

A PESQUISA SOBRE PROCESSOS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS EM PERSPECTIVA DISCURSIVA

Grupo de pesquisa: Linguagem, cultura e processos educativos/CNPq¹

Resumo

A pesquisa sobre aspectos dos processos de produção do discurso escrito na escola tem focalizado modos como crianças, jovens e adultos vivenciam os processos e neles agem, aprendendo a ler e a escrever. O objetivo do artigo é apresentar como temos encaminhado teórico-metodologicamente o trabalho de pesquisa, com base em estudos da teoria da enunciação de Bakhtin. Associada à fundamentação em Bakhtin, utilizamos o paradigma indiciário que nos permite revelar, para além da superfície opaca do discurso, marcas culturais e sociais que falam das histórias dos sujeitos cujos textos são estudados e das situações de enunciação. A pesquisa obriga a enfrentar a materialidade social do discurso no espaço da produção entre os sujeitos, sem perder de vista o sistema, de um lado, e a criação, de outro.

Palavras-chave: Metodologia de pesquisa, aprendizagem, discurso escrito

Abstract

Researches on the aspects of the production of the written discourse in schools have focused on the ways through which children, youth and adults play their own processes and from them they act, learning to read and write. The aim of the article is to present how research has been developed in theoretical and methodological terms, taking as reference Bakhtin's enunciation theory. The indicial knowledge is also a resource to understand beyond the opaque surface of the discourse in search of cultural and social marks that communicate the subject's histories whose texts are studied as well as the enunciation events. The research compels to face the materiality of the social discourse within the space of its production among subjects, considering both the system and the creative process.

Keywords: Research methodology, learning, written discourse

1 Cecília M. A. Goulart (coordenadora), doutora em Letras; área de pesquisa: ensino-aprendizagem; Universidade Federal Fluminense; goulartcecilia@uol.com.br. Adriana Santos da Mata, adamatata@hotmail.com; Angela Vidal Gonçalves, angelavidalcp2@gmail.com; Maria Cristina Corais, criscorais@gmail.com; Marta Lima de Souza, souzamartalima@gmail.com; Andréa Pessoa dos Santos, a.pessoas@ig.com.br; Inez Helena Muniz Garcia, inezhmg@gmail.com; Lídia Maria Ferreira de Oliveira, lidiammerreira@yahoo.com.br; Alessandra Honorata dos Santos Rocha, alessandrahonorata@gmail.com; Alessandra Iguassú da Fonseca, alessandraiguassu@yahoo.com.br; Ana Lúcia Espíndola, anaespindola@uol.com.br; Carla Sass, carlinha_sass@hotmail.com; Claudia Cristina dos Santos Andrade, claudiandrade@globocom; Érika Menezes de Jesus, kerikamenezes@hotmail.com; Isabela Lemos da Costa Coutinho, isabelalemos@id.uff.br; Juliana Miranda Roifé, juliamiranda@gmail.com; Luciane Pelágio Costa de Melo, lucipelagio@yahoo.com.br; Marcus Vinicius Borges Oliveira, marcus.oliveira.fono@gmail.com; Vanêsa Vieira Silva de Medeiros, saravanesabr@yahoo.com.br.

Introdução

As investigações que realizamos no grupo de pesquisa *Linguagem, cultura e processos educativos/CNPq* têm focalizado aspectos dos processos de aprendizagem e ensino da escrita na escola em diferentes momentos do processo de escolarização, desde a Educação Infantil. Analisando situações concretas de sala de aula/espços educativos, buscamos compreender os modos como crianças, jovens e adultos vivenciam aqueles processos e neles agem, alfabetizando-se e ampliando sua inserção no mundo letrado. O principal eixo abordado tem sido o processo de aprendizagem do discurso escrito, materializado em forma de textos, observando como alunos expressam o que estão aprendendo. A pesquisa se organiza no contexto de uma concepção de linguagem que compreende a apropriação da escrita como parte do processo geral de constituição da linguagem pelos sujeitos sociais, concebidos em sua historicidade, culturalmente marcados pelo nascimento em sociedade letrada. Nessa direção, as condições de produção de textos têm papel fundamental.

O trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores dos sujeitos cujos textos compõem o nosso acervo supõe que, desde o início do aprendizado formal de leitura e escrita, os alunos devam ser desafiados a produzir textos, do modo como lhes é possível, com os conhecimentos de que dispõem. Considerar essa premissa estabelece uma diferença na natureza do processo em questão, já que a proposta visa a ensinar o discurso da escrita e não só a escrita da nova linguagem.

Do ponto de vista político e epistemológico, a distinção metodológica acima apresenta um salto de qualidade. Na perspectiva política, fortalece as condições que os estudantes possuem de criar seus próprios textos enquanto aprendem a escrever, sendo autores de suas ideias, afirmando suas condições de aprendizagem. Na perspectiva epistemológica, reconhece que seres humanos aprendem complexamente, não havendo necessidade de iniciar o ensino a partir das unidades linguísticas menores, enfatizando as relações fonema-grafema e padrões silábicos considerados mais simples, para gradativamente chegar a unidades mais complexas, como o texto.

As questões que se colocam na escrita de palavras, frases e textos são diferentes. Nos textos produzidos do interior do discurso escrito legitimado socialmente, a construção do sentido exige exercícios de atenção à evolução do tema, à manutenção e mudança de referências, à coesão local e contextual, às intenções discursivas, ao leitor, além de atenção à organização espacial do texto no papel, à seleção de recursos expressivos e de

construções sintáticas, à separação entre palavras e à escrita propriamente das palavras, entre outros conhecimentos.

O trabalho com a linguagem na escola, então, envolve conhecer as diferentes dimensões da produção do discurso verbal, para que os sujeitos aprendizes se confirmem socialmente como pessoas capazes de refletir e criar e, não, de repetir e reproduzir. Os métodos de ensino fazem grande diferença na constituição de subjetividades, já que se conformam através de relações de poder – quem pode e quem sabe escrever na escola? Quem ocupa o lugar de enunciador? O que as atividades propostas às crianças fortalecem? Quem propõe, como propõe, por quê e para quê propõe?

O objetivo do artigo é apresentar aspectos do modo como vem sendo estudado e encaminhado teórico-metodologicamente o trabalho de pesquisa realizado pelo grupo, formado em 2001, com base em estudos da teoria da enunciação de Bakhtin. Em destaque estão tanto questões orientadoras de ações do trabalho com a linguagem verbal e ações do trabalho com a escrita na escola, quanto orientadoras da análise do material de pesquisa. Os dois tipos de questões não podem ser apartados, já que os modos de produção são internos às situações de produção de linguagem, determinando essa produção.

Compreender a constituição dos sujeitos sociais pela linguagem obriga-nos à realização de pesquisas em que os eixos teóricos organizam o encaminhamento metodológico. A investigação se constrói capitaneada pela concepção de sujeito e de linguagem. Associado à fundamentação em Bakhtin, utilizamos o paradigma indiciário (GINZBURG, 1989) que vem nos permitindo revelar nos textos estudados marcas culturais e sociais que falam das histórias dos sujeitos e das situações de enunciação, para além da superfície opaca dos discursos.

A pesquisa sobre processos escolares de produção do discurso escrito na alfabetização

Fomos observando ao longo dos anos, na pesquisa voltada para a compreensão de processos de aprendizagem-ensino de linguagem em espaços educativos, a dificuldade de efetuar separações entre ensinar-aprender, texto-contexto, teoria-método, sujeito-objeto, como vem sendo apontado em estudos da área de ciências humanas. A opacidade e indeterminação que marcam a concepção de linguagem trabalhada orientaram-nos a, junto com outros autores, rever tais separações. Bakhtin, contrapondo-se às visões estruturalista e subjetivista da língua, analisa a linguagem como realidade material

específica da criação ideológica, refletindo e refratando essa realidade. Semioticamente, por meio da encarnação material em signos, o homem se humaniza, constitui-se em sujeito social. Os signos, ideológica e axiologicamente constituídos, se constituem em feixes de sentido que não têm significado por si sós – é na relação com enunciados anteriores, e projetando novos, que os sentidos se constituem entranhados nas situações sociais em que são produzidos.

Na perspectiva filosófica do trabalho do autor, a compreensão do tema em estudo se dá pela aproximação do novo signo de outros signos já conhecidos, entendendo-o valorativamente. Essa compreensão se dá como resposta a um signo por meio de outros signos, numa cadeia vivencial única e contínua. Dá-se entre sujeitos sociais que, nascidos e significados pelas palavras uns dos outros, usam a linguagem intencionalmente, pondo em disputa lugares, ideias, conhecimentos, forças sociais.

É pela palavra, no tenso processo social de interação com a palavra do outro, que se dá a formação da consciência, sendo a palavra “o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova realidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada” (BAKHTIN, 1988).

A opção por essa concepção de linguagem fertiliza a discussão sobre o trabalho com a linguagem na escola, levando-nos a destacar duas vocações em confronto historicamente no Brasil, no campo do ensino da leitura e da escrita. Uma vocação tende a fazer da linguagem um elemento sem peso; a outra vocação tende a dar peso à linguagem (a partir de CALVINO, 1990, p. 27), 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 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 analfabetos funcionais. A dislexia sígnica está atrelada à apresentação da escrita como um simulacro, isolada das tensões discursivas e da historicidade existentes em qualquer processo e em 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 passando a utilizar a escrita como forma de ampliar a leitura do mundo,

no sentido freireano. Essa incapacidade gera nos alunos sentimentos de incompetência e de impotência que reforçam a sua “desqualificação” social (MOYSÉS, 1985, grifo da autora).

De um modo geral, as propostas de produção de textos feitas aos estudantes refletem o ensino da escrita como simulacro pela utilização de “textos” acartilhados ou estereotipados, assunto que já mereceu inúmeros estudos críticos, principalmente nas décadas de 1980 e 1990 (MOYSÉS, 1985; KATO, 1987; GERALDI, 1991; ABAURRE, 1991; 1996, entre muitos outros).

Por que crianças de seis anos capazes de narrativas tão vivas e engenhosas são confrontadas com propostas empobrecedoras no momento da elaboração de textos, por exemplo? O objetivo de ensinar relações entre sons e letras e treinar determinadas “famílias silábicas”, consideradas mais fáceis, se destaca, afirmando uma concepção de sujeito e de linguagem moldada em pressupostos comportamentalistas. Observando a proposta na dimensão ética da perspectiva discursiva, ressaltam-se as informações sonegadas às crianças: o conhecimento de fatores envolvidos na elaboração de textos. Por que apostar na descontextualização vertiginosa do sistema alfabético, de letras, fonemas e sílabas, retirando todo o sentido da escrita, acreditando que juntando pedaços estaremos montando sentidos também? Sentidos se constroem no universo de compreensões que temos do mundo... Sentidos “se sentem”... Por que retirar o caráter público e histórico com que os discursos e os sentidos se constroem e polemizam (GOULART, 2008, p. 11)?

Retornando a aspectos mais especificamente metodológicos do desenvolvimento da pesquisa, destacamos que a constituição dos sujeitos e da linguagem pela interação verbal traz a necessidade de, na análise do material de pesquisa, buscarmos captar sentidos que ali se colocam em jogo. Com esse intuito, vozes atuantes e também vozes caladas precisam ser compreendidas por meio do reconhecimento de espaços-tempos onde aqueles sentidos se constroem com as construções linguísticas e escolhas lexicais, que também anunciam portos de ancoragem e de passagem. A determinação e a indeterminação da linguagem, em contínua tensão, impelem-nos a compreender como se produzem conhecimentos, sentidos, no movimento daquelas situações discursivas específicas.

Durante essa garimpagem e cotejo no material de pesquisa, novas questões vão surgindo, entrando no contexto da investigação e alargando possibilidades de estabelecer novas relações na realidade, também opaca, em análise. Essa direção metodológica

se apoia em Bakhtin (1998, p. 84) que, discutindo sobre a unidade na diversidade, afirma que a orientação para a unidade da língua “fixou a atenção do pensamento filosófico-linguístico sobre os aspectos mais resistentes, mais firmes, mais estáveis e menos ambíguos do discurso (sobretudo os aspectos *fonéticos*)”, ou seja, os aspectos mais distanciados das esferas sócio-semânticas mutáveis do discurso. Esse destaque do autor reforça a importância do trabalho em perspectiva discursiva, especialmente se consideramos a pesquisa sobre processos de alfabetização, em que a ênfase nas unidades menores da língua é destacada em muitos estudos e práticas, ao longo do século XX e ainda hoje no século XXI.

O texto assume papel teórico e metodológico relevante no estudo. Sobral (2007), também fundamentado em Bakhtin, diz que o texto é ao mesmo tempo o aspecto mais importante e o aspecto menos importante da criação de sentidos: o mais importante porque, sem sua materialidade, não pode haver produção de sentidos; o menos importante porque, tomado isoladamente, apresenta potenciais de significação que somente ao serem mobilizados pelo discurso, no âmbito do gênero, cria sentido. Assim, o tão necessário “mesmo” do texto é apropriado na criação dos “outros” do discurso, mostrando que só há sentido no texto tomado em suas situações de produção, de circulação e de recepção, fora das quais o texto, nesses termos, não tem salvação. O texto traz potenciais de sentidos, realizados apenas na produção do discurso; o discurso vem de alguém, dirige-se a alguém, é endereçado, traz em si um tom avaliativo e remete a uma compreensão responsiva ativa – nos termos do gênero no qual se insere.

Ao considerarmos também a classificação que Bakhtin faz das palavras, reconhecemos a importância decisiva que a constituição do discurso internamente persuasivo tem para a evolução da consciência individual, quando começa a separar-se dos discursos alheios, formados como discurso de autoridade (BAKHTIN, 1998, p. 142). Aquele discurso se caracteriza por apresentar a palavra como metade nossa e metade de outrem. Assim, faz despertar nosso pensamento, organizando as palavras de nosso discurso interior, ou seja, do nosso conhecimento. O discurso internamente persuasivo se relaciona de modo tenso com outras palavras interiormente persuasivas pela supremacia de diferentes pontos de vista verbais e ideológicos. Na tensão de produção desse tipo de discurso, revelam-se sua fraqueza, seus limites, fazendo com que, ao ser questionado, movimentado compreensivamente, organize-se outra possibilidade de conceber o assunto em questão, lidando com a palavra do outro e dispendo dela.

A palavra internamente persuasiva se opõe à palavra de autoridade, de acordo com Bakhtin. Esta exige de nós o reconhecimento, pois já a encontramos unida à autoridade. Sua linguagem é especial e pode organizar em torno de si massas de outras palavras, mas sem se confundir com elas. Com sentido rígido, entra na consciência verbal dos sujeitos como uma massa compacta e indivisível. É preciso confirmá-la ou recusá-la por inteiro.

Amorim (2003, p. 14) destaca nos estudos de Bakhtin o conceito de exotopia como orientador do trabalho de pesquisa e da atividade crítica: “meu olhar sobre o outro não coincide nunca com o olhar que ele tem de si mesmo”. De grande importância, o conceito expressa, segundo a autora, um desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior: entre mim e o outro há uma diferença fundamental de lugares, de valores. A tarefa do pesquisador, então, ainda de acordo com Amorim, é captar algo do modo como o outro se vê, “para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê”.

A teoria tem papel primordial, portanto, nos processos de análise do material de pesquisa, já que fixa e objetiva os fatos em estudo, ou seja, possui a mesma destinação que o olhar exotópico torna possível “e que constitui a especificidade da criação, seja ela estética ou teórica” (AMORIM, op. cit, p. 15). Por outro lado, seguindo o movimento de todo o pensamento bakhtiniano, a teoria (e a estética) somente se torna ética quando, em ação concreta responsável/responsiva, a posição singular e única do sujeito enunciator defronta-se com os atos dos outros enunciadores singulares, articulando o ser possível e o ser real, em que “diferentes valores se afrontam, engendrados nas diferentes posições reais que ocupamos” (cf. AMORIM, op. cit. p. 16-19). Outro destaque importante da autora é que “para estabelecer a diferença entre acontecimento e teoria, sem dicotimizá-los, Bakhtin distingue a verdade universal da verdade da situação, o que ele vai chamar também de validade” (p. 16).

Considerando a complexidade do referencial teórico-metodológico, entendemos que os aspectos dos discursos a serem estudados podem no movimento analítico ganhar novos contornos ou novos rumos, encaminhando outras dimensões para a compreensão do tema da pesquisa. Com base em Brait (2006) e Sobral (2007), seguimos o percurso de descrição, análise e interpretação dos dados, deixando que “os discursos revelem sua forma de produzir sentido” (BRAIT, 2006, p.24). Como descrição, entenda-se o processo de situar o discurso nas condições concretas de produção e de enunciação. No eixo da análise, se destacam os enunciados vistos em seu caráter dialético e dialógico de

constituição pelas palavras dos outros; e, no eixo da interpretação, são consideradas as dimensões exotópicas objetivadas no movimento interlocutivo, revelando o que o pesquisador vê do que os sujeitos veem.

O percurso acima mencionado pode-se organizar considerando a proposta para a metodologia do estudo da língua que Bakhtin/Voloshínov apresenta em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*: 1- As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realizam; 2- As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal; 3- (...) exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. De acordo com o autor, a língua também se desenvolve nesta mesma ordem: a) as relações sociais evoluem; b) a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais; e c) o processo de evolução se reflete na mudança das formas da língua.

Na análise discursiva que realizamos, os indícios de aspectos que procuramos são considerados no trânsito do pesquisador entre a realidade investigada e a teoria, em contínuo processo de inferências sobre o que os indícios significam, o que implicam, para onde levam. Fazemos aqui uma analogia com o que postula André (1983, p. 70), quando trata da atividade de *obtenção de dados* no processo de investigação, para se chegar a uma compreensão do tema pesquisado. A seleção de indícios no material de pesquisa se relaciona com as questões, as dimensões e a natureza da pesquisa. Busca-se com a análise dos indícios definir princípios organizadores e estruturadores do problema estudado para compreender o fenômeno, estabelecendo novas possibilidades interpretativas.

Indícios do fato em investigação (GINZBURG, 1989) se constituem em pistas preciosas, por revelarem aspectos do processo que se encontram nos textos como produtos da atividade discursiva. É plausível, segundo Ginzburg, reconhecer a totalidade de um fenômeno, de um fato ou de uma competência, a partir de indícios qualificados dos mesmos. Os indícios podem ser caracterizados como pormenores, detalhes, dados marginais, particularidades, considerados elementos reveladores do objeto em foco. Abaurre (1991) analisa o problema da relação entre o dado sistemático, o variável e o singular na linguagem e também sobre a maneira como a questão tem sido tratada no campo dos estudos da linguagem. A autora relata, ainda que de forma breve, os procedimentos que vêm caracterizando a investigação no campo dos estudos linguísticos,

partindo dos filólogos do século XIX, passando por Saussure, até chegar à teoria gerativa e aos estudos sobre variação e mudança linguística, de inspiração laboviana, concluindo que:

Se, no entanto, na mudança do paradigma estruturalista para o gerativista, constata-se significativo avanço em termos da teoria da variação, o mesmo não pode ser dito com relação ao estatuto teórico dos dados **episódicos, assistemáticos, singulares** que ocorrem com maior ou menor frequência em qualquer evento linguístico significativo, oral ou escrito (ABAURRE, 1991, p.5, grifos da autora).

Abaurre (1991) chama atenção para a importância da concepção de linguagem com que se trabalha e da concepção de sujeito e da natureza da relação que se postula entre sujeito e linguagem. Propõe que se aceite o desafio de tomar como objeto de estudo a linguagem enquanto atividade do sujeito, enfrentando assim a indeterminação, a mudança e a heterogeneidade desse objeto que se refaz a cada instância do seu uso (com base em LEMOS, 1982, p. 120).

Na direção apontada pela autora, vemos o sentido político de trabalhar com procedimentos teórico-metodológicos que contemplem a natureza heterogênea da realidade, alargando o foco para além do que se repete, de modo a tensionar o que se produz nas margens, ou é que é abafado no interior, por nossos olhares muitas vezes viciados e mesmo indiferentes. Ou seja, é preciso mergulhar, cavar, na opacidade da linguagem/realidade para descobrir o que não se vê. Como disse Otto Lara Resende, em 1992, *o hábito suja os olhos e lhes baixa a voltagem*.

Outro ponto relevante no artigo de Abaurre (1991) é a forma como situa seu interesse teórico pelos dados episódicos e singulares:

no contexto de um conjunto de estudos linguísticos em que à interlocução, aos atores sociais, à micro e macro-história, é atribuído um estatuto teórico específico, em função das perguntas que se deseja ver incorporadas por uma teoria da linguagem mais abrangente, interessada não apenas nas características formais do objeto linguístico, mas também no modo e na história da sua constituição e constante transformação (p.15).

Esse destaque da autora é fundamental para interligar seu estudo à fundamentação bakhtiniana, especialmente à proposta de aspectos metodológicos a serem observados para realizar a análise da língua, apresentada anteriormente. Abaurre

defende a possibilidade de se alcançarem procedimentos rigorosos, do ponto de vista epistemológico, dentro de um paradigma indiciário, explicitando-se “os critérios que nos levem a selecionar os detalhes e indícios aos quais atribuímos particular significação” (ABAURRE, 1991, p.42). As hipóteses explicativas formuladas a partir de então pesarão para a definição e defesa de outro tipo de rigor metodológico, diferente daquele das metodologias experimentais hipotético-dedutivas. O procedimento em que se baseia a investigação é a *abdução*, “uma espécie de intuição, mas que não se dá de uma só vez, indo passo a passo para chegar a uma conclusão. A abdução é a busca de uma conclusão pela interpretação racional de sinais, de indícios, de signos”, segundo Chauí (s/d, apud Abaurre, 1996).

Reflexões finais e anúncio de caminhos recentes

Procuramos expor aqui as principais reflexões e direções que vêm organizando o trabalho de fazer pesquisa sobre os processos de aprendizagem-ensino da escrita na escola, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas não somente. Com base em estudos de Bakhtin, buscamos definir aspectos de uma abordagem discursiva dos processos de produção do discurso escrito, embora tal abordagem não se restrinja a esses processos. Procuramos a partir do referencial teórico-metodológico do autor destacar conceitos que auxiliem a realização da análise discursiva do material das pesquisas, afirmando os diferentes valores políticos que a linguagem possui na constituição dos diferentes sujeitos, sem perder a relação entre universal e particular.

A pesquisa obriga a enfrentar a materialidade social do discurso no espaço da produção entre os sujeitos, sem perder de vista o sistema, por um lado, e a criação, por outro; estabilidades e instabilidades; consensos e dissensos; os sujeitos e os outros do discurso. Nesse sentido, o paradigma indiciário, que vem sendo trabalhado em pesquisas do nosso grupo desde 1997 (PACHECO, 1997, atual GOULART), mostra-se uma companhia relevante para captar vozes e movimentos dos sujeitos que, em geral, ficam desprezados por não estarem no núcleo da produção textual.

Destacamos, entretanto, que o fato de estarmos interessados em indícios, em fatos marginais, não esvazia o nosso interesse nos dados sistemáticos e variáveis. Pelo contrário, estamos atentos a possíveis relações entre o sistemático, o variável e o singular. Considerando a opacidade da linguagem, em sua estabilidade e instabilidade

constitutivas, podemos supor que os dados singulares sejam marcas inequívocas do sujeito da/na linguagem, como postula Abaurre. Desse modo, na análise das formas das enunciações, dos tipos de enunciação e das formas da língua, realizamos a análise de indícios reveladores de sujeitos em ação, desvendando modos de construir sentidos que também podem explicitar modos de aprender que nos levem a projetar novos modos de ensinar.

A pesquisa mais recentemente proposta dá continuidade à busca de compreensão de como sujeitos dão sentido ao que aprendem (GOULART, 2001; 2005; 2007; 2007a; 2007b; 2008; 2010; 2011; 2013), observando o modo como expressam por escrito o que estão em processo de aprender. Este interesse está ligado ao pressuposto de que quando apreendem conhecimentos de diferentes áreas, crianças e jovens estão aprendendo novas linguagens sociais² – novas formas de estruturação dos saberes, novas argumentações. Nessas linguagens há distinções metodológicas, já que se orientam por princípios básicos de seleção de palavras, construções sintático-semânticas e composições textuais diversos. Os aspectos mencionados estão inexoravelmente entrelaçados quando concebemos a linguagem na perspectiva da teoria da enunciação de Mikhail Bakhtin. Na linguagem, pelo seu caráter de regulação, se constituem modos de apreensão de sentidos e também, pelo seu caráter de indeterminação, modos de transformação de sentidos.

Considerando a função social da escola de difundir conhecimentos desenvolvidos e organizados pelo ser humano historicamente em diferentes campos, perguntamos: Como formas diferentes das compreensões cotidianas de entender o mundo são incorporadas ao discurso, ampliando universos de saberes dos sujeitos? Constituídos histórica e socialmente pela linguagem, homens e mulheres ouvem, falam, leem e escrevem movimentados pelos arquivos de conhecimentos que vão compondo ao longo de suas histórias de vida. Os arquivos se organizam como redes móveis e abertas de modo que os conhecimentos (de todos os tipos) estão continuamente sendo tensionados e revistos por meio de suas atividades, também ininterruptas, de inserção e participação no mundo. Nesses arquivos se elaboram

2 De acordo com Bakhtin (1998, p. 98), linguagens sociais “são pontos de vista específicos sobre o mundo, formas da sua interpretação verbal, perspectivas específicas objetais, semânticas e axiológicas”. 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 (GOULART, 2007).

concepções pudessem de valores que mobilizam a produção de nossos enunciados e de nossas ações no mundo, entendendo o enunciar como forma de agir também, como modo de argumentar.

Temos buscado contribuir para uma compreensão discursiva dos processos de aprendizagem (ou seja, na perspectiva dos sujeitos), em diferentes e variados aspectos, de modo a formar uma concepção discursiva de modos de ensinar. Entendemos que “estudar as coisas do mundo humano é, na verdade, se debruçar sobre o pensamento do outro, sobre o texto do outro, sobre os valores do outro”, concordando com a afirmação de Castro (2001, p. 109), com base em Bakhtin. Temos buscado, no interior da pesquisa principal e das pesquisas de mestrandos e doutorandos, constituir e consolidar balizas analíticas que nos auxiliem nas análises dos materiais de pesquisa, sem os engessarem – um conjunto consistente, mas aberto, múltiplo, de forma que dê conta da riqueza dos discursos dos diferentes sujeitos com quem dialogamos.

Referências

ABAURRE, Maria Bernadete M. **Língua oral, língua escrita: interessam à lingüística os dados da representação escrita da linguagem?** IX Congresso Internacional da ALFAL, Campinas, UNICAMP, 1991.

_____. et alii. Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 25, Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem/UNICAMP, 1996.

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM e SOUZA, Solange e KRAMER, Sônia (org.). **Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

ANDRÉ, Marli E. D. A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio de 1983.

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Voloshinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4ª ed. São Paulo: Hucitec. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, 1988.

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 5ª. ed. Tradução de Aurora F. Bernardini, José P. Jr., Augusto G. Jr., Helena S. Nazário & Homero F. de Andrade. São Paulo: Hucitec, 1998.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In B. Brait (Ed.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 9-31.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CASTRO, Gilberto de. Os apontamentos de Bakhtin: uma profusão temática. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; e CASTRO, G. (orgs.) **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da UFPR, 3ª Ed., 2001, p.93-111.

GINZBURG, Carlo, 1989. **Mitos, Emblemas e Sinais-Morfologia e História**. São Paulo: Companhia das Letras, p.143-179.

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

_____. ; Garcia, Inez H. M.; Souza, Marta L.; Gonçalves, Angela V. et alii. **Processos de letrar e ser letrado na infância: modos de letrar e ser letrado na família e no espaço educativo formal**. Relatório final de pesquisa. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFF/CNPq, 2005. Relatório técnico.

_____. Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin In: **Pró-Posições**, v. 18, n. 3 (54) set/dez. 2007.

_____. Processos de letramento na infância: aspectos da complexidade de processos de ensino-aprendizagem da linguagem escrita. In: SCHOLZE, Lia e RÖSING, Tânia M.K (org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007a. 297 p., p.61-82.

_____. Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin In: **Pró-Posições**, v. 18, n. 3 (54) set/dez. 2007b.

_____. **Textos: a expressão do movimento discursivo na sala de aula**. Palestra realizada no Seminário do LEDUC, Faculdade de Educação/UFRJ, 2008.

_____. Cultura escrita e escola: letrar alfabetizando. In: MARINHO, MARILDES e Carvalho, Gilcinei Teodoro (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p.438-456.

_____. Alfabetização, discurso científico e argumentação. In: LEITÃO, S. & DAMIANOVIC, M. C. **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. São Paulo: Pontes, 2011, p.129-151.

_____. Política como ação responsiva – breve ensaio sobre educação e arte. In: FREITAS, Maria Teresa (org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 69-93.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**. São Paulo: Ática, 1987.

LEMONS, Cláudia T. G. Sobre aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. **Boletim da ABRALIN**, 3, 1982, p. 97-126.

MOYSÉS, Sarita. Alfabetização. Estratégia do código ou confronto da história? **Educação e Sociedade**, São Paulo, 22, set./dez. 1985, p.84-92.

PACHECO, Cecília M. G. **Um Estudo Exploratório de Aspectos do Processo de Produção de Textos Escritos por Crianças de 7 anos**. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1992.

_____. **Era uma vez os sete cabritinhos: a gênese do processo de produção de textos escritos**. Tese (Doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1997.

RESENDE, Otto Lara. **Vista cansada**. *Jornal Folha de São Paulo*, 23/2/1992, p. 21.

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

SOBRAL, Adail. **Elementos sobre a formação de gêneros discursivos: a fase “parasitária” de uma vertente do gênero de auto-ajuda**. Tese (Doutorado em Linguística). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007