

A dinâmica discursiva na formação de professores: discurso autoritário ou internamente persuasivo? / *The Discursive Dynamics in Teacher Education: Authoritative Discourse or Internally Persuasive Discourse?*

Maria Cecília Camargo Magalhães*

Maria Otilia Guimarães Ninin**

Ângela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa***

RESUMO

Este artigo, apoiado na perspectiva teórica sócio-histórico-cultural, discute a atividade na qual sujeitos se envolvem como constitutiva dos papéis sociais que exercem. Objetiva desencadear discussão acerca da dinâmica discursiva em contextos de formação crítico-colaborativa de professores, focalizando os discursos de autoridade e internamente persuasivo (BAKHTIN, 2010) e sua coocorrência nas situações de negociação de significados. Tal distinção constitui-se relevante por permitir compreender diferentes enunciados argumentativos ou não, proferidos por educadores em formação, que se proximam ou se distanciam daqueles proferidos por seus formadores ou por vozes teóricas isoladas da prática, indicando possibilidades de criação ou diminuição da expansão dialógica. A partir da ênfase no discurso internamente persuasivo, procura-se destacar o papel crítico-colaborativo da argumentação na formação de educadores. Exemplos selecionados de um *corpus* de pesquisa coletado em escola pública de São Paulo subsidiará a discussão, por sua vez, apoiada em Bakhtin (2010) e Vygotsky (1998; 2001).

PALAVRAS-CHAVE: Discurso internamente persuasivo; Formação de professores; Enunciação; Expansão e contração dialógicas; Negociação de significados

ABSTRACT

This article, based on the socio-cultural-historical theoretical perspective, discusses the activity in which individuals engage as constitutive of the social roles they occupy. It aims to trigger discussion of discursive dynamics in the context of critical-collaborative teacher education, focusing on internally persuasive and authoritative discourse (BAKHTIN, 1981) and their co-occurrence in situations of negotiation of meanings. This distinction is relevant because it is possible to understand different argumentative enunciations or not, conducted by educators in training, which approach or distance themselves from those cast by their trainers or isolated voices of theoretical practice, indicating possibilities of creation or reduction of dialogic expansion. From the emphasis on internally persuasive discourse, this article highlights the critical - collaborative argumentation role in training educators. Examples selected from a corpus of research collected in public school in São Paulo subsidize the discussion supported by Bakhtin (1981) and Vygotsky (1998; 2001).

KEYWORDS: *Authoritative discourse, Internally persuasive discourse; Teacher education; Enunciation; Dialogic expansion and contraction; Negotiation of meanings*

* Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, São Paulo, São Paulo, Brasil; CNPq; cmaga@gmail.com

** Universidade Paulista – UNIP/SP - São Paulo, São Paulo, Brasil; otilianinin@terra.com.br

*** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, São Paulo, São Paulo, Brasil; cavenagh@uol.com.br

Introdução

Este artigo focaliza a formação contínua de educadores (professores, coordenadores e diretores) como profissionais reflexivos, em contextos escolares, na relação entre a academia e a escola pública. Tomando como base projetos de pesquisa desenvolvidos por participantes do Grupo de Pesquisa LACE – Linguagem em Atividade no Contexto Escolar, o foco está na compreensão da organização da linguagem como constitutiva da produção crítico-colaborativa de significados nas interações entre os participantes das atividades de formação.

Está inserido em uma perspectiva teórica sócio-histórico-cultural, apoiada nos escritos de Vygotsky (1998; 2001), que discutem o papel fundamental da linguagem e das relações dialéticas nas práticas sociais inseridas na unidade história, sociedade e cultura para a constituição do humano, o que enfatiza os conceitos de alteridade e dialogia. Está, também, apoiado nas discussões de Bakhtin sobre dialogismo e alteridade na relação eu-outro-outros, em contextos sócio-histórico-culturais, como possibilitadoras da ampliação do desdobramento dos lugares enunciativos, na multiplicidade de vozes e na configuração da polifonia entre o que é dito e o como se diz, em que a palavra se dirige e nesse gesto o outro está posto (cf. BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p.113). Brait (1997) aponta que, por um lado, o diálogo bakhtiniano define-se, em geral, como uma relação conflituosa entre os diferentes discursos dos participantes em interações “que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade” (p.98); e, por outro, refere-se às “relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que por sua vez instauram-se e são instaurados por esses discursos” (p.98).

A estrutura deste artigo foi pensada para compreender, de forma crítica, os modos como a organização argumentativa da linguagem, no movimento relacional entre participantes dos discursos de formação, possibilitam que compreensões contraditórias sejam refletidas na relação teoria e prática e nas bases sócio-histórico-culturais que as apoiam. Visa-se, portanto, ao desenvolvimento de um agir intencional e informado (agência) do educador nos contextos de formação, bem como a compreensão do modo como os discursos de autoridade e internamente persuasivo (BAKHTIN, 2010)

coocorrem nas situações de negociação e produção de significados. As discussões a esse respeito são de fundamental importância neste trabalho, uma vez que nos permitem compreender como participantes, em contextos de formação, avançam em suas compreensões sobre modos de agir nas relações no ambiente escolar e como questões de poder que interferem no modo como suas vozes são neutralizadas em situações discursivas que, embora tenham a aparência de internamente persuasivas, colaboram para dispersar a situação de negociação. É importante lembrar que, tanto para Bakhtin/Voloshinov como para Vygotsky, “a compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992, p.132). Discute-se, portanto, (1) o que significa a construção de contextos de colaboração crítica e (2) como se organizam os discursos nesses contextos. As discussões sobre a organização da linguagem para a construção de contextos de colaboração crítica estarão apoiadas em dados de projetos desenvolvidos por participantes do Grupo de Pesquisa LACE.

1 A organização argumentativa da linguagem em contextos colaborativos de formação crítica

Muito se tem discutido sobre como pesquisadores e profissionais das escolas podem, a partir de propostas de formação que compartilhem os saberes de ambos os contextos – a universidade e a escola –, criar contextos que ressignifiquem compreensões e práticas. A primeira, repensando e reestruturando os cursos de formação de educadores quanto à criação de contextos que permitam aos futuros profissionais compreender a relação teoria-prática a partir da *práxis*; a segunda, revisitando os conceitos de ensino-aprendizagem para, apoiada em uma concepção de linguagem como constitutiva dos sujeitos, abrir espaços de discussão que favoreçam o diálogo entre os profissionais.

Como diz Magalhães (2011, p.13), há uma necessidade premente de “projetos de extensão e/ou pesquisa no contexto escolar, cuja meta seja criar espaços coletivos de aprendizagem e desenvolvimento”. A questão que se coloca aqui é como entrar no contexto escolar e estabelecer vínculos que propiciem a construção de relações crítico-colaborativas para que os participantes de ambos os contextos compreendam suas

experiências, conceitos e valores e os situem em um quadro sócio-histórico-cultural e político que possibilite o desenvolvimento? A esse respeito, a pesquisa crítico-colaborativa (PCcol), salientada neste artigo, destaca os modos de questionar os grandes responsáveis pela organização discursiva, em uma perspectiva intencional, permitindo-lhes olhar e compreender criticamente as bases sócio-históricas que apoiam suas ações, as escolhas feitas e o que se pretende com elas. Essa compreensão da ação discursiva dá lugar a uma discussão que favorece os modos de agir além do próprio sujeito (NEWMAN, 1996, p.36) e, portanto, em uma perspectiva sócio-historicamente situada de ser.

O pensar e o agir, como já salientamos, não existem no vácuo, no contexto escolar micro, mas é um agir inserido sempre em um contexto macro, em relações enunciativas, situadas em contextos sócio-históricos das experiências dos participantes. Como salienta Bakhtin,

nossa fala, isto é nossos enunciados [...] estão repletos das palavras *dos outros*, caracterizados, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, [...] também em graus variáveis por um emprego consciente ou decalcado (1992, p.314; *itálicos no original*).

Assim, quanto mais os sujeitos envolvidos considerarem o objeto em discussão nos discursos próprios e dos outros, mais chances há de se alcançar possibilidades de novas compreensões. A esse respeito, já discutia Smyth (1992) que a organização autoritária, transmissiva e hierárquica da escola funciona como uma “camisa de força” para os participantes, pois os modos de ser, pensar e agir estão relacionados tanto ao cenário que cada um traz consigo, resultado de sua própria história, quanto à tensão que emerge no dia a dia escolar pelas contradições sócio-historicamente situadas. Como aponta esse pesquisador, mesmo que o foco curricular esteja na formação de um profissional crítico-reflexivo, o contexto, usualmente transmissivo das formações, o foco no individualismo, as questões de poder e da organização espaço-temporal da escola constituem uma situação enunciativa impeditiva para que transformações ocorram.

Há, pois, um movimento neutralizante na escola, que precisa ser rompido para dar lugar a um espaço em que trocas discursivas favoreçam o desenvolvimento dos sujeitos colaborativo-críticos. Esse rompimento, pressupõe-se, pode ocorrer a partir dos

modos como pesquisadores e participantes das escolas organizam a linguagem das relações para compreender as práticas historicamente cristalizadas e transformá-las em instrumentos para a negociação de significados nas situações de formação. Em outras palavras, o foco recai nos modos de interagir e de organizar o discurso para a produção de novos significados nas relações. Sustentam tal discussão as considerações de Vygotsky (2001) quanto à construção de relações dialógicas e dialéticas para socialização e questionamento dos sentidos sócio-historicamente constituídos pelos participantes. O objetivo é, como aponta Bakhtin (1992), propiciar que o enunciado próprio e o do outro e a palavra própria e a do outro possam ser intencionalmente compreendidos em sua alteridade.

As discussões de Vygotsky sobre o papel da intervenção formativa ressaltam a importância de se compreender como a linguagem é produzida e produz relações entre os seres humanos e como a produção humana afeta e é afetada pelos participantes nessas relações (VYGOTSKY, 1998). Nessa perspectiva, a dinâmica discursiva tem como questão central os modos de realização da negociação/colaboração crítica de significados, destacando a contradição como força motriz para o desenvolvimento entre participantes com diferentes constituições sócio-histórico-culturais e políticas. Como salientam Liberali e Magalhães,

O contexto que apoia a compreensão de sentidos e compartilhamento de significados é complexo cognitiva e afetivamente, pois ao relacionar-se com o outro por meio de significados compartilhados, os seres humanos estão selecionando, adequando, reduzindo, ampliando seus sentidos para que possam encontrar formas de agirem de forma colaborativa. Está aí a essência da colaboração: assumir riscos ao compreender o compartilhamento de significados como um exercício de conflito, de partilha, de apropriação, de recusa, de aceitação, de confrontação e de combinação dos vários sentidos expostos pelo grupo. Como apontam Moran & John-Steiner (2003), é a história, a cultura e a sociedade agindo como restrição e como expansão de cada um (2009, p.45).

Em outras palavras, para Vygotsky, colaborar envolve um movimento dialético entre participantes, sócio-histórica e politicamente constituídos nos contextos de suas experiências, como intencionalmente responsáveis por ultrapassar limitações, individualismo e alienação. É importante lembrar que o foco vygotskiano estava na escola e na discussão sobre a constituição de zonas de desenvolvimento proximal (ZPD)

que possibilitassem esse movimento dialético em que os participantes agissem para compreender o outro e criar contextos para lidar com ideias divergentes.

Magalhães e Fidalgo (2007) apontam que, de modo complementar a Vygotsky, Bakhtin/Volochinov (1992) enfatizam a linguagem como socialmente constituída por diferentes forças e vozes que envolvem multiplicidade e luta, linguisticamente marcadas nas enunciações, como uma ferramenta semiótica que nos possibilita entender as ações responsivas dos participantes relacionadas às enunciações de outros numa esfera específica de comunicação. Holquist (1990, p.40) salienta que Bakhtin aponta as características dialógicas da linguagem em contexto como um campo de batalha de significados construídos pelos participantes dos discursos.

Assim, em ambas as perspectivas, a linguagem não é apenas um instrumento de transmissão mas de constituição de si e do outro em discursos sócio-historicamente inseridos. O discurso, nesse quadro, é constituído de múltiplas vozes e o processo de produção de significados é carregado de tensões, uma vez que é sempre contraditório, pois se faz a partir do lugar social que cada ser humano ocupa em uma comunidade discursiva. Como salienta Bakhtin (2010, p.89), “todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada”. Em outras palavras, uma situação de enunciação não é neutra, mas orientada pelo locutor a um dado público e, ao enunciar, esse locutor idealiza possíveis interlocutores e possíveis respostas à sua enunciação. Em contextos de formação de educadores esse aspecto evidencia-se quando, por exemplo, o discurso dos formadores é tomado pelos participantes e ressignificado ou reproduzido por estes.

Como aponta Brait (1997), os valores sociais estão sempre em confronto seja qual for a situação de comunicação, o que nos permite entendê-los na perspectiva do “plurilinguismo¹, dos conflitos no interior de um mesmo sistema e dos diferentes registros existentes no interior desse complexo”, e na perspectiva do dialogismo em sua dupla dimensão:

¹ Heteroglossia (BAKHTIN, 1981, p.428) “é a condição de base que rege o funcionamento do sentido em qualquer enunciado. É o que garante o primado do contexto sobre o texto. A qualquer momento, em qualquer lugar, haverá um conjunto de condições - sociais, históricas, meteorológicas, fisiológicas - que irá assegurar que a palavra pronunciada naquele lugar e naquele tempo terá um significado diferente do que teria sob quaisquer outras condições; enunciados são heteroglóssicos na medida em que são funções de uma matriz de forças praticamente impossíveis de recuperar, e, por conseguinte, impossíveis de resolver. Heteroglossia está tão próxima quanto possível desse núcleo onde as forças centrípetas e centrífugas colidem e, como tal, é o que uma linguística sistematicamente sempre deve suprimir”.

permanente diálogo nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade [...] e as relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos (BRAIT, 2007, p.98).

Considerando o modo como, na dinâmica discursiva, as vozes entram em contato, Bakhtin estabelece duas categorias para a palavra de outrem e diz:

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 interiormente persuasiva*. [...] O conflito e as interrelações dialógicas destas duas categorias da palavra determinam frequentemente a história da consciência ideológica individual (2010, p.142).

Por discurso autoritário entendemos aquele monológico, que procura impor-se em relação aos demais, sem abertura para questionamentos, para negociação de significados, com características hierárquicas bem demarcadas. É um discurso que “se aproxima de nós a partir de fora e se mantém distanciado. Exerce poder sobre nós, mas somente enquanto está no poder, pois fora dele torna-se uma coisa morta, uma relíquia” (BAKHTIN, 1981, p.424). Já o discurso internamente persuasivo mostra-se aberto às relações dialógicas, procura a expansão dos significados. Bakhtin ressalta ainda que a palavra autoritária “entra em nossa consciência verbal como uma massa compacta e indivisível” (p.144), ao passo que a palavra internamente persuasiva “se entrelaça estreitamente com a ‘nossa palavra’ pois a ‘nossa palavra’ se elabora gradual e lentamente a partir das palavras reconhecidas e assimiladas dos outros” (p.145).

O discurso internamente persuasivo organiza-se como “metade nosso, metade de outrem” e sua criatividade consiste justamente em organizar, num dado contexto e sob as tensões por ele impostas socio-historicamente, essa massa de palavras nossas e de outrem formando um novo discurso ainda e sempre inacabado, mas dialogizado. Discutindo esse discurso, Bakhtin (2010, p.147-8) ressalta que “uma voz que é nossa, mas nascida de outrem, ou dialogicamente estimulada por ele, mais cedo ou mais tarde começará a se libertar do domínio da palavra do outro”, adquirindo nova forma e significação no mundo social.

Nas atividades de formação entram em embate ideológico os conhecimentos do educador e do pesquisador, sejam os da esfera científica ou da cotidiana, para organizar-se em novos e ressignificados conhecimentos, influenciados por um discurso de autoridade que se faz presente, muitas vezes, pelo próprio pesquisador formador, a partir do modo como apresenta as teorias, mas também pelo discurso internamente persuasivo desencadeado tanto pelo formador quanto por participantes das atividades de interação. Da medida desses discursos depende os modos como um participante será capaz de significar sua prática e suas concepções teóricas, pois os espaços para a argumentação e negociação de significados podem ser amplos ou restritos. O discurso autoritário do formador, por exemplo, pode ser compreendido pelo participante educador como uma verdade absoluta e única em relação ao fazer pedagógico, funcionando como um emudecedor / neutralizador da voz desse participante, afastando possibilidades para que ocorra a negociação de significados a respeito de conflitos e contradições socio-historicamente situadas.

As questões discursivas discutidas nesta seção nos interessam, uma vez que os contextos criados para que sejam trabalhados os conflitos estão diretamente relacionados aos modos como a argumentação organiza ou não a linguagem nas situações de negociação. Focalizar os discursos autoritário e internamente persuasivo permite-nos, portanto, avançar para a compreensão das dinâmicas discursivas ocorridas nas atividades desenvolvidas em contextos escolares vinculados às pesquisas do grupo LACE, como já indicado na introdução deste artigo.

2 A dinâmica discursiva na formação de educadores

Nesta seção, aprofundamos as discussões de argumentação como possibilitadora da construção de discursos internamente persuasivos, isto é, discursos que criem possibilidades de expandir a compreensão dos sujeitos sobre as atividades que desenvolvem, para ressignificá-las. Os exemplos, selecionados de pesquisas em dois contextos, revelam a dinâmica discursiva presente em contextos de formação de educadores, mostrando como se estrutura a linguagem: como e quais perguntas impulsionam a argumentação e a negociação de significados.

2.1 A dinâmiva discursiva no contexto 1

No primeiro exemplo², selecionado de pesquisa realizada em duas escolas públicas na Grande São Paulo, em que trabalharam em parceria – diretoras e coordenadoras de ambas as escolas em encontros quinzenais –, o foco da discussão recai sobre o discurso internamente persuasivo. Foram destacadas as perguntas elaboradas ao longo da discussão e os modos como cada participante mostra internalizar a voz de outrem, articulando-a ao seu próprio discurso.

Os dados apresentados foram coletados durante o desenvolvimento de uma pesquisa que teve como objetivo discutir a pesquisa crítico-colaborativa junto a gestoras escolares. Duas diretoras e duas coordenadoras estiveram envolvidas na pesquisa, trabalhando juntas, ora em uma escola ora em outra, no ano de 2005, com o propósito de reorganizar o contexto escolar a partir de modos crítico-colaborativos de agir.

O trecho, selecionado de uma reunião entre as duas diretoras, uma coordenadora pedagógica e a pesquisadora, inicia-se por uma pergunta controversa que desencadeia a apresentação de enunciados argumentativos em busca de compreender criticamente o significado de *delegar* no contexto escolar.

Excerto 1

D1₂ **O que você quer dizer quando você fala pra gente delegar pros outros?** A gente já discutiu isso, mas isso é importante pra gente.

P₃ **O que é que vocês acham?** O que é delegar?

C₁ Bom, delegar é mandar alguém fazer alguma coisa no nosso lugar. Mandar não. Pedir. É melhor. **Não foi isso, D2?**

P₄ Então vamos pensar nisso. Você disse **mandar**, depois você trocou para **pedir**. **Por que você fez essa troca?**

C₂ Porque é um pouco antiético mandar, **não é?** É meio antipático. Não é porque eu sou coordenadora que eu posso mandar as pessoas fazerem as coisas.

P₅ Mas vamos pensar no que a linguagem está dizendo pra gente. **Se nós considerarmos** aqueles três aspectos da reflexão - técnica, prática e crítica -, **como é que é o delegar?**

D2₃ Ai, P, isso é bem difícil. [...] na técnica eu acho que seria mesmo mandar e dizer de que jeito eu quero que a pessoa faça. (risos) Eu to na técnica, gente. Eu vivo mandando... Na prática, seria deixar a pessoa fazer do jeito dela eu acho, e na crítica / na crítica / eu ainda não sei.

P₆ Ótimo. Então vamos partir daí e pensar: **como é que seria isso se a gente considerar que a gente está preocupada com a questão crítica?! Você não quer ordenar, mandar, obrigar** a pessoa a fazer alguma coisa. E você também **não quer**

² Todos os nomes de participantes, assim como o da pesquisadora, são indicados por siglas, visando preservar sua identidade. Legenda: P – pesquisadora; D1 – diretora da escola 1; C – coordenadora da escola 1; D2 – diretora da escola 2.

abandonar a pessoa, deixar que ela fique sofrendo pra fazer e depois você só vai lá verificar se está tudo bem... **É possível você acompanhar o que ela faz?! Vocês se lembram quando a gente falou sobre isso?**

C₃ Bom, pode ser **como você falou pra gente**, já faz um pouco de tempo, sobre dar uma tarefa pra alguém e acompanhar o processo dessa pessoa fazendo essa tarefa, porque daí você vai vendo como é que ela faz, se sabe fazer ou não, se tem dificuldades ou não, e vai ajudando, se precisar, pra que ela aprenda aquilo e possa fazer sozinha, do jeito dela. **Eu nunca tinha pensado nisso, de acompanhar assim.**

D1₃ **Isso** pode ser bom, porque assim a gente vai conseguir aquilo que a gente tem falado tanto, que é ter uma escola onde as pessoas participem mais. **Não é autonomia isso, P?** Até a comunidade pode participar mais e isso seria tão bom pra escola, P. [...]

A negociação de significados tem início no momento em que D1 (em D1₂) cria um espaço de argumentação, apresentando uma questão que se origina de outra apresentada pela pesquisadora e para a qual não parece haver um significado compartilhado. A organização discursiva presente nesse excerto se dá por meio de perguntas que, por sua forma modalizada (NININ, 2013), cumprem o papel de abrir espaços para as vozes das participantes, para que insiram novos pontos de vista ou articulem sua voz às outras. O movimento gerado por perguntas modalizadas favorece a inserção de dúvidas (*O que é que vocês acham?*), de pontos de vista divergentes (*Por que você fez essa troca?*), de apresentação de outro argumento (*Como é que seria isso se a gente considerar que a gente está preocupada com a questão crítica?*), dando ao respondente confiança no sentido de não sentir-se previamente avaliado. Os enunciados proferidos pela pesquisadora seguem interrogativos, não apresentando respostas à pergunta apresentada em D1₂. O que se tem, portanto, é a criação de possibilidades para que as participantes busquem explicações para o conflito instaurado.

Observando a participante C, em C₂, que pede confirmação de seu posicionamento à pesquisadora (*porque é um pouco antiético mandar, não é?*), é possível inferir que o discurso de autoridade é conhecido por ela: aquele cristalizado na instituição escolar que determina, a partir da posição hierárquica ocupada por um sujeito, o que os demais podem e devem fazer. Também vale notar que a pesquisadora faz uso de uma situação hipotética, discutida anteriormente (em P₅, *se nós considerarmos...*), de pergunta modalizada e de pergunta que procura recuperar discussões anteriores (em P₆), para desencadear uma discussão que pretende encontrar as significações para *delegar*, atribuídas pelas participantes. O que se encontra em seguida é um discurso que se inicia autoritário (C₃ – *como você falou pra gente*) mas que parece já transformado pela participante em internamente persuasivo. Autoritário

porque apresentado como um “monumento intocável, que deve ser aceito, assimilado e repetido” (ROJO, 2008, s.p.). A esse respeito, Bakhtin (2010) ressalta que apesar da profunda diferença entre o discurso internamente persuasivo e o discurso de autoridade, eles podem, o que é raro, se unir em uma única palavra, ao mesmo tempo autoritária e internamente persuasiva: “a palavra autoritária [...] carece de persuasão interior para a consciência, enquanto que a palavra internamente persuasiva carece de autoridade, não se submete a qualquer autoridade, com frequência é desconhecida socialmente [...] e até mesmo privada de legalidade” (p.143).

O discurso internamente persuasivo destaca-se também na sequência interacional C₃ e D1₃, quando a participante C recupera o significado de *acompanhar*, referindo-se a um modo de colaborar com alguém no desenvolvimento de seu trabalho, numa perspectiva crítica – porque acompanhar tem aqui o significado de propiciar um contexto de aprendizagem a si própria e ao outro –, e também quando D1, apropriando-se da voz de C, amplia a significação (em D1₃ – *isso* pode ser bom).

Bakhtin considera haver uma decisiva significância na evolução da consciência individual, à medida que a pessoa distingue o seu próprio discurso do de outros, entre o seu próprio pensamento e o de outras pessoas (BAKHTIN, 2010, p.153). No exemplo discutido, nota-se um constante movimento discursivo, que parte de significados fixos, mas que procuram, na interanimação dialógica, articular-se a outras vozes. A estrutura desse discurso, portanto, mostra-se aberta, não finita, revelando que o contexto das participantes exerce influência nessa significação. Assim, a palavra do outro, que marca inicialmente a autoridade, funciona como um ponto de partida, como uma estratégia para pensar e, portanto, para desencadear a negociação dos significados.

O exemplo que segue, destacado da mesma atividade de formação apresentada no excerto 1, nos permite destacar o discurso internamente persuasivo e seu caráter argumentativo. A discussão alterna-se entre as participantes, que apresentam pontos de vista divergentes, em busca de alguma negociação. O que se tem nesta situação enunciativa é uma discussão desencadeada pela necessidade de compreender a relação teoria-prática, pautada, inicialmente, no argumento de autoridade apresentado pela participante D2, quando esta busca apoio na voz da pesquisadora. A discussão ocorre entre três participantes: duas diretoras e uma coordenadora pedagógica, sem a intervenção da pesquisadora.

Excerto 2

D2₆ P, isso aí não tá relacionado com / **isso aí é sócio-construtivismo, não é?** Porque eu me lembro quando a gente fez aquela atividade com as teorias de aprendizagem, quanto a gente falou na mediação.

C₇ Vygotsky, **né, P.** A gente já leu muita coisa sobre ele. Nas capacitações estão sempre dando textos sobre isso e tem muito nos PCN. Sabe que tudo isso caiu no concurso que os professores fizeram, né? **Eles até falavam bastante sobre isso na época, mas eu acho que não basta falar. Eles precisam é saber como é que aplica isso.**

D2₉ **Não, C, mas eu acho que também não adianta ficar mandando ler teoria.** A gente tem que estudar tudo isso e nós é que temos que ir fazendo coisas na HTPC, levando coisas pra discutir isso. Porque daí, eles relacionam com a prática deles.

C₈ **É. É verdade, D1. Você tem razão mesmo. Isso de ler texto não é uma coisa que dá certo na HTPC,** porque eles gostam de coisas práticas. A gente já viu isso, né?. E na avaliação eles disseram isso também. Eu não sei se vocês lembram, mas na avaliação eles disseram que **queriam estudar** várias coisas. Essas que a gente tem colocado nas HTPCs agora. E tem isso aí, porque, ó, eles pediram projetos, eles pediram interdisciplinaridade, técnicas de produção de textos. Tudo isso tá relacionado com o sócio-construtivismo, **não está?**

Entrelaçando modos de pensar a prática pedagógica na escola, as participantes trazem para seu discurso vozes de outros presentes em momentos anteriores de formação, mas numa perspectiva de avançar na compreensão dos significados. Ao mesmo tempo em que nomeiam as práticas como *sócio-construtivistas* (em D2₆), deixam transparecer a contradição, sócio-historicamente situada, que revela uma compreensão equivocada ou simplista da relação teoria-prática, significada apenas a partir da identificação da corrente teórica, como em D2 – *isso aí é socioconstrutivismo, não é?*; ou presentes nos argumentos que revelam pontos de vista, como em C₇ – *falavam bastante sobre isso, mas eu acho que não adianta falar [...] precisam saber aplicar isso*; ou ainda no argumento, em D1₉ – *não adianta ficar mandando ler teoria*. Essa contradição ainda está presente nos argumentos revelados na voz de C (em C₈), quando ressalta: *isso de ler não dá certo e eles disseram que queriam estudar*. Parece haver um discurso autoritário que emana das práticas já instauradas na escola e que, de certa forma, é ditado pelo paradigma educacional atual – o que vale é ser sócio-construtivista – mas, por outro lado, parece haver também um movimento de compreender esse discurso autoritário e torná-lo internamente persuasivo – no sentido de que o “ser sócio-construtivista” deve ser ressignificado na escola. Para Bakhtin,

As palavras autoritárias podem encarnar conteúdos diferentes (o autoritarismo como tal, a autoridade, o tradicionalismo, o universalismo, o oficialismo e outros). Estas palavras podem ter zonas

diferentes (um certo grau de afastamento da zona de contato) e diversas relações com o suposto ouvinte compreensivo (um fundo aperceptivo proposto pelo discurso, um certo grau de reciprocidade, etc.) (2010, p.145).

Em outras palavras, os modos como cada participante da dinâmica discursiva atribui significação às palavras autoritárias está relacionado à sua sócio-história, ao contexto no qual atua e às relações estabelecidas com outros participantes nesse contexto. Na perspectiva bakhtiniana, a consciência das participantes envolvidas na dinâmica discursiva desperta não isoladamente, independentemente, mas inseridas em um mundo que é povoado pelas palavras de outrem.

2.2 A dinâmica discursiva no contexto 2

É também de nosso interesse discutir momentos de formação que se caracterizam, de alguma forma, como provocadores de argumentação, mas que, pela própria dinâmica discursiva, o discurso internamente persuasivo parece dispersar a situação de negociação de significados e, por consequência, a possibilidade de argumentação, dando lugar ao discurso autoritário que exige, como aponta Bakhtin (2010, p.144), “reconhecimento incondicional”. O exemplo seguinte³, selecionado de uma reunião de formação, em um projeto envolvendo pesquisadores, equipe diretiva e professores de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental de Tempo Integral – EETI, enfatiza essa questão. Participam duas pesquisadoras F1 e F2, a diretora, sua vice, cerca de 10 professores e uma coordenadora C que, no início do projeto era professora alfabetizadora.

O foco da discussão está na reflexão sobre uma prática de leitura trabalhada em um dos encontros de formação, focalizando a discussão do processo de leitura e das escolhas feitas pela pesquisadora nessa prática vivenciada por participantes. O trecho selecionado inicia-se com o enunciado de uma das formadoras (F1), em busca de retomar discussões anteriores.

³ Neste exemplo, optou-se pelas identificações: F1 – formadora 1; F2 – formadora 2, C – coordenadora da escola.

Excerto 3

F1₁ Os alunos **precisam aprender os processos de leitura e escrita** é isso que estamos fazendo aqui ... para eles se **apropriarem, da organização do texto**, se é narrativa ou se é descritiva ..., isso é uma questão central.... a gente vai **rediscutir** aqui tudo que a **gente fez** a aula passada. O que nós fizemos foi **enfocar o processo de leitura e escrita** e que **processo é esse. Vamos retomar?**

F2₁ A gente **apresentou a leitura** desse livrinho aqui, vocês chegaram a conhecer esse livro?

C₁ **Mas**, nós **falamos** em HTP.

F2₂ Você falou **o quê** no HTP?

C₂ Falei do **texto**, falei da **apresentação da capa / é / de como foi apresentado** aqui **primeiro das figuras / é / depois do tipo de texto, do vocabulário**, né? de **toda a dinâmica que vocês apresentaram / eu levei para elas em HTP**.

F1₂ **Mas e por que fazer isso, falou para eles?**

C₃ ...aí eu **não falei**.

F2₃ Vocês se lembram, **posso perguntar para quem estava aqui, né? A C tá retomando o que foi mostrado: primeiro as figuras, né? Depois a gente foi lendo no power point**, aí o que acontece uma coisa foi o que a gente fez, como a C falou, pra nós, a **gente ‘tá’ tentando descobrir os porquês das coisas, ao invés de simplesmente repetir essa atividade de uma outra maneira, pra fazer análise a gente vai pensar qual seria um processo de planejamento que um professor faria para planejar estas atividades?** [...] então, eu vou apresentar para vocês em power point uma tentativa de recuperação do processo de planejamento da atividade, não é a atividade / é o planejamento, **como é que uma professora pode pensar para organizar as atividades? Por que fazer de um jeito e não de outro?**

C₄ Naquele trecho que ela passa para uma narrativa da estrofe, a gente comentou que não daria para fazer tudo, mas não lembro direito por que [fazer o que fez]?

F2₄ Ahhhh! Essa pergunta você vai / vai pensar nela, o que dá para falar agora é que essa pergunta é anterior, talvez, no meio do caminho você vai descobrir isso.

F2₅ Então, a primeira pergunta que a gente fez é assim / por que **que você escolheu o poema narrativo “o segredo da lagartixa”?** Então, é / supondo / N, como se estivesse entrevistando a pessoa que fez, e você pergunta / por que você escolheu o poema narrativo? Antes de eu dizer os critérios dela, **vocês querem levantar o que acham que ela pensou / fez?**

Iniciando o excerto, o enunciado apresentado por F2 como complemento ao de F1 (*A gente **apresentou a leitura** desse livrinho aqui, vocês chegaram a conhecer esse livro?*) desencadeia um discurso autoritário. Em resposta a C₁ (*Mas, nós falamos em HTP*), já introduzida por meio de uma adversativa – no sentido de justificar uma ação possivelmente combinada para o HTP – e marcando, portanto, uma tensão na dinâmica discursiva, F2₂ apresenta uma pergunta não modalizada (*Você falou **o quê** no HTP?*) que, por ser apresentada abruptamente, quebra a relação afetiva e sugere uma interlocução avaliativa, que cria tensão. Caracteriza-se como autoritária no sentido de que há uma forma única, um discurso fixo e não modificável a ser apresentado sobre o livro em questão, uma resposta tida como correta, baseada em discussões anteriores. É o que ocorre quando observamos o que diz C₂ (... *de **toda a dinâmica que vocês***

apresentaram / eu levei para elas em HTP) em resposta. Em outras palavras, C₂ entende o dizer de F₂ como uma imposição, e mais: a voz de F₂ tornou-se uma verdade inquestionável a ser repassada aos professores. Essa imposição que marca uma assimetria de papéis entre os participantes do grupo de formação impõe um distanciamento entre eles, minimizando os espaços para concordar/discordar, expor pontos de vista e negociá-los. A força desse tipo de enunciado está justamente em fazer com que o interlocutor aceite e não questione o que é dito.

A dinâmica discursiva da sequência apresentada não possibilita espaço para que os participantes descrevam mais claramente, coloquem dúvidas e discordâncias sobre o que foi realizado pela pesquisadora e sobre as contradições a respeito do que fora feito no Horário Coletivo - espaço de formação de professores. A não consideração da resposta da coordenadora, em C₃ (... *ai eu não falei.*), está revelada na subsequente proposta de F₂₃ sobre o objetivo da tarefa a ser realizada.

Como aponta Magalhães (2011), as discussões de Vygotsky a respeito da central importância da linguagem organizar relações dialéticas entre os participantes em discussões no contexto escolar para criar espaços coletivos de aprendizagem e desenvolvimento não tem lugar nesse diálogo. Em lugar de criar um espaço em que a coordenadora apresentasse sua compreensão sobre o processo reprodutivo dado pela repetição do agir da pesquisadora, o que se tem é um discurso autoritário que inibe o avanço da participante, pois não abre espaço para que explicita as razões das escolhas que a levaram a considerar a ação da pesquisadora como uma ação a ser repetida. O que se tem, melhor dizendo, é a consideração de uma ação imposta hierarquicamente, tornando o espaço para discussão crítica e aprendizagem diluído nesse instante da discussão.

Em F₂₃, destaca-se uma interessante maneira de apresentar um discurso autoritário como se fosse internamente persuasivo. Observando-se, por exemplo, os trechos em que F₂ diz “*a gente vai pensar qual seria um processo de planejamento que um professor faria para planejar estas atividades*”, “*vou apresentar para vocês em power point uma tentaviva de recuperação do processo de planejamento da atividade*” e “*como é que uma professora pode pensar para organizar as atividades? Por que fazer de um jeito e não de outro?*”, constata-se que a formadora sugere uma dinâmica discursiva que considerará as diversas vozes dos participantes (*a gente vai pensar*), mas,

em seguida, descarta essas vozes (*vou apresentar*) e finaliza indicando haver “*um jeito*” de planejar as atividades. A pergunta controversa ao final do enunciado

Em síntese, F2₃ antecipa o que fora feito, sem possibilitar à coordenadora o espaço para descrever a ação, para apresentar a próxima tarefa. Nessa sequência, nenhuma possibilidade de aprendizagem foi criada, uma vez que o discurso autoritário exige o reconhecimento do outro sem possibilidade de contestação.

Na perspectiva bakhtiniana, os espaços de inserção de voz ficam reduzidos, e, ainda que F2 (em F2₅) diga “*vocês querem levantar o que acham que ela pensou / fez?*”, o que se tem efetivamente é o dizer anterior: “*Antes de eu dizer os critérios dela*”. Em outras palavras, já há critérios previamente estabelecidos, verdades inquestionáveis, que se interporiam aos apresentados pelos participantes, caso se encorajassem a fazê-lo. Na perspectiva vygotskyana, essa dinâmica discursiva não cria uma relação dialética entre os participantes que favorecesse novos movimentos na ZPD. A contradição não é estabelecida, impedindo, portanto, a negociação de significados.

Considerações finais

A discussão apresentada procurou ressaltar modos discursivos de produção de significados em contextos de formação de educadores, calcados nas perspectivas vygotskyana e bakhtiniana, que tomam como central (1) a importância dos modos de realização da negociação dos significados e das contradições e conflitos sócio-historicamente situados, característicos do movimento dialético; (2) o papel relevante do discurso internamente persuasivo como gerador de contextos propícios ao desenvolvimento dos processos argumentativos numa visão crítico-colaborativa.

Os exemplos foram selecionados para revelar a pesquisadores a central importância de cursos de formação de educadores criarem uma dinâmica discursiva que permita a compreensão das relações estabelecidas entre os participantes. O foco está em entender se e como abrem espaços de discussão que favoreçam o diálogo entre diversas vozes e permitam aos participantes avançar na compreensão de si e dos outros nas interações. Com base em Vygotsky, o foco está, portanto, na construção de relações crítico-colaborativas para que todos os participantes compreendam suas experiências,

conceitos e valores, situem-nos em um quadro sócio-histórico-cultural e político que possibilite o desenvolvimento.

As discussões, elucidadas pela perspectiva teórica fundante, mostram que um contexto argumentativo em formação de professores pode organizar-se de diferentes modos discursivos, dos quais decorrem diferentes resultados aos participantes, como revelaram as análises aqui apresentadas. Há de se considerar que as dinâmicas discursivas calcadas no discurso internamente persuasivo – por sua organização, que privilegia a presença e o entretecer de diversas vozes, permitiram aos participantes avançar na produção de significados compartilhados, ampliando os modos de argumentar e de ressignificar as práticas de formação. Em contrapartida, o discurso autoritário fechou as possibilidades de negociação, alienou os participantes envolvidos, levando-os a repetirem o que foi considerado autoritário, neutralizando sua própria voz.

Do ponto de vista da construção de espaços para o desenvolvimento da argumentação e da negociação/colaboração crítica, vale destacar a importância de se aprofundar o papel dos discursos autoritário e internamente persuasivo, pois, como vimos, é na tessitura desses dois discursos que as práticas de formação ocorrem e é justamente por meio deles que participantes desenvolvem modos críticos de participação.

Embora neste artigo tenham sido focalizados apenas exemplos de dois contextos de formação de educadores, o foco proposital nos discursos autoritário e internamente persuasivo favoreceu a compreensão sobre o modo como a relação entre formador e educadores pode ou não desencadear a negociação de significados. O contexto 1 de pesquisa, marcado por um discurso internamente persuasivo, mostrou como participantes, embora apresentando compreensões diversas de teorias e práticas educativas, foram, ao longo da dinâmica discursiva, articulando modos de pensar e apropriando-se das vozes de outrem para construir significados. Foi possível observar como a interação, “repleta de transmissões e interpretações das palavras dos outros” (BAKHTIN, 2010, p.139), constituiu-se em estratégia de pensamento aos participantes, propiciando-lhes contextos para que questionassem, concordassem, discordassem uns dos outros. A palavra do outro, como diz Bakhtin,

é determinante para o processo de transformação ideológica da consciência individual: para uma vida ideológica independente, a

consciência desperta num mundo onde as palavras de outrem a rodeiam e onde logo de início ela não se destaca; a distinção entre nossas palavras e as do outro, entre nossos pensamentos e os dos outros se realiza relativamente tarde. Quando começa o trabalho do pensamento independente experimental e seletivo, antes de tudo ocorre uma separação da palavra persuasiva da palavra autoritária imposta e da massa das palavras indiferentes que não nos atingem (2010, p.145).

Já o discurso autoritário, mais característico do contexto 2 aqui apresentado, dificulta as colocações das vozes dos participantes, eliminando contradições e pontos controversos, minimizando as possibilidades de responsividade.

Embora ambos – o discurso internamente persuasivo e o discurso autoritário – estejam presentes nos discursos de formação, é importante, como já dito anteriormente, que o pesquisador esteja atento para a ocorrência única do discurso autoritário.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação Verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p.277-326.
- _____. O discurso no romance. In: _____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 6. ed. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Hucitec/UNESP, 2010.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 6. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BRAIT, B. (org.). *Bakhtin, dialogismo e a construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.
- HOLQUIST, M. *Dialogism: Bakhtin and his World*. Routledge, 1990.
- LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C. Formação de professores e pesquisadores: argumentando e compartilhando significados. In: TELES, J. A. (org.) *Formação inicial e continuada de professores de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2009, p.43-66.
- MAGALHÃES, M. C. C. *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.
- MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. The Role of Methodological Choices in Investigations Conducted in School Contexts: Critical Research on Collaboration in Continuing Teacher Education. In: ALANEN, R.; PÖYHÖNEN, S. (org.). *Language in Action: Vygotsky and Leontievan Legacy Today*. Newcastle, Inglaterra, Cambridge: Scholars Publishing, vol. 01, 2007, p.329-352.
- NEWMAN, F. *Performing a Lifetime: a Practical-Philosophical Guide to a Joyous Life*. New York: Castillo International, 1996.

NININ, M. O. G. *Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica*. Uma investigação à luz da Linguística aplicada sobre modos de perguntar. São Carlos: Pedro & João, 2013.

ROJO, R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. *Linguagem em (Dis)curso*. Vol.8, nº 3, Tubarão, set/dez 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1518-76322008000300009&script=sci_arttext> Acesso em 15.out.2013.

SMYTH, J. Teachers' Work and the Politics of Reflection. *American Educational Research Journal*, vol. 29, nº 2, pp.267-300.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *A construção do pensamento e linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

_____. *A construção do pensamento e linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

Recebido 23/11/2013

Aprovado 07/06/2014