

A DICOTOMIA *AUTORIDADE X DIALOGIA* NAS PRATICAS DISCURSIVAS DA ESCOLA: uma proposta de matriz analítica para os discursos educacionais¹

Regiane Regina Ribeiro
Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR -UFPR²

O artigo analisa as praticas discursivas na escola enfatizando que as interações e conversações se caracterizam por dois tipos de discursos: o dialógico e o de autoridade. Essa distinção entre funções dialógicas e de autoridade já foi discutida por Wertsch (1991) e usada por Mortimer (1998) para analisar o discurso em sala de aula. A metodologia utilizada foi a descritiva de cunho qualitativo realizada através da análise de conteúdo. Segundo Bardin (2002), tal metodologia se configura no desvendamento de significações de diferentes tipos de discursos, baseando-se na inferência ou dedução, mas que, simultaneamente, respeitam critérios específicos propiciadores de dados em estruturas temáticas. Os resultados pretenderão demonstrar importantes descobertas na interface estudada, e contribui com uma nova matriz de análise para olhar e refletir sobre os diversos discursos produzidos na escola.

Palavras-chave: discurso, comunicação, autoridade, dialogia, escola.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta um relato da criação e do uso de uma matriz analítica aplicada as praticas discursivas da escola. Sua utilização buscou uma reflexão a respeito de como os discursos são apresentados e consequentemente influenciam a aprendizagem.

Entende-se que a experiência da comunicação humana e, conseqüentemente, a educação são mediadas pelas linguagens: instâncias produtoras e receptoras, que rodeiam e comprometem as interlocuções e circulam nos cenários amplos e restritos da contemporaneidade. Tais processos expressam com “autoridade” a atualização cotidiana, vivências políticas, econômicas, históricas, sociológicas e psicológicas uma vez que ocupam um lugar na base (auto-atribuída) das complexas interlocuções entre sujeitos.

Por implicar no estudo inter-relacional entre comunicação, educação e linguagem, a pesquisa configurou a necessidade de um entendimento entre esses elementos. Os padrões de vida dos jovens mudaram, enquanto aparentemente os da escola, não. São dois mundos separados. A escola ainda se mantém, muitas vezes, fiel a modelos pedagógicos e padrões sociais superados. Por isso, os jovens muitas vezes não têm interesse na escola. Por isso, a escola não é mais capaz de

¹ Trabalho apresentado no XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – DT Relações Públicas e Comunicação Organizacional

² Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP, professora e pesquisadora permanente do Programa de Mestrado em Comunicação da Universidade Federal do Paraná – UFPR na linha de pesquisa Comunicação, Educação e Formações Socioculturais, docente do curso de Comunicação Social da Universidade Federal do Paraná. E-mail: regianeribeiro5@gmail.com

responder às necessidades da juventude e encontra dificuldades em formar para o mercado de trabalho e preparar para a vida.

Nesse modelo tradicionalista de escola, só há espaço para a reprodução automática de conteúdos, existe pouca ou nenhuma integração entre professor, aluno e disciplinas. Assim, as práticas discursivas adequadas surgem como uma alternativa capaz de oferecer aos jovens as chaves para a compreensão e o domínio do mundo contemporâneo.

Estudos nessa interface demonstram que os discursos desenvolvidos na escola apresentam quatro características retardadoras ou muito prejudiciais ao ensino de habilidades e competências, são elas: **simplificação excessiva da comunicação, relações lineares, mecanicistas e autoritárias, ausência de elementos culturais e a não predominância da diversidade e da complexidade.**

Está claro que o ato comunicativo não pode mais ser definido da maneira matemática e pragmática como sempre propuseram as principais escolas, tanto a norte-americana quanto a de Frankfurt. Mesmo chegando a resultados inteiramente diferentes, ambas partiam do mesmo pressuposto: há um emissor, um receptor e uma mensagem que vai de um para outro. Os objetos de análise já estão definidos na fórmula e a comunicação nada mais é do que algo parecido com a energia elétrica, passando de uma fonte emissora a um receptor. Pode-se discutir os fios, a qualidade da energia, a questão ideológica da fonte, a passividade ou atividade do aparelho receptor, mas ainda assim será alguma coisa indo de um lugar para o outro. O processo não muda.

Ora, o ato comunicativo está além do seu processo de acontecimento. É um acontecimento único, que somente pode ser analisado como unidade. Mesmo sabendo dos seus componentes formadores (emissor, mensagem, receptor) – que não deixam de existir por não serem mais o alvo principal da análise - o processo comunicacional deve ser entendido como um momento singular, com suas próprias características. Em uma conversa não estão presentes somente um emissor enviando alguma mensagem ao receptor. Há a história desses personagens, a maneira como enxergam o mundo e o outro, o lugar onde se realiza o ato, a cultura da linguagem adotada, o momento social, as três dimensões do tempo - passado, presente e futuro - um processo complexo, enfim, onde há muitos signos envolvidos.

Em uma sala de aula, o que diz o professor a uma turma não é o mesmo que ele diz a outra, mesmo que a mensagem e a receptividade dos alunos sejam as mesmas. Aliás, se o professor precisar repetir a mesma aula para a mesma turma, ainda assim será outro o processo comunicacional. As unidades nesses processos são distintas, pois os outros signos (tempo, lugar, momento, estado de espírito) estarão ampla ou discretamente alterados, o que dá um caráter único a cada um deles.

Discurso, Linguagem e Comunicação na Escola

Buscando apoio na etimologia, a palavra professor significa aquele que professa, ou seja, que tem algo a dizer. Então parece possível reconhecer que produzir linguagem é: dizer algo para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico-cultural, utilizando uma ação comunicativa carregada de intencionalidades. Isso transforma a interação professor-aluno, antes de tudo, em uma rede semiótica.

Seguindo essa linha de raciocínio, ao tratar-se o discurso do professor como semiose, estão-se tomando esses processos como formas de comunicação complexas. Ou seja, todas as linguagens construídas em sala de aula produzem sentido e significação. Entendendo existirem várias concepções de linguagem, utilizaremos a definição de KOCH como adequada a essa discussão:

“A linguagem humana tem sido concebida, no curso da história, de maneiras bastante diversas, que podem ser sintetizadas em três principais”:

- a. como representação (“espelho”) do mundo e do pensamento;
- b. como instrumento (“ferramenta”) de comunicação;
- c. como forma (“lugar”) de interação.” (1997:9)

Visto que as três concepções atribuem à linguagem funções importantes, optou-se por adotar a terceira concepção, pois, acredita-se estarem nela contidas as outras duas. KOCH explica que essa concepção encara a linguagem como:

“a atividade, forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes”. (1997:10)

Ou ainda, fazendo uso da definição proposta por ORLANDI que afirma:

“Posso considerar a linguagem como um trabalho. No sentido de que não tem um caráter nem arbitrário nem natural, mas necessário. E essa necessidade se assenta na homologia que podemos fazer entre linguagem e trabalho, i.e., considerando que ambos são resultados da interação entre homem e a realidade natural e social, logo mediação necessária, produção social”. (1987:25)

Sabe-se que as escolhas feitas ao produzir linguagens (falar ou escrever), ou melhor, ao produzir um discurso, não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes, mas sim decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Neste sentido, a ação comunicativa pode ser vista como a instanciação do modo de se produzir linguagem, isto é, no processo discursivo se explicita o modo de existência da linguagem, que é social.

Para ORLANDI (1987), quando se interage verbalmente¹ com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões, suas convicções, da relação de afinidade e do grau de familiaridade e ainda da posição hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa. Isso pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará, a seleção do procedimento de estruturação e a seleção de recursos lingüísticos. Assim, FIORIN ressalta que existem duas teses centrais para qualquer teoria do discurso:

- a) o discurso, embora obedeça às coerções da estrutura, é da ordem do acontecimento, isto é, da História;
- b) não há acontecimento fora dos quadros do tempo, do espaço e da pessoa.

Isso conduz às seguintes conseqüências:

- a) o discurso é o lugar da instabilidade das estruturas, é onde se criam efeitos de sentido com a infringência ordenada às leis do sistema;
- b) compreender os mecanismos de temporalização, de espacialização é fundamental para entender o processo de discursivização.

O Discurso Dialógico

Para BAKHTIN, o uso do termo diálogo não se constitui em mera técnica conversacional ou de evolução temático-discursiva capaz de revelar pontos de vista e visões de mundo, nem mesmo numa estratégia para encobrir o domínio através da linguagem:

“O diálogo, no sentido mais estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas, pode-se compreender a palavra diálogo num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal de qualquer tipo.” (1999: 55)

No entanto, o diálogo não é um espaço livre onde se possa fazer o que se quer, mas deve sempre estar inserido num contexto e ter justificativa na sua construção. Ainda de acordo com FREIRE (op.cit.:20), o diálogo acontece no interior de algum programa e contexto. “Esses fatores condicionantes criam uma tensão para alcançar os objetivos de transformação, o dialogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplinas, objetivos”.

Assim, afirmar a natureza dialógica da linguagem é entender que existem variados tipos de signos e seus arranjos passam por permanentes deslocamentos retroalimentando-se nas seqüências intertextuais/interdiscursivas que funcionam em seus contextos histórico-sociais como fontes dialogicamente produtoras de sentido. Deve-se ainda esclarecer que, para Bakhtin, só se pode entender o dialogismo interacional pelo deslocamento do conceito de sujeito. O sujeito perde o

papel de centro e é substituído por diferentes vozes sociais, que fazem dele um sujeito histórico e ideológico.

BARROS (1999:3) afirma que se concebe o dialogismo como “espaço interacional entre o eu e o tu ou entre o eu e o outro no texto.” Assim encontra-se o sentido atribuído por Bakhtin ao papel do “outro” na constituição do sentido e também no fato de que “nenhuma palavra é nossa, mas traz em si a perspectiva de outra voz.”

Para FREIRE (2001a), o homem é um ser de relações que, desafiado pela natureza, transforma-a com seu trabalho, criando o mundo da cultura. E ao criar o mundo do trabalho e da cultura ele se percebe historicamente imerso na contradição opressores-oprimidos, advindo daí a necessidade de sua superação.

É impossível, na perspectiva freireana, compreender o pensamento fora de sua dupla função: cognoscitiva e comunicativa. A intersubjetividade ou a intercomunicação é a característica primordial deste mundo cultural e histórico. Daí que a função gnosiológica não possa ficar reduzida à simples relação do sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Sem a relação comunicativa entre sujeitos cognoscentes em torno do objeto cognoscível desapareceria o ato cognoscível (FREIRE 2001a: 65). Em vista disso, a educação é concebida como um ato político e de comunicação - e não de extensão - pois a comunicação “implica uma reciprocidade que não pode ser corrompida” (Freire 2001: 67).

Comunicação é educação, é diálogo, “na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (idem, 2001: 69). Na visão de Freire a educação está inserida na sociedade – e não descolada para ela e reduzida a uma função capitalista de mero treinamento/ajustamento para o trabalho. O capitalismo faz uma educação do tipo “bancária” que representa “a inconciliação educador-educandos”.

No momento em que o educador “bancário” vivesse a superação da contradição já não seria “bancário”. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria a sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização, a serviço da opressão, mas a serviço da libertação. (FREIRE, 1987:62)

Sob essa ótica, a educação serviria para auxiliar o processo de transformação, de mudança. Assim, FREIRE e SHOR afirmam:

“O educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seriam algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas, mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade.” (FREIRE e SHOR, 1993, p. 48).

Assim, a mudança também se dá a partir do campo da consciência e, mais precisamente, do discurso. Freire aponta que: “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles um novo pronunciar” (FREIRE, 1987:78).

Dizer a palavra – que é também trabalho, é práxis, é transformação do mundo - não é privilégio de alguns, mas direito de todos.

(...) o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciar-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. (...) Por isto o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.(...)(opus cit, p.82)

Contudo, a conscientização não significa dissertar sobre conteúdos e doar aqueles saberes que nada têm a ver com os anseios, desejos, necessidades, esperanças e temores do povo. Para que haja uma comunicação real e não alienadora entre educador e educando é necessário que se estabeleçam, de comum acordo, aqueles conteúdos (temas geradores) que serão trabalhados; e esse processo investigativo implica uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora.

Nessa perspectiva, Freire considera essencial que o educador dialógico, atuando como membro de equipe interdisciplinar, contribua para problematizar esse universo temático recolhido na investigação, ao invés de simplesmente devolvê-lo como dissertação aos seus emissores. Em vista disso, critica o elitismo das lideranças sobre as massas oprimidas, mesmo em situações ditas revolucionárias, pois não é revolução o que na prática se configura como dominação. Para ele, uma liderança que não seja dialógica está mantendo o “dominador” dentro de si mesmo, como uma sombra.

A perspectiva dialógica em Bakhtin (1986), partindo de uma perspectiva contraditória da realidade, aprofundou uma lacuna teórica que permeia a relação entre infraestrutura e superestrutura – por meio da linguagem e da consciência – e, interpretando-a, abriu caminho para outros teóricos e educadores comprometidos com a mudança. Para ele, ao lado dos fenômenos naturais, do material tecnológico e dos bens de consumo, “existe um universo particular, o universo dos signos” (Bakhtin, 1986:32). Por sua vez, um signo (...) não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel ou apreendê-la de um ponto de vista específico. (...) O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo o que é ideológico possui um valor semiótico (Bakhtin, 1986:32).

A partir dessa premissa, resta perguntar de onde vem o ideológico ou o signo – do homem e de sua consciência? Para Bakhtin o signo emerge das relações intersubjetivas e interindividuais. Mas não de homens colocados ao acaso.

É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social (Bakhtin, 1986:35). E ainda: “separando os fenômenos ideológicos da consciência individual nós os ligamos às condições e às formas de comunicação social. A existência do signo nada mais é do que a materialização dessa comunicação” (Bakhtin, 1986:36).

Portanto, a comunicação e a interação entre indivíduos, por meio de sinais, gestos, sons e palavras (signos) constituem a origem dos fenômenos ideológicos e, ao mesmo tempo, da consciência. Para Bakhtin (1986:36): “a consciência individual não é o arquiteto dessa superestrutura ideológica, mas apenas um inquilino do edifício social dos signos ideológicos”.

No entender de Bakhtin, a palavra deve ser vista como signo e, como tal, deve ser percebida como originária da relação social, e está presente em todos os atos de compreensão e de interpretação. Dessa maneira, como os signos mediam a relação do homem com sua realidade - como material semiótico de sua consciência - toda atividade mental do sujeito pode ser expressa sob a forma de signos, exteriorizando-se por meio de palavras, mímica, ou outro meio, decorrente do discurso interior.

É precisamente na palavra que melhor se revelam as formas básicas e ideológicas gerais da comunicação semiótica. (...) A palavra acompanha todo ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual, um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior. (..) Isso não significa, obviamente, que a palavra possa suplantiar qualquer outro signo ideológico (Bakhtin, 1986:36-38).

O discurso não é individual, ocorre entre interlocutores. A linguagem não é falada no vazio, mas numa situação histórica concreta, em que se interpenetram a enunciação, as condições de comunicação e as estruturas sociais - nas e pelas interações entre sujeitos – nas quais seu significado se realiza. Essa tentativa de compreender as relações entre linguagem e sociedade, num complexo diálogo entre a existência e a linguagem, entre o mundo e a mente, entre o que é dado e o que é criado, entre o mundo da experiência em ação e a representação do mundo no discurso, possibilita-nos compreender a impossibilidade de uma formação individual sem alteridade, numa evidência da presença do outro na delimitação do mundo interior.

Retoma-se, assim, o conceito de dialogismo, que diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos historicamente instaurados pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos. E aí, dialógico e dialético aproximam-se, ainda que não possam ser confundidos, uma vez que Bakhtin vai falar do eu que se realiza no nós, insistindo não na síntese, mas no caráter polifônico dessa relação exibida pela linguagem.

Percebe-se que essa é uma grande dificuldade para todos os educadores pois, tanto presencialmente quanto em ambientes mediados por alguma tecnologia, o educador encontra-se numa situação de liderança, o que, desafiadoramente, constitui essa sombra que cria obstáculos à dialogicidade entre os sujeitos da aprendizagem. Diante disso é necessário um olhar vigilante, amoroso e atento do educador sobre si mesmo se quiser, de fato, se tornar um agente transformador, privilegiando o discurso dialógico ao autoritário.

O Discurso Autoritário

Até a década de 1990, o processo de seleção de saberes a serem ensinados na escola esteve orientado pelo pressuposto de que, para cumprir seu papel de construir um conhecimento hegemônico, o conhecimento escolar deveria reconhecer o discurso científico como única forma adequada para descrever e compreender a realidade, sem dar lugar ao diálogo com outras práticas discursivas, como a linguagem cotidiana dos alunos, produzida no contexto de diferentes grupos sociais e culturais (LOPES, 1997a,b). Como apontado por Mortimer, a partir desta perspectiva, o conhecimento escolar tem apresentado uma ciência supostamente neutra, desprovida de implicações sociais ou compromissos éticos e políticos, cujos modelos explicativos são frequentemente tratados como se constituíssem uma descrição fiel e correta da realidade, apoiando-se para tanto no uso de uma linguagem científica, “neutra e a-sujeitada, fria e atemporal, pretensamente universal” (MORTIMER, 1998, p.113).

Embora para Bakhtin todo discurso ou texto seja dialógico, nem todo texto mostra as várias vozes do discurso. Nos textos polifônicos, os diálogos entre os discursos são vistos ou se deixam ver. Já nos monofônicos, essas falas ou vozes são ocultadas, dissimuladas, mascaradas e apresentam-se como se fossem uma única voz, um único discurso.

Assim, os discursos se constituem como monofônicos ou polifônicos, ou respectivamente, autoritários ou poéticos. Quanto aos discursos autoritários, “abafam-se as vozes”, escondem-se os diálogos e o discurso se faz discurso da verdade única, absoluta e incontestável. Aliados à educação, os discursos autoritários podem ser observados nos textos didáticos quando

explicam fatos, situações, idéias e relações sem o embate das vozes ou o cruzamento das interpretações e sem apresentar os elementos de sua construção histórica – a partir de questões específicas de interação, compreensão e significação. Sem dar importância aos efeitos de sentido, tais discursos tornam a significação unidirecionalmente baseada no autor ou no texto, esvaziando o papel ativo do receptor/leitor que atribui sentido a partir de sua própria trajetória sociocultural e seu mundo interior.

Segundo Wertsch e Smolka (2001, p.132), o critério que mais interessava a Bakhtin consistia na forma como as vozes entram em contato, indispensável para a compreensão da estrutura composicional do enunciado. Neste ponto, é importante deixar claro que ‘voz’, na concepção de Bakhtin, se refere à perspectiva do falante, “relacionada à sua visão de mundo, ao seu horizonte conceitual, ao seu lugar social” (MORTIMER; MACHADO, 2001, p. 117). Tendo em vista o modo como as vozes entram em contato e se relacionam na composição de certas formas de enunciados, Bakhtin estabelece a distinção entre *discurso de autoridade* e *discurso internamente persuasivo*. Na perspectiva de Bakhtin, “num discurso de autoridade, as enunciações e seus significados são pressupostos como fixos, não sendo passíveis de serem modificados ao entrarem em contato com novas vozes” (MORTIMER; MACHADO, 2001, p. 118). Em contraste, o discurso internamente persuasivo é permeado por contrapalavras, sendo resultante da negociação de significados com o discurso do outro. Ele apresenta uma estrutura semântica ‘aberta’, que pode ser até mesmo capaz de revelar novas ‘maneiras de significar’ (MORTIMER; MACHADO, 2001, p. 118).

Wertsch e Smolka (2001) identificam, como importante contribuição para uma melhor compreensão da visão de Bakhtin sobre a necessidade de entendermos a maneira como diferentes vozes entram em contato na composição de enunciações, a noção de *dualismo funcional* dos textos, do semiólogo Lotman. Segundo esta noção, todos os textos podem desempenhar duas funções básicas: (1) a de comunicar significados adequados, a dita função unívoca; e (2) a de criar novos significados, a função dialógica. Lotman observa que, embora ambas as funções sejam características de quase todos os textos, na maioria dos casos, uma ou outra função tende a predominar. Wertsch e Smolka (2001, p. 135) argumentam que Lotman oferece critérios úteis para a distinção entre os discursos. À semelhança da distinção entre discurso de autoridade e discurso internamente persuasivo, é possível identificarmos discursos em que a função unívoca está em primeiro plano e discursos em que a ênfase recai na função dialógica. Os primeiros são caracterizados por não apresentarem muito espaço para que a voz receptora possa influenciar a voz transmissora. Já os discursos baseados na função dialógica permitem uma maior negociação de significados entre as diferentes vozes postas em contato. As enunciações das outras vozes são

concebidas como “estratégias de pensamento”, e não “como pacotes de informações não-transformáveis” (WERTSCH; SMOLKA, 2001, p. 136). O principal atributo estrutural de um texto com ênfase na função dialógica é sua heterogeneidade interna (LOTMAN, 1988, p. 37 *apud* WERTSCH; SMOLKA, 2001. p.135)

A distinção entre discurso de autoridade e discurso internamente persuasivo, associada à noção de dualidade funcional dos textos, se apresenta, em princípio, como uma ferramenta valiosa para a elucidação do tipo de contato que se estabelece entre os discursos da escola, bem como para a compreensão da forma como estes alunos reagem a essa prática discursiva.

Assim a comunicação pedagógica ressalta ORLANDI, por estar vinculado à escola, isto é, a uma instituição, tende a ser um dizer institucionalizado sobre as coisas, assegurando a autoridade da instituição de que se origina e para a qual tende. A autora também considera que tal forma de comunicação pedagógica se insere entre os discursos do tipo autoritário, pois:

“É um discurso exclusivista, que não permite mediações e ponderações. O signo se fecha e irrompe a voz da autoridade sobre o assunto, aquele que irá ditar verdades como num ritual entre glória e catequese. O discurso autoritário lembra um circunlóquio: como se alguém falasse para um auditório composto por ele mesmo”

Na perspectiva de FREIRE, para que o diálogo realmente aconteça é condição que os sujeitos tenham um campo de significados em comum. “Em relação dialógica-comunicativa, os sujeitos interlocutores se expressam, como já vimos, através de um mesmo sistema de signos lingüísticos” (FREIRE, 2001a: 67).

Ademais, FREIRE critica o monologismo da comunicação, quando afirma que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção. Para ele, ensinar exige criticidade e respeito à autonomia do educando. Caso contrário, far-se-á comunicados, extensão e invasão cultural e não uma verdadeira comunicação. O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987:79).

Reconhece-se que os discursos dialógicos devem substituir o autoritário. Ainda que as escolas continuem a considerar educação apenas como aquilo que resulta de um processo baseado na lógica da escritura, em que os alunos devem apreender aquilo que lhes é ditado pelos conteúdos programáticos, no mais das vezes ultrapassados, e devolvê-los em provas ou outras atividades equivalentes, a cultura está impregnada desse novo jeito de pensar, de construir o imaginário. Educação, portanto, não é apenas instrução.

A Estrutura Analítica da Pesquisa

Nesse contexto a análise foi realizada a partir de uma matriz analítica, conforme mostra o Quadro 1, que procurou relacionar o discurso do professor às características facilitadoras do processo comunicativo em sala de aula. Tal escolha foi feita seguindo a proposta de Bardin (2002), o qual subdivide os principais pilares da pesquisa em: a fase da descrição ou preparação do material, a inferência ou dedução e a interpretação. Dessa forma, os pontos da pré-análise são a leitura flutuante (primeiras leituras de contato os textos), a escolha dos documentos (no caso os guias selecionados), a formulação das hipóteses e objetivos (relacionados com a teoria utilizada), a referenciação dos dados para o desenvolvimento da matriz analítica e a preparação do material.

Aspectos da Análise	
i. Intenções	<i>1. Intenções do Professor</i>
ii. Ação	<i>2. Práticas Discursivas</i>

Quadro 1: A estrutura analítica: uma ferramenta para analisar as interações e a produção de significados

Cada aspecto da análise é introduzido brevemente nas seções seguintes para uma visão mais detalhada.

2.1 Intenções do Professor

Seguindo os princípios da teoria apresentada, considera-se que o ensino produz um tipo de performance no plano social da sala de aula. Essa performance é direcionada pelo professor que planejou o seu “roteiro” e tem a iniciativa de “apresentar” as várias atividades propostas em cada aula. O trabalho de desenvolver o conteúdo é central nessa performance e torna-se uma ferramenta no planejamento da aula.

Como ferramenta de comunicação, portanto, mediação entre o professor e os alunos, foram identificadas e classificadas algumas praticas discursivas relevantes no ambiente de sala de aula que são apresentadas no quadro a seguir:

Intenções	Foco
Criar um problema	Engajar os estudantes, intelectual e emocionalmente, no desenvolvimento inicial dos conteúdos.
Explorar a visão dos estudantes	Explicitar e explorar as visões e entendimentos dos estudantes sobre idéias e fenômenos específicos.
Introduzir e desenvolver o conteúdo	Disponibilizar as idéias científicas (incluindo temas conceituais, epistemológicos, tecnológicos, culturais e ambientais) no plano social da sala de aula.
Guiar os estudantes no trabalho com o conteúdo e dar suporte ao processo de internalização	Dar oportunidades aos estudantes de falar e pensar com as novas idéias, em pequenos grupos e por meio de atividades com toda a classe. Ao mesmo tempo, dar suporte aos estudantes para produzir significados individuais, internalizando essas idéias.
Guiar os estudantes na aplicação dos conteúdos e na expansão de seu uso, transferindo progressivamente para eles o controle e responsabilidade do aprendizado	Dar suporte aos estudantes para aplicar as idéias ensinadas a uma variedade de contextos e transferir a eles o controle e responsabilidade pelo uso dessas idéias.
Manter a narrativa e reconstruir os saberes, sustentando o desenvolvimento dos conteúdos	Prover comentários sobre o desenrolar dos conteúdos, de modo a ajudar os estudantes a seguir seu desenvolvimento e a entender suas relações com o mundo que os cerca, dando a possibilidade de reorganização da informação de acordo com o seu repertório de informações.

Quadro 2: Práticas Discursivas no Ambiente de Sala de Aula

2.2 Práticas Discursivas

O conceito de prática discursiva é central na estrutura analítica, fornecendo a perspectiva sobre *como* o professor trabalha as intenções e o conteúdo do ensino por meio das diferentes intervenções pedagógicas verbais e não verbais que resultam em diferentes padrões de interação.

Como já dito, quando um professor interage com os estudantes numa sala de aula, a natureza das intervenções pode ser caracterizada em termos de dois extremos. No primeiro deles, o professor considera o que o estudante tem a dizer do ponto de vista do próprio estudante;

mais de uma ‘voz’ é considerada e há uma inter-relação de idéias. Este primeiro tipo de interação constitui uma abordagem comunicativa *dialógica*. No segundo extremo, o professor considera o que o estudante tem a dizer apenas do ponto de vista do discurso científico escolar que está sendo construído. Este segundo tipo de interação constitui uma abordagem comunicativa *de autoridade*, na qual apenas uma ‘voz’ é ouvida e não há inter-relação de idéias.

Na prática, qualquer interação provavelmente contém aspectos de ambas as funções, dialógica e de autoridade. Reiterando, essa distinção entre funções dialógicas e de autoridade foi discutida por Wertsch (1991) e usada por Mortimer (1998) para analisar o discurso de uma sala de aula brasileira. Ela tem por base a distinção entre discurso de autoridade e discurso internamente persuasivo, introduzida por Bakhtin (1981) e a noção de dualismo funcional de textos num sistema cultural, discutida por Lotman (1988) (apud Wertsch, 1991, p. 73-74).

Uma característica importante da distinção entre as abordagens dialógicas e de autoridade, à comunicação em sala de aula, é que uma seqüência discursiva pode ser identificada como dialógica ou de autoridade independentemente de ter sido enunciada por um único indivíduo ou interativamente. O que torna o discurso funcionalmente dialógico é o fato de que ele expressa mais de um ponto de vista - mais de uma ‘voz’ é ouvida e considerada - e não que ele seja produzido por um grupo de pessoas ou por um indivíduo solitário.

São relacionadas ainda a essa perspectiva outros elementos tais como: não simplificação da comunicação, inserção de elementos culturais e predominância da diferença e da complexidade. Tais parâmetros são apresentados no quadro que segue:

Prática Discursivas	
Prática Discursiva Dialógica	Prática Discursiva Autoritária
Não simplificadora da comunicação	Simplificadora da Comunicação
Com inserção de elementos culturais	Sem inserção de elementos culturais
Com presença de desvios	Sem presença de desvios
Polifonia	Monologismo

Quadro 3: Características das Práticas Discursivas

Na fase seguinte, exploração do material, se concentrará o período mais duradouro: a etapa da codificação, na qual são feitos recortes em unidades de contexto e de registro. Já na última fase, do tratamento e inferência à interpretação, permitirá que os conteúdos recolhidos se constituam em dados qualitativos e/ou análises reflexivas.

Considerações Finais

Todo interesse da pesquisa visa estabelecer uma reflexão sobre comunicação e, conseqüentemente, sobre sua adequação a partir das práticas discursivas na escola. Esse é o ponto motivador, analisar no discurso dos professores por meio de diferentes linguagens, o potencial de promover a interação e o diálogo entre os agentes sociais que se comunicam e se inter-relacionam.

Assim, procurou-se na discussão teórica e na metodologia colocar no mesmo nível elementos como cultura, interface entre comunicação e aprendizagem, habilidades e competências. A cultura foi tratada como um grande sistema com múltiplas relações e a escola como um subsistema da cultura. Comprovou-se a necessidade de modificação nas ações pedagógicas tradicionais e revelou a importância de inserir elementos externos ao ambiente escolar na perspectiva de uma nova forma de aprendizagem.

Essa aprendizagem está diretamente relacionada à ação comunicativa do professor, que nesse caso pode fazer uso de diferentes linguagens para conduzir mais adequadamente suas aulas, proporcionando e criando espaços com temperaturas mais quentes, favorecendo intervenções e modificações no mundo e fazendo da escola um ambiente de construção e reconstrução de conhecimento.

Outra contribuição importante desse estudo é propor um modelo de analítico para o uso das diferentes mídias na escola que sirva de parâmetro para educadores e comunicadores refletirem sobre como se dá a interação na transmissão da(s) mensagem(ns) identificando o quanto elas proporcionam possibilidades de rompimento do modelo tradicional de aprendizagem, inserindo elementos da cultura, diminuindo a linearidade e o caráter mecanicista e, conseqüentemente, tornando a comunicação mais complexa e o aprendizado mais prazeroso e efetivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BRAGA, José Luiz; CALAZANS Regina. **Comunicação e Educação**: questões delicadas na interface. São Paulo: Hacker, 2001.

- BAKHTIN, M.: **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
- BARROS, Diana Luz de; FIORIN, José Luiz (org.). **Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.
- CITELLI, Adilson. **Comunicação e Educação: A linguagem em movimento**. São Paulo: SENAC, 2000.
- FIORIN, José Luis. FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo**. São Paulo: Ática, 1996.
- HUERGO, Jorge A. **Comunicación/Educación. Ambitos, prácticas y perspectivas**. La Plata: Educaciones de Periodismo e Comunicación, 1997.
- KOCH, Ingedore Villaça. **A interação pela linguagem**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 1997.
- LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar: Inter-relações com conhecimentos científicos e cotidianos**. *Contexto e Educação*, Ano 11, n 45, p. 40-59. 1997a.
- LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar: Processos de seleção cultural e de mediação didática**. *Educação e Realidade* v. 22, n.1, p.95-112. 1997b.
- LOTMAN, Y.M. **Text within a text**. *Soviet Psychology* 26(3), p. 32-51.1988
- MORTIMER, E. F. **Sobre chamas e cristais: a linguagem cotidiana, a linguagem científica e o Ensino de Ciências**. In: CHASSOT, A. ; OLIVEIRA,R.J. *Ciência, ética e cultura na educação*. São Leopoldo: UNISINOS, 1998. p. 99-118.
- MORTIMER, E. F.; MACHADO, A. H. *Elaboração de conflitos e anomalia na sala de aula*. In: MORTIMER, E. F.; SMOLKA, A. C. (org) **Linguagem, Cognição e Cultura: reflexões para o ensino e a sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica.2001.p. 105-138.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso & Leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.
- _____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1987.
- RIBEIRO, Regiane. **A Utilização De Processos Midiáticos na Escola:Um Olhar Redimencionador na Interface Comunicação-Educação**. 2007. 196f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica – PUC-SP, São Paulo.2007.
- WERTSCH, J. V. **Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action**. Cambridge, MA: Harvard University Press.1991
- WERTSCH, J.V.; SMOLKA, A. L. B. **Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman**. In: DANIELS, H. (Ed.) *Vygotsky em Foco: Pressupostos e Desdobramentos*. 5 ed. Campinas: Papyrus, 2001.