

Enviado em: 25/09/2008 - Aceito em: 05/11/2008

“NO MEIO DO TEXTO ACADÊMICO, TINHA UMA VOZ”- UM ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES DIALÓGICAS EM “CONVERSAS” DE PROFESSORES

Mariângela Garcia Lunardelli¹

RESUMO: Este artigo procura verificar como o professor-pesquisador em formação, diante de seu texto acadêmico, estabelece a relação entre o discurso do “eu” com o discurso do “outro”, como são incorporadas as vozes autorizadas. Os materiais examinados são precisamente denominados “conversas” – breves textos acadêmicos reunidos em um livro, a partir de uma disciplina do curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Como fundamentos teóricos, são selecionadas três linhas de trabalho que definem a questão do “dizer” no texto da academia: a valorização da escrita e da citação, em Certeau (1994), os modos da argumentação de autoridade, em Ducrot (1987) e Plantin (1996), e a atividade dialógica da linguagem e seu coro de vozes em Bakhtin. A partir da análise realizada, consideram-se as relações dialógicas entre os textos percebidas como aceitação, reprodução, concordância, apagamento, dívida e acréscimo

PALAVRAS CHAVE: Vozes. Dialogismo. Citação. Argumentação por autoridade.

ABSTRACT : This article aims to verify how the research teacher, attending a university course, concerning their academic text, establishes the relation between the “I” and the “other” discourse, how the authorized voices are incorporated. The examined materials are precisely named “conversations” – brief academic texts collected in the form of a book, from an education master course subject of Universidade Estadual de Londrina. Three lines of work are selected as theoretical basis in order to define the “saying” in the academic text: the valorization of the writing and the quotation, in Certeau (1994), the ways of authority argumentation, in Ducrot (1987) and Plantin (1996), and the language dialogic activity and its choir of voices in Bakhtin. The dialogic relations among the texts as acceptance, reproduction, agreement, extinguishment, debt and increase are considered in the carried out analysis.

Key Words: Voices. Dialogism. Citation. Argument by authority.

¹ Professora do Centro de Educação e Letras da Unioeste, campus Foz do Iguaçu, doutoranda em Estudos da Linguagem da UEL- Universidade Estadual de Londrina

1. Introdução - um breve dizer sobre o dizer

O professor, profissional em formação contínua, gradual e ininterrupta, retorna à universidade a fim de consolidar, aprimorar conceitos e atitudes, abastecer-se de novas teorias, refletir sobre o seu fazer profissional. E depara novamente com os gêneros acadêmicos. Em programas de Pós-Graduação *Latu sensu* e *Strictu sensu*, está mais uma vez às voltas com seminários, comunicações, artigos, relatórios, resumos, fichamentos, resenhas.

Não é objetivo deste trabalho, por meio do próprio gênero “artigo”, questionar esses gêneros. São assim e por enquanto não o são de outra forma. Posto que, de maneiras muito diferentes, em todos os níveis das sociedades, o nosso dizer é constituído de vozes, procuro verificar, neste artigo, como se situa o “dizer” do professor-pesquisador em formação; como este, diante de seu texto acadêmico, estabelece a relação entre o discurso do “eu” com o discurso do “outro”, como são incorporadas as vozes autorizadas: aceita-as, refuta-as, confronta-as?

Os materiais examinados aqui são precisamente denominados “conversas” – breves textos acadêmicos reunidos em um livro, a partir de uma disciplina do curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Esse material foi escolhido por apresentar, de maneira geral, reflexões acerca dos textos discutidos na disciplina, o que pressupõe exposição/incorporação dos autores lidos.

Como fundamentos teóricos, foram selecionadas três linhas de trabalho, às vezes diferentes entre si, que definem, ou pelo menos me inquietam, a questão do “dizer” no texto da academia: a valorização da escrita e da citação, em Certeau (1994), os modos da argumentação de autoridade, em Ducrot (1987) e Plantin (1996), e a atividade dialógica da linguagem e seu coro de vozes em Bakhtin.

2. Fundamentos teóricos – sobre o “dizer”

2.1. Sobre o “dizer” escrito em Certeau

Em Certeau (1994), encontram-se algumas definições sobre a prática da escrita e a questão da citação. Segundo o

autor, a escrita assume um papel mítico no mundo ocidental. Concorda com esse endeusamento da escrita Olson (1997), postulando que a escrita produziu mitos, crenças sobre seu poder de atuação².

Escrever, para Certeau, consiste em uma atividade concreta, em que atuam três elementos: o primeiro é a página em branco, o “lugar da escritura”; o segundo é a própria construção do texto, conforme explica o estudioso:

[...] na página em branco, uma prática itinerante, progressiva e regulamentada – uma caminhada – compõe o artefato de um outro “mundo”, agora não recebido, mas fabricado. O modelo de uma razão produtora escreve-se sobre o não-lugar da folha de papel. (1994, p. 225)

O terceiro elemento é o jogo escriturístico entre o receber e o produzir, a ambição da constituição da página que não será mais “branca”.

Acerca das citações em um texto, Certeau as compara ao rastro do pé descalço de Sexta-feira em *Robinson Crusoe*. Tal rastro, inquietante ao mesmo tempo produtivo, compreende efeitos de interpretação e de alteração: “na escritura erudita, o corpo social “fala” em citações, em fragmentos de frases, em tonalidades de “palavras”, em ruídos de coisas” (1994: 257).

Em relação aos textos estudados, a citação – a voz de outrem – remete a esse “barulho inquietante de uma outra tradição, e pretexto de intermináveis produções interpretativas” (1994: 249).

2.2. Sobre o “dizer” de autoridade em Ducrot e Plantin

No capítulo VII de seu livro, *O dizer e o dito* (1987), Ducrot discute a questão da argumentação por autoridade. Conforme o autor, há dois sentidos possíveis para o verbo “dizer”: asseverar – ou afirmar, ato ilocutório – e mostrar. Todo enunciado comporta um dizer-mostrar, mas não necessariamente um dizer-asseverar.

Para Ducrot, a argumentação por autoridade comporta-

² Alguns mitos exemplificados por Olson (1997): a) a escrita é a transcrição da fala e l'he é superior; b) há superioridade tecnológica na escrita alfabética; c) a escrita é órgão do progresso social; d) a escrita é instrumento do desenvolvimento cultural e científico; e e) a escrita é instrumento do desenvolvimento cognitivo.

ria duas formas: a autoridade polifônica e o arrazoado por autoridade. Na primeira, o locutor (termo de Ducrot) mostra um enunciador asseverando certa proposição para, em seguida, oferecer uma segunda asserção relacionando-a com a primeira; essa autoridade seria a voz de um outro autor, ou outra instituição, e seu dizer é suficiente para justificar a segunda asserção; estabelece-se a noção de verdade: é como se fosse verdadeira a asserção pelo simples fato de ter sido justificada pelo outro. Parece que estamos tratando, por exemplo, das citações diretas dos autores nos textos acadêmicos.

A segunda forma de argumentação por autoridade apresentada por Ducrot é o arrazoado por autoridade, composto de duas etapas: o locutor mostra um enunciador (termo também de Ducrot) que afirma uma asserção de um outro para, em seguida, dizer certa proposição, fundamentada na asserção anterior. Parece-me, aqui, a metáfora da citação por paráfrase, o intertexto implícito: o outro aparece, não em suas “próprias palavras”, mas nas “minhas palavras”.

Plantin (1996), por sua vez, revela que a autoridade é um locutor particular autorizado (pela ciência, pela mídia, pela literatura, etc.) sobre o qual aquele que o citou se apoia ou atrás do qual se refugia. Essa autoridade é o “garantidor” da justeza de seu texto. Para o autor, existem dois casos que revelam as argumentações de autoridade: aquela em que o interlocutor manifesta diretamente seu “garantidor” e a segunda, em que o interlocutor tão-somente cita o dizer do outro.

Na autoridade mostrada, assim como na primeira forma de Ducrot, percebe-se que o outro só é autoridade por haver credibilidade suficiente para pretender a “veracidade” do texto. Essas “verdades” não são contraditas por “modéstia” – trata-se do silêncio imposto pela polidez. Pode-se, nesse caso, pensar que não só a modéstia ou a polidez estariam reforçando a autoridade, mas a tradição, já exemplificada por Certeau. Penso no texto acadêmico, principalmente de pesquisadores em formação, a tradição de se buscar, nas palavras de autores, “aquilo que quero, mas ainda não posso dizer, pois estou caminhando, não estou apto a dizer”. Assim constituem-se muitos dos textos de pesquisadores no processo de formação acadêmica.

Na autoridade citada, Plantin apresenta as fontes autorizadas: “os experts” e os atores autoritários anônimos, como expressos nos sujeitos “muitos...” ou “a maioria de...”. O

interlocutor se abriga sob essa autoridade, como acontece na segunda forma exposta por Ducrot: a paráfrase – “ele disse e eu concordo com ele”.

2.3. Sobre o “dizer” dialógico em Bakhtin

Bakhtin (1979 [1929], 1992 [1979], 1997 [1929]), apresenta, em seus vários estudos, os conceitos de enunciados, enunciação, dialogismo e gênero discursivo. Para o autor, a função central da linguagem é a comunicação e, para esta, há de se considerar o papel do interlocutor (locutor-ouvinte). Assim, a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, através da enunciação ou enunciações.

A enunciação é “o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (1979: 112). Mesmo não havendo um interlocutor real, a palavra sempre se dirigirá a outrem. E a palavra comporta duas faces: é determinada por proceder de alguém e por se dirigir a alguém; portanto, determinada tanto pelo falante como pelo ouvinte; a palavra é produto dessa interação.

Toda enunciação constitui-se apenas de uma fração da corrente de comunicação verbal ininterrupta que, por sua vez, constitui-se de um momento na evolução contínua. Fora do vínculo com a situação concreta, não há qualquer compreensão da comunicação verbal. Desta forma, nessa perspectiva, a língua “vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta” (1979: 124). A enunciação é, portanto, de natureza social – sua estrutura, sua elaboração estilística, sua cadeia verbal, enfim, todos os elos, como a sua dinâmica de evolução, são sociais.

Para o que denominamos concepção bakhtiniana da linguagem, é fundamental compreender o conceito de dialogismo. Conforme o autor, dialogismo não deve ser confundido com diálogo face a face – tratando-se de uma forma composicional – nem tão-somente com intertextualidade. Para Bakhtin, compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra, isto é, a significação só acontece na união de interlocutores, não pertence nem a um nem a outro, mas sim ao contato de um com o outro (a “faísca elétrica”). Nessa união de interlocutores, todo discurso dialoga, portanto, com outros discursos. Sendo assim,

os enunciados são constituídos de diálogos, respostas a enunciados anteriores em uma determinada esfera da comunicação humana. E o discurso é o ponto de encontro de opiniões de interlocutores imediatos – contrapalavra – como de visões de mundo, de ideologias, de orientações teóricas (FIORIN, 2008).

O sujeito bakhtiniano não é, portanto, submetido totalmente à Formação Ideológica, pois contradiria o conceito mesmo de dialogismo:

a utopia bakhtiniana é poder resistir a todo processo centrípeto e centralizador. No dialogismo, incessante, o ser humano encontra o espaço de sua liberdade e de seu inacabamento. Nunca ele é submetido completamente aos discursos sociais. A singularidade de cada pessoa no “simpósio universal” ocorre na “interação viva das vozes sociais”. Neste “simpósio universal”, cada ser humano é social e individual. (FIORIN, 2008: 28)

Além da relação dialógica dos enunciados, não mostrada no fio do discurso, há ainda a incorporação de vozes de outros no interior discursivo. São as formas externas e visíveis do dialogismo, conforme Bakhtin, podendo ser divididas de duas maneiras: i) o discurso objetivado, em que o “outro” é citado e separado do “eu”; e ii) o discurso bivocal, em que não se vê nitidamente a separação do “eu” e do “outro”. Para o primeiro discurso, são apreendidas as marcas dos discursos direto e indireto e todas as citações e paráfrases explícitas; no segundo caso, entram as formas da paródia, da polêmica, das marcas implícitas.

É preciso destacar que as palavras intertextualidade e interdiscursividade não aparecem na obra de Bakhtin. Há somente a distinção entre as relações dialógicas entre os textos e dentro dos textos. Podemos, e isso o fazem alguns autores, como Fiorin (2006; 2008), perceber esses conceitos nas duas formas de dialogismo apresentadas pelo pesquisador russo.

Quanto aos gêneros discursivos, segundo Bakhtin, estes são definidos pelos contratos comunicacionais, como sendo “tipos relativamente estáveis de enunciados ou formas relativamente estáveis e normativas do enunciado” (RODRIGUES, 2005: 163). Compreendida no contexto dos estudos do Círculo de Bakhtin, a definição de gêneros do discurso insere-se, muito além de suas propriedades formais (linguístico-textuais), em uma correlação com as esferas de atividade e comunicação humanas: “cada gênero está vinculado a uma situação social

de interação, dentro de uma esfera social; tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário” (2005: 165). E uma vez constituídos, os gêneros exercem coerções sociais em relação às interações verbais. A noção de gêneros interessa-me aqui por compreender as noções de artigo acadêmico, escrita educacional, “conversa”, como veremos no *corpus* analisado.

3. As “conversas” de professores

3.1. O contexto de produção das “conversas”

Para o *corpus* desta pesquisa, escolhi o livro *Exercitando a reflexão com conversas de professores*, organizado pelos professores Neusi Aparecida Navas Berbel e Daniel Fernando Matheus Gomes. Berbel é docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, atua no Programa de Mestrado em Educação da mesma universidade, ministrando a disciplina “Didática e Fundamentos do Ensino Superior”. Gomes é professor de Administração e era aluno especial da disciplina no 1º semestre de 2004.

As denominadas “conversas”, conforme Berbel na apresentação do livro, são um conjunto de reflexões produzidas no contexto da disciplina ministrada, de 2001 a 2004, pelos acadêmicos que dela participavam, como alunos regulares ou especiais do Programa de Mestrado já mencionado. A partir dos pressupostos teóricos de 4 estudiosos³, a professora justifica a relevância de se produzir reflexões acerca da formação docente, seja ela no ensino superior ou não. Segundo Berbel, as conversas “[...] constituem textos simples, uma espécie de começo de conversa e de argumentação relacionadas à necessidade inicial de seus autores, e fornecem algumas pistas de teóricos que tratam do assunto [...]”.

Trata-se, portanto, de uma atividade acadêmica curta, a fim de atingir aos seguintes objetivos: i) estimular os acadêmicos ao exercício da reflexão e seu registro escrito; ii) fortalecer e divulgar postura e alternativas de reflexão a partir dos conteúdos da disciplina; e iii) “provocar a reflexão de professores da

³Isabel Alarcão (2000), John Dewey (1959), Marlene Grillo (2000) e Philippe Perrenoud (2002).

Universidade e de outros graus de escolaridade sobre aspectos pedagógicos do ensino” (BERBEL, 2005: 12).

3.2. A constituição do livro e das “conversas”

O livro mencionado foi publicado em 2005, em Londrina. Berbel, na apresentação das “conversas”, justifica a capa: os tons vermelho e preto com o título do livro e a foto de John Dewey, em tons de vermelho, representando “uma espécie de homenagem e reconhecimento da contribuição desse filósofo educador sobre a temática da reflexão” (p. 13). Com 244 páginas, a publicação divide-se na apresentação de Berbel e nas reflexões de 2001, 2002, 2003 e 2004, com o total de 38 artigos ou “conversas”.

Cada texto contém de 4 a 8 páginas, de 10 a 30 parágrafos, e configura-se da seguinte forma: i) título; ii) nome completo do autor, com definição de seu trabalho em nota de rodapé; iii) epígrafe; iv) corpo do texto; e v) referências. Em alguns textos, aparecem as marcas de subseções, como Introdução e Considerações, porém não é prática majoritária.

3.3. A escolha das 6 “conversas”

Para este trabalho, optei pelos textos que apresentassem a palavra “reflexão” ou o adjetivo “reflexivo” em seu título. Por que reflexão/reflexivo? Por sua etimologia: refletir vem do latim *reflectere*, significando “curvar” ou “retornar” e os sentidos de “retomar a luz ou o barulho” (MATHIEU-ROSAY, 1985: 437). Retomar o barulho inquietante da tradição, conforme Certeau – eis um bom significado e um argumento para essa escolha. Encontrei 8 “conversas” de reflexão. Realizei uma segunda triagem, desta vez motivada pela leitura breve de cada texto, procurando saber se a reflexão tratava do trabalho do professor. Dos 8 textos, 6 abordavam a reflexão docente de alguma forma⁴.

Para a análise de cada texto, tentei apreender: a questão da pessoa do discurso (nós, eu, se); as citações e os elos que unem estas ao autor do texto, como os verbos delocutivos uti-

⁴ Os dois textos rejeitados abordavam a formação do profissional de Enfermagem e do de Administração.

lizados e o uso de modalizadores no decorrer da “conversa”. Não pretendi estabelecer diferença entre enunciador, locutor e autor; utilizei tão-somente autor/autora. Além disso, meu objetivo aqui não é dizer-asseverar acerca da competência dos autores citados, nem tampouco questionar a validade das reflexões. Pretendo dizer-mostrar como as relações dialógicas explícitas sugerem posicionamentos dos autores escolhidos.

Por fim, antes de passarmos às análises, é fundamental considerar as coerções impostas pelo gênero estudado e pela esfera de atividade em que esse gênero está inserido. Trata-se, como já foi exposto, de uma atividade acadêmica curta de reflexão acerca da formação docente, a partir de discussões e leituras no contexto de uma disciplina de Mestrado. Não se caracteriza como artigo nem como ensaio, tampouco como relato de experiência. A “conversa” pode ser um novo gênero discursivo escrito dentro da universidade, talvez menos formal que outros gêneros conhecidos; no entanto, acredita-se que houve escolhas/reformulações/revisões para a publicação da coletânea, portanto, um cuidado na elaboração final das “conversas”, uma vez que se escreve no contexto da esfera acadêmica, com discursos e dizeres construídos histórica e institucionalmente.

Acrescento ainda a questão dos lugares enunciativos: primeiramente, temos um estudante de Pós-Graduação escrevendo para/na disciplina de Mestrado; saliento que há, entre os estudantes, alunos especiais e regulares, cada qual com suas intenções/finalidades/escolhas. Após um tempo, variável entre a disciplina e a publicação do livro, temos outro lugar instituído: autores e organizadores do livro; de texto restrito à disciplina, passa-se a texto para publicação – um outro “eu” e um outro “tu” se estabelecem.

3.4. Os dizeres das conversas⁵

O texto 1 procura propor uma reflexão em relação à competência docente no ensino superior, não se restringindo a uma área de ensino específica. Pertence a uma professora e coordenadora de um curso de especialização e, na relação com a disciplina, é aluna especial.

⁵ Preferi, por questões éticas, não inserir o título nem o nome de cada autor.

A “conversa” apresenta 15 parágrafos, divididos nas subseções Introdução, Reflexão e Crítica, e Conclusão; apresenta ainda 10 referências. Utiliza a primeira pessoa do plural – nós – para se dirigir ao leitor: “nós nos colocamos”, “caminhamos” – sempre com a inserção, em seguida, dos autores citados; porém, ao inserir a palavra “docente”, não percebo que a autora se insira como tal. Nos momentos em que essa palavra aparece no texto, é para receber críticas, como no exemplo: “O **docente** está acostumado a receber seus “conteúdos” sem avaliá-los, sem questioná-los, não definindo prioridades [...]” (parág. 9).

As vozes autorizadas – os autores que tratam de reflexão – apresentam-se no texto 1 com citações breves (não há uma citação alheia ao corpo do texto), e com paráfrases. A relação estabelecida sugere uma plena aceitação das vozes ali presentes, ecoando certezas para a autora:

- “Schön [...] nos ensina que [...]” (parág. 2)
- “Rays reforça este pensamento [...]” (parág. 3)
- “Tacla [...] nos explica que [...]” (parág. 7)
- “[...] como nos ensina Schön [...]” (parág. 10)
- “Este mesmo autor nos chama a atenção sobre [...]” (parág. 12)
- “É necessária, segundo Schön [...]” (parág. 13)

Além dos articuladores “segundo”, “para” e “conforme”, os verbos utilizados enfatizam a relação aluno-mestre. Em nenhum momento há discordância ou até mesmo concordância, percebe-se uma aceitação do dizer do outro. Vale, neste caso, pensar na etimologia da palavra aceitar: do latim *acceptare*, que significa receber de boa vontade, acolher (MATHIEU-ROSAY, 1985: 9).

Muito além do “aceitar”, o texto 2 possibilita perceber a reprodução do modelo de trabalho de certo autor citado. A autora, aluna especial da disciplina e professora da área matemática e de estágio supervisionado, discute a questão do estágio e da prática de ensino na Pedagogia, reproduzindo os elementos da metodologia da problematização a partir do Arco de Magueréz⁶, qualificada de “opção interessante” (parág. 17);

⁶ Conferir Bordenave e Pereira. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 1982.

no título, a expressão “planejamento reflexivo” antevê essa perspectiva.

Em seu texto de 29 parágrafos – sem subseções – e 7 referências, utiliza a marca de impessoalidade “se”, distancian-do-se do texto e de suas implicações; percebe-se também a utilização de modalizadores (“é preciso”), de perífrases verbais e passivas:

- “O que **se** espera de um bom professor, atualmen te, [...]” (parág. 7)
- “Acredita-**se** que, com essa Metodologia, o estágio possa ganhar [...]” (parág. 28)
- “Os debates e estudos sobre prática de ensino [...] têm recebido muitas críticas [...]” (parág. 2)
- “Estudos têm evidenciado o distanciamento [...]” (parág. 6)
- “O estágio não pode ser considerado como uma tarefa [...]” (parág. 11)
- “É preciso [...] que **se** estabeleça uma atividade permanente de reflexão [...]” (parág. 15)
- “É preciso refletir sobre o estágio para compreender [...]” (parág. 29)

Os autores citados no texto são evidenciados pelos articuladores “segundo” e “conforme”, e pelos verbos “apontar”, “analisar”, “ênfatizar”. Há somente uma citação alheia ao corpo do texto e, em todas as citações, o aceite da autora. Todavia, no parágrafo 13, apresenta “um trabalho diferenciado no estágio”, a “opção interessante”, até o momento não citado pelos autores envolvidos e, a partir do parágrafo 18, a autora reproduz, descreve o modelo da Metodologia da Problematização, até o parágrafo 28, o penúltimo de seu texto. Além de aceitar, a autora reproduziu – produziu de novo – o que foi lhe apresentado, em algum momento, em sua vida acadêmica.

Diferentemente do “aceitar” e do “reproduzir”, encontro-me diante de um texto de concordância, o texto 3. Concordar, voltando à sua etimologia (MATHIEU-ROSA, 1985, p. 129), provém do latim *concordare*, entrar em acordo com, viver em boa inteligência com, cuja raiz é *cord-*, coração. O texto analisado me possibilita pensar que seu autor tentou entrar em acor-

do com suas vozes autorizadas. Por isso, talvez, a expressão “postura reflexiva”, presente no título, seja pertinente para o texto.

Trata-se de uma conversa de 21 parágrafos, sem subseções, e 5 referências, acerca do planejamento de ensino no ensino superior. O autor é engenheiro agrônomo, professor de Economia e aluno regular no Programa mencionado. Utiliza a primeira pessoa do plural em suas sentenças: “ao analisar-mos”, “encontramos”, “verificamos”, “temos”, “vemos”.

O autor apresenta 3 citações alheias ao corpo do texto. Estas e as outras, menores, e também as paráfrases, são indicadas, além dos articuladores “segundo”, “para”, pelos seguintes verbos:

- “[...] para o que nos chama a atenção Dias [...], ao salientar que [...]” (parág. 6)
- “Dewey considera-o como sendo [...]” (parág. 8)
- “Ao relacioná-las, o autor afirma que o ato [...]” (parág. 9)
- “temos a concepção de [...], por Donald Schön, na qual sugere um processo [...]” (parág. 12)
- “recorremos a Alarcão [...], quando explica que Schön [...]” (parág. 13)
- “Alarcão [...] considera que [...]” (parág. 16)

O acordo com as vozes aparece em vários momentos: logo após ter valorizado a voz citada, concorda com ela, dialoga com ela, manifestando-se linguisticamente:

- “Estas referências nos ajudam a perceber [...]” (parág. 14)
- “Sendo assim, nos perguntamos sobre como seria um planejamento de ensino [...]” (parág. 15)
- “Vemos que a literatura tem feito menção a algumas estratégias [...]” (parág. 18)
- “No entanto, não podemos perder de vista que [...]” (parág. 18)
- “Por isso, sugerimos que [...]” (parág. 21)

No parágrafo 7, o autor informa que o objetivo da “conversa” era sugerir um “diálogo com o leitor sobre a prática do-

cente reflexiva". No diálogo com seus "lidos", estabelece uma relação menos unilateral, mais emancipadora.

O texto 4 apresenta-se, à primeira vista, similar ao texto 3, com um detalhe fundamental: a troca de "nós" por "eu". Presente em alguns momentos, mas não em todos, onde se percebem as expressões impessoais, o "eu" aparece justamente devido à conversa se encaminhar para o relato de experiência: a autora é professora de Educação da universidade mencionada e cursou a disciplina como aluna especial. Discute a relevância da reflexão contínua sobre a Didática enquanto disciplina e trabalho. Creio, e não possuo informações para confirmar, que a autora trabalha com esta disciplina e, no decorrer do texto, isso me parece plausível.

A "conversa" contém 22 parágrafos, sem subseções, e 6 referências. Como no caso anterior, também expõe 3 citações alheias ao corpo do texto, citações menores e paráfrases. Interessante acrescentar que, nas citações longas, não há marca de dois pontos ou outro sinal de pontuação para introduzir a fala do "outro". A autora, depois da citação longa, não a retoma para outros esclarecimentos e dá andamento ao seu texto. Utiliza, para todas as citações, os articuladores "segundo" e "de acordo com", e os verbos "apontar" e "encaminhar".

Quanto ao emprego da primeira pessoa do singular, o "eu" concorre com as expressões impessoais e o uso de "didática" como sujeito:

- "Não foram poucas as vezes em que **me** deparei com alunos fazendo comentários [...]" (parág. 4)
- "Por isso, **questiono**: será que a Didática é vista apenas como uma habilidade [...]" (parág. 5)
- "**Penso** que, em muitas vezes, seu significado é confundido [...]" (parág. 6)
- "Torna-se necessário desenvolver a consciência crítica dos professores [...]" (parág. 8)
- "É necessário que o docente reflita sobre a sua própria prática [...]" (parág. 16)
- "Torna-se necessário, constantemente, indagarmos [...]" (parág. 18)
- "É possível ir além de um trabalho [...]" (parág. 19)
- "Também é necessário que o professor tenha condições [...]" (parág. 20)

- “Nesse sentido, a Didática propõe tanto a análise das concepções [...]” (parág. 9)
- “Portanto, a Didática se torna imprescindível na formação [...]” (parág. 22)

É possível pensar que, neste caso, a autora “eu” se mostra no primeiro momento do texto indagando acerca da didática. Ao invés de continuar com o “eu”, ela o substitui pelas expressões impessoais; assim, a autora se exime dos comentários seguintes que parecem ser comprometedores, pois se trata dos docentes e de seu trabalho, mesmo genericamente, e não da didática em si. E, por fim, a didática se estabelece como sujeito, além da autora e dos docentes citados por ela. Vejo, portanto, uma sorte de apagamento da autora: ela entra em acordo com as vozes autorizadas, no entanto sua própria voz se perde na impessoalidade textual.

Os quatro primeiros parágrafos do texto 5 me deram uma idéia de que leria um texto em que as poucas vozes autorizadas – são 4 referências – seriam questionadas, indagadas ou mesmo conformadas à voz do autor. Muito pelo contrário, deparei-me, no decorrer do texto, com uma relação dialógica diferente: além da aceitação, da concordância com os outros discursos e outros textos, este se apresenta ao leitor como uma “dívida”: em seus 15 parágrafos, sobretudo depois de 5º parágrafo, há uma recorrência do verbo “dever”: “nós devemos...”. Qual seria a nossa dívida, o nosso dever?

Primeiramente, em relação às vozes manifestadas, o autor preferiu apresentá-las com a presença dos articuladores “de acordo com”, “segundo” e “como”. São todas paráfrases, com exceção de somente uma sentença. Não há citações longas. O autor, professor de Administração e aluno especial da disciplina mencionada, discute a questão do professor como ser reflexivo. Para tanto, além dessas poucas vozes citadas, o autor insere a expressão “dever+alguma coisa/verbo”. Os sujeitos desse “dever” são: “o professor”, “os professores”, “nós” e “nós, professores”:

- “Os professores devem [...] conduzir a própria prática por meio da reflexão [...]” (parág. 6)
- “[...] os professores deveriam assumir riscos e deixar de usar [...]” (parág. 8)
- “Devemos, pois, olhar para o espelho e refletir so-

bre nossas ações [...]” (parág. 9)

- “O professor/educador não deve relutar em buscar uma prática que contemple [...] Deverá, também, aproveitar as dificuldades para transformá-las em objetos de reflexão e ação [...]” (parág. 12)
- “Seria pretensioso imaginar que nós, professores, não só os mais talentosos, deveríamos adotar atitudes [...]” (parág. 13)
- “[...] nós, professores, precisamos desenvolver uma prática reflexiva [...]” (parág. 14)
- “É também tarefa nossa – professores – transformar o sonho de uma sociedade mais justa [...]” (parág. 15)

O pressuposto, corroborado pelas vozes manifestadas e pelas vozes sociais, é que o professor e “nós” não estamos refletindo realmente, não somos professores reflexivos. “Devemos ser”, parece ecoar do texto 5, pois “não somos” ainda.

O texto 6 poderia ter como epíteto: “nós acrescentamos”. O verbo acrescentar vem de sua etimologia: do latim *accrescere*, significa crescer, aumentar, multiplicar-se. E foi isso que percebi nesta “conversa”: um crescimento, ainda que pequeno, mas significativo, da voz do autor dialogando explicitamente com as vozes autorizadas.

A autora é professora do Departamento de Música da universidade e é aluna regular do Mestrado em Educação. Seu texto discute a questão do estágio supervisionado no curso de Música. Contendo 10 parágrafos, sem subseções, e 10 referências, são manifestadas 5 citações pequenas, nenhuma longa, e paráfrases:

- “A resolução [...] enfatiza, desde o início, a noção de competência [...]. No artigo 12, determina [...]. O artigo 13 caracteriza [...]. Finalizando, a resolução [...] determina [...]” (parág. 2)
- “Donald Schön foi um dos primeiros a conceituar a reflexão [...]. Apresenta, ainda, as seguintes noções [...]. Também considera possível e necessário formar professores [...]” (parág. 4)
- “Zeichner [...] acrescenta suas contribuições. Para ele, a formação é um processo [...]” (parág. 5)
- “A própria resolução [...] prevê algumas delas [...]”

(parág. 7)

Ora com autores, ora com resoluções, a autora insere, antes ou depois da voz citada, comentários de concordância. No entanto, nesses comentários, há um acréscimo, um “poder dizer/fazer mais”. Isso se vê claramente nas sentenças com o verbo modalizador “poder” e pela contribuição oferecida, pela autora, de sua realidade – a educação musical:

- “Pode-se notar, então, que [...], há um avanço no que diz respeito à valorização da prática profissional na formação de professores.” (parág. 2)
- “Pode-se pensar em diversas maneiras de incluir a prática na formação acadêmica dos professores. [...] Poderíamos acrescentar a participação na atividade docente [...]” (parág. 7)
- “O professor formador, [...], pode estimular seu aluno a refletir [...]” (parág. 8)
- “[...] só é possível desenvolver o pensamento reflexivo mantendo uma postura questionadora [...]” (parág. 6)
- “[...] é possível para o professor pensar que teoria e prática possam ser a mesma coisa.” (parág. 10)
- “Esta afirmação nos confirma a noção de que a prática [...]” (parág. 3)
- “Um olhar para a área de educação musical, a título de ilustração, permite constatar que [...]” (parág. 9)

Além do “poder”, evidencio ainda a presença do verbo “ressaltar”: “Mas é preciso ressaltar que somente um formador reflexivo é capaz de formar professores reflexivos [...]” (parág. 8); e “Importa ressaltar que formar professores prático-reflexivos implica na formação de profissionais [...]” (parág. 10).

O texto não nos apresenta uma aceitação passiva do dizer do outro, nem um acordo amigável, nem mostra que “deve” algo a alguém; a “conversa” sinaliza vozes da possibilidade: a partir do que as vozes disseram-mostraram, e com o que se tem de realidade – estágio e educação musical -, abre-se um novo mundo, um dizer-asseverar de possíveis e potenciais caminhos nessas relações dialógicas.

4. Considerações finais – Refletindo...

Neste artigo, procurei verificar como o professor-pesquisador em formação, de volta aos bancos universitários, diante de seu texto acadêmico, estabelece a relação entre o discurso do “eu” com o discurso do “outro”, como são incorporadas as vozes autorizadas. A partir da análise realizada, considero, primeiramente, as relações dialógicas explícitas entre os textos percebidas como aceitação, reprodução, concordância, apagamento, dívida e acréscimo.

É relevante questionar por que isso ocorre, uma vez que foi possível observar como ocorre. Penso em uma hipótese: os estudantes especiais foram responsáveis pelas relações de aceitação, reprodução, apagamento e dívida, mesmo sendo professores de universidade; aos estudantes regulares do programa do Mestrado em Educação, as relações de concordância e acréscimo. Ainda que muito discutíveis as interpretações que realizei quanto a essas relações, é possível pensar que o estudante regular, com seu processo de seleção e encontros com seu orientador, venha a refinar, construir, reconstruir diálogos cada vez mais emancipadores.

Por fim, um breve dizer sobre o dizer: minha aposta para o texto acadêmico é a mesma de Geraldi (1997: 136) para os textos escolares:

Minha aposta não significa que o sujeito, para se constituir como tal, deva *criar* o novo. A novidade, que pode estar no reaparecimento de velhas formas e de velhos conteúdos, é precisamente o fato de o sujeito *comprometer-se* com sua palavra e de sua *articulação* individual com a formação discursiva de que faz parte, mesmo quando dela não está consciente.

É este compromisso e esta articulação a novidade de cada discurso, e do texto dele decorrente.

Olhar o mesmo e ver o outro, olhar a si e entender-se como sujeito, comprometer-se e posicionar-se – caminhos possíveis para o texto acadêmico.

6. REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979 [1929].

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1979].

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997 [1929].

BERBEL, Neusi Ap. Navas. *Algumas razões para exercitar a reflexão. Uma conversa de apresentação*. In: BERBEL, Neusi Ap. Navas; e GOMES, Daniel F. Matheus. **Exercitando a reflexão com conversas de professores**. Londrina-PR: GRAFCEL, 2005. p. 9-13.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. vol. 1. Artes de fazer. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

FIORIN, José Luiz. *Interdiscursividade e intertextualidade*. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MATHIEU-ROSAY, Jean. **Dictionnaire étymologique marabout**. Allier-Belgique: Marabout, 1985.

PLANTIN, Christian. **L'argumentation**. Paris: Éditions du Seuil, 1996.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. *Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem*. IN: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

OLSON, David. **O mundo no papel**: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997.