retóricas. A voz/narrativa do livro didático (v2) é destacada como um saber de autoridade, quando a professora pede que os alunos prestem atenção ao que *ele*, um fragmento do texto do livro didático, *falou*. Em seguida a essa leitura, procura metalingüisticamente expressar o sentido do fragmento do texto, por meio da expressão “quer dizer”: *quer dizer, existiam reis na África que já tinham escravos, negros que escravizavam negros, brancos que escravizavam negros. Tá aí a questão da cultura.* A professora legitima a palavra de autoridade do livro e a sua própria, ao citar o texto do livro como argumento de seu discurso, além de procurar torná-lo mais claro.

Como foi observado, a professora incumbe-se da atividade pedagógica, argumentando com as palavras de v2, encaminhando-as na direção dos alunos.

4. Estamos utilizando a letra v como voz. Assim, v1 é a voz da professora; v2 é a voz do livro; vN é a voz dos alunos, em conjunto. As falas individuais dos alunos são referenciadas pelos seus nomes próprios.

As palavras de v1 e v2 entremeiam-se no início da aula “ó” o que ele (v2) falou: *tem brancos na África atualmente [...] tribos*, quer dizer (v1 esclarece), *existiam reis na África [...] Adiante*, novamente a professora argumenta com o discurso citado do livro, procurando orientar o discurso dos alunos naquela direção. *Então pra gente* (introduz vN, os alunos) *discutir essa questão [...]*, diz a professora, aproximando-se dos alunos por meio do tratamento *a gente* (v1+vN), uma outra forma de argumentar na direção dos alunos. No T3, v1 vai povoando v2 de suas próprias intenções pedagógicas, em relação a vN. A professora procura dirigir a compreensão responsiva destes em relação ao entendimento de aspectos do processo histórico em estudo.

Observamos, então, que a professora trata a palavra de autoridade do livro como palavra internamente persuasiva, hibridizando a linguagem, por meio de discursos citados e de argumentos. Ou, de outro modo, o mundo narrado no livro torna-se mundo comentado, o que é indiciado pelos tempos verbais utilizados (tempos pretéritos passam a tempos presente e futuro), de acordo com a postulação de Weinrich (1964)⁵.

Para Bakhtin (1992, p.146), é no quadro do discurso interior que acontece a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação. O autor entende, também, que é nas formas do discurso citado que podemos conhecer esses processos.

Em T4, sobressaem os acentos de v1, ainda misturando a sua voz à de v2, ressaltando o argumento da autoridade do livro: *Esse é um texto que tem no livro de vocês*. As vozes dos alunos começam a aparecer individualmente, mostrando a aproximação da palavra alheia à palavra própria. Quando a professora pergunta *O que você acha que isso quer dizer?*, em T4, refaz uma das perguntas

5. Weinrich organiza as funções dos tempos verbais na língua francesa em dois grandes grupos de situações comunicativas independentes, como 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 responsabiliza-se, compromete-se 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 os acontecimentos apresentam-se por si próprios. Parece-nos que o ouvinte nesse caso recebe os relatos também como algo aceito, legitimado. Estou relacionando o mundo narrado ao discurso de autoridade e o mundo comentado, ao discurso internamente persuasivo. Estou 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 e interligá-las aos discursos de autoridade e internamente persuasivo, elaborados por Bakhtin, acredito não estar realizando nenhuma violência teórica, mas repensando tais categorias sob novas luzes.

programadas que têm o objetivo de pôr o texto em discussão para que seu conteúdo, relacionado ao lucro dos portugueses com o tráfico de escravos, seja aprendido. Pode-se observar que, por meio de perguntas como essa, a professora valoriza o discurso, a argumentação dos alunos.

Em T5, a resposta de José segue o caminho de comentário indicado pela professora – *O que você acha que isso quer dizer* –, franqueando as palavras do menino: *eu acho assim que é [...]*, que procura se aproximar do mundo narrado, apresentando-se metade como palavra própria, metade como palavra de outrem (v1, v2). José utiliza a palavra *só*, buscando reforçar o seu argumento (ver T5 abaixo). Esta palavra será utilizada como reforço de argumentos em outros momentos da aula, também. Na seqüência T6 – T8, observa-se que v1 procura organizar o enunciado de José, garantindo-lhe textualidade, já que José demonstrou dificuldade de expressar o seu conhecimento, o que se evidencia nas interrupções de seu enunciado e na repetição do pronome *eles*.

(T5) José: Eu acho assim que é [...] os negros, eles não compravam os negros, eles só, é, eles compravam mas eles não pagavam, eles [...] então isso dava lucro pra eles, eles só produziam e ganhavam e os negros não ganhava nada então era lucro pra eles.

(T6) Professora: No caso, eles só compravam os negros uma vez, é isso?

(T7) José: Uma vez.

(T8) Professora: No momento da compra. E os custos com os negros, eram baratos? (NINGUÉM RESPONDE) O que que eles usavam para manter o negro? (SILÊNCIO) Eles gastavam muito na alimentação do negro? (VÁRIOS ALUNOS RESPONDEM QUE NÃO) Gastavam muito nas roupas dos negros? (VÁRIOS ALUNOS RESPONDEM QUE NÃO) Não, então eles só teriam o quê? Gasto maior seria na hora...? (ALGUNS ALUNOS RESPONDEM: DA COMPRA) Da compra. O que você acha que isso quer dizer? Vamos lá, Silvana.

A professora também faz perguntas que são respondidas coletivamente pelo grupo ou por parte do grupo. A estratégia de perguntar em forma de completamento de enunciados, bem visível no T8 acima, (*Gasto maior seria na hora [...]?* ALGUNS ALUNOS RESPONDEM: DA COMPRA.), ou de respostas sim/não (*Eles gastavam muito na alimentação do negro?* VÁRIOS ALUNOS RESPONDEM QUE NÃO.), parece apontar para um modo pouco problematizado de lidar com o conteúdo da aula. O que parece desejado é a resposta “correta”, e não o modo como os alunos compreendem aquela história que lhes é apresentada.

As perguntas da professora carregam um forte acento apreciativo de persuasão, intensificado pela palavra *muito*, sugerindo respostas padronizadas dos alunos. Nas considerações de Silvana, em T9, a síntese das questões feitas pela

professora é organizada, com os vestígios da voz da professora, que dão a Silvana o suporte para a forma afirmativa do enunciado:

(T9) Silvana: Tia, eu acho que eles lucravam mais porque a mão de obra do negro (...) eles só perdiam dinheiro na compra do negro porque nas roupas, na alimentação, na saúde, eles não gastavam com o negro (...)

Os modos de enunciar aqui destacados parecem confluir para a argumentação de autoridade contida em v2 e reforçada por v1.

Outros modos de argumentar relacionam-se com o que Paulillo (1993, p.37-43)⁶ chamou de *indicadores genéricos*, do tipo “parece que...”, usado por Marta, em T10. O funcionamento da expressão coaduna-se com o fato de que a enunciadora não assume, não adere totalmente ao enunciado produzido, o que se liga a um tom avaliativo. Há o vestígio de outra voz, que seria o suporte da forma afirmativa do enunciado, como indicado pela autora para as formas condicionais. Podemos considerar a expressão “eu acho que...” como indicador de possibilidade, em que também o enunciador não adere totalmente ao enunciado produzido, como em T5 e T9. É possível pensar que este dado mostre um tom reservado (ou cauteloso) de aproximação da palavra alheia, no caso, da linguagem social da História. Essa cautela pode ser justificada pelo medo de errar, que em geral é grande na escola, pelas repercussões na avaliação de desempenho dos alunos, mas também pela exposição de fragilidades diante da professora e dos colegas. O destaque de T12, comentado abaixo, parece ratificar esta interpretação.

Em T12, chama atenção a pergunta de Luís: “*O que é pra dizer?*”. Pelo acento apreciativo da pergunta, o menino mostra que sabe que há um discurso valorizado a ser verbalizado. A professora provoca-o com uma seqüência de perguntas, mas, ao final, oferece-lhe o texto escrito, argumentando com o discurso de autoridade.

Na fala T27, de Vânia, a aluna comenta o discurso do mundo narrado com o intuito de argumentar, discordando da idéia de que os portugueses realizavam o tráfico de escravos porque se achavam superiores. A menina vale-se do texto, mas ressalta por duas vezes que aquele é o seu entendimento. Utiliza o verbo no condicional, “daria”, anunciando a não-adesão àquela idéia: *eu entendi que ele diz assim que eles só compraram o negro a fim do lucro que isso da, daria pra Portugal.*

Em T35, a professora coloca em discussão, por meio de uma pergunta, a interpretação e a discordância de Vânia, utilizando-se também do verbo na forma condicional “gostaria”: *[...] agora Vânia disse uma coisa aqui que eu gosta-*

6. A autora analisa o estudo de Bakhtin na perspectiva de definir procedimentos de análise do discurso citado.

ria que vocês analisassem bem. Ela disse a questão de que os portugueses não se sentiam superiores aos negros? O tom avaliativo/argumentativo da fala da professora expressa-se pelo intensificador *bem* e pela pergunta que, na verdade, traduz-se numa afirmação, deixando claros os indicativos para a resposta que desejava dos alunos. Vânia ressalva que não é ela quem diz, mas o texto “*ele dá a idéia*”, argumentando com a voz da autoridade. Os alunos parecem não dar muita importância à questão da professora. Estão mais interessados nos hábitos dos negros escravos, que não faziam parte do *script* da aula.

Em T29, o aluno José contrasta o texto em discussão, aquela realidade mostrada pelo livro e pela professora, com a realidade da atualidade brasileira, evidenciando certa autonomia intelectual e a possibilidade de surgimento de novos conhecimentos, novas formas de ver a realidade. Em T30, Luís faz dialogar o texto com outro texto estudado, enfocando outra época do Brasil, o que leva a professora a se surpreender, preocupada que estava em controlar o trânsito daquele conteúdo a ser apreendido naquele dia.

A professora da turma procura levar os alunos a interagirem com ela e com o texto do livro, fazendo circular o conteúdo em discussão, mas não consegue lidar com as efetivas contrapalavras dos alunos que fogem ao *roteiro* da aula. Esse aspecto destaca-se, principalmente, nos dados dos dois últimos parágrafos. O discurso de autoridade tornado internamente persuasivo controla, mas também é controlado, prejudicando a revelação de um feixe de sentidos, guiado pelas interpretações possíveis aos alunos naquele momento, que poderiam ir-se modificando. Nesse sentido, o novo parece não estar convidado para a aula. O discurso de autoridade é recuperado como argumento em todos os momentos em que os enunciados dos alunos parecem dele se distanciar, mesmo quando é ampliado pela intertextualidade.

Geraldi (2001), baseado em Bakhtin (1992, p.405-406), afirma o seguinte:

um leitor que não oferece às palavras lidas as suas contrapalavras recusa a experiência de leitura. É preciso vir carregado de palavras para o diálogo com o texto. E estas palavras que carregamos multiplicam as possibilidades de compreensões do texto (e do mundo) porque são palavras que, sendo nossas, são de outros, e estão dispostas a receber, hospedar e modificar-se face às novas palavras que o texto nos traz.

As palavras que os alunos carregam, derivadas de suas experiências de vida, poderiam, então, multiplicar as possibilidades de compreensão do conteúdo estudado, ao mesmo tempo que eles se abririam a novas textualidades, novas formas de explicar a realidade histórica.

A professora, no T41, volta a oferecer o texto como argumento, tentando com outra pergunta recuperar a questão exposta na fala de Vânia (que parece ter gerado preocupação) e também o texto, que estava meio de lado: *O que você pensa sobre o que foi dito no texto?* E os alunos aceitam a oferta, pedindo-lhe que releia o texto. Essa fala expressa de modo mais intenso os valores que se sobrepõem na classe – de validar o discurso da autoridade, com pouco espaço para as relações que os alunos são capazes de fazer e mesmo para os interesses que o texto lhes desperta.

A oferta do texto reaparece no T57 e é aceita pela aluna Lia, enquanto Luís levanta o dedo para falar. Este menino, no T59, faz uma síntese da discussão, para concluir que Portugal não queria perder nada, só queria lucrar. Nesse momento, Tadeu parece ter sido convocado pela professora e diz que Portugal queria ser melhor que os outros países, parecendo concluir a partir da fala anterior de Luís (T60). A síntese conclusiva esperada e desejada pela professora é recebida com entusiasmo por ela, já que nega a suposição de Vânia como uma possibilidade explicativa.

Silvana e José (T62 e T63) abordam outros aspectos relativos ao lucro, confirmados pela professora. Vânia, no T66, muda sua leitura do texto e manifesta sua concordância com Tadeu de que os portugueses *se achavam um país superior*, argumentando que *se eles fossem escolher uma mão de obra [...] branca, vamos dizer assim, eles teriam, eles teriam, eles teriam [...] gastos*. Foi a interpretação possível de Vânia neste momento, não se comprometendo com a idéia expressa, esperada pela professora. Vânia inclusive parece não compreender as relações que estabelece, repetindo três vezes a forma verbal *teriam*, o que evidencia a sua dificuldade de compor ou assumir o enunciado.

A interdiscursividade manifesta-se como argumento para os alunos. Luís relaciona o lucro com os negros de Portugal ao lucro gerado com o pau-brasil (T30); José, com a cana-de-açúcar (T47); Silvana (T62), com o café, embora de modo linear, como se todos os comércios tivessem acontecido da mesma maneira. De acordo com Bakhtin, “qualquer intervenção na esfera dos significados só se realiza através da porta dos cronotopos” (Bakhtin, 1998, p. 362) e as menções feitas pelos alunos são referenciadas em diferentes valores, espaços e temporalidades, sem que essas relações tenham sido destacadas pela professora.

A monologização do discurso, que num certo sentido transparece nessa sala de aula, retira-lhe os elos com a cadeia viva do fluxo verbal, no caso os elos com a realidade dos alunos, seus valores e conhecimentos, dificultando a compreensão responsiva. Se não há espaço, ou há pouco, para o oferecimento de contrapalavras, limitam-se as possibilidades de surgimento de novas direções para o conhecimento. A flexibilização das palavras das áreas de conhecimento faz com que vão persuasivamente disputando espaço e entranhando-se como

palavras alheias nos discursos dos alunos, ampliando sua compreensão da realidade e suas formas de ação social.

Na análise elaborada acima, na perspectiva do processo escolar de ensino-aprendizagem, observamos que a linguagem social da História é trabalhada no espaço de muitas e variadas tensões. O exercício de argumentação observado na parte da aula analisada dá-se de modos heterogêneos, sendo canalizado na direção do discurso da autoridade: os argumentos dos alunos são reconhecidos, potencializados, quando coincidem com os argumentos do livro e da professora.

Ainda que este estudo tenha se construído como uma exploração de possibilidades teóricas e metodológicas, há indícios de que é possível buscar caminhos para aprofundar esta perspectiva de trabalho, no sentido de conceber os processos enunciativos como processos argumentativos. A argumentação pode ser pensada nos movimentos intencionais da situação de enunciação, nas inter-relações de enunciados, na intersubjetividade, manifestando-se no discurso pelo tom apreciativo, pelos tempos-espacos e pelo entranhamento de palavras alheias nos enunciados, como palavras citadas, entre outras possibilidades.

Considerando com Bakhtin que “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (1988, p.112), aulas em que os alunos tenham espaço para expor, explicar, falar e escrever sobre suas compreensões a respeito dos temas estudados devem contribuir para aprendizagens mais significativas.

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.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochínov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 4.ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988, 203 p.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética. A teoria do romance*. Tradução do russo por Aurora Bernadini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Nazário e Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Hucitec: UNESP, 1998, 439 p.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992, 469 p.

- BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J. L. (orgs.) *Dialogia, polifonia, intertextualidade*. SP: EDUSP, p. 11-37, 1999.
- CHARTIER, Roger. *Formas e sentido. Cultura escrita: entre distinção e apropriação*. Tradução de Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras; ALB, 2003.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.2, 1990.
- CHEVALLARD, Yves; JOSHUA, M. A. La Transposicion didactique. Du savoir savant au savoir enseigné. Suivie de un exemple de la transposition didactique. Postface (s/d).
- FIORIN, José Luiz. Teorias do discurso e ensino da leitura e da redação. *Gragoatá*, Niterói, n.2, p.7-27, 1. semestre, 1997.
- GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria e Educação 2*, Porto Alegre: Pannonica Editora, 1990.
- GOULART, C. M. A. 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.
- MARTINAND, Jean-Louis. *Connaître et transformer la matière*. Berna: Peter Lang, 1986.
- MORRISON, Ken. 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, David. What writing does to the mind? In: AMSEL, E.; BYRNES, J. P. (eds.) *Language, literacy and cognitive development: The development and consequences of symbolic communication*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2002, p.153-165.
- ROCHA, Helenice A. B. *O lugar da linguagem no ensino de história: entre a oralidade e a escrita*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ.
- WEINRICH, Harald. *Tempus: Besprochene und Erzählte Welt*. Stuttgart: Ernst Klerr, 1964. (Tradução do espanhol, Madrid, Gredos, 1968).

Recebido em 09 de março de 2007 e aprovado em 04 de maio de 2007.