

Educação dialógica alteritária: uma reflexão

Toward a proposal of alteritary dialogical education

Adail Sobral^{1*}

*Universidade Federal do Rio Grande, FURG, Rio Grande – RS, 96203-900,
e-mail: @adail.sobral@gmail.com

Karina Giacomelli^{2**}

**Universidade Federal de Pelotas, UFPEL, Pelotas - RS, 96010-610,
e-mail: karina.giacomelli@gmail.com

Resumo: Este ensaio apresenta os principais elementos teóricos passíveis de definir o que denominamos educação dialógica alteritária. Trata-se de uma reflexão inserida no âmbito de estudos, nacionais e internacionais, que vêm redefinindo a ideia de educação ao lhe apor o qualificativo dialógico ou outros que sugiram uma exploração mais sistemática de proposições dialógicas no âmbito da educação. Ela se baseia na ideia de que deve haver na escola uma escuta alteritária, uma escuta que vê o outro, alunos, colegas etc., como reais coparticipantes de uma interação, considerando-o com empatia e, exotopicamente, respeitando sua maneira específica de ser, maneira essa que é sempre um desafio para quem escuta, porque, ainda que no mundo humano prevaleça a diferença, cada sujeito, centro de valor (BAKHTIN, 1993), vê sua especificidade como dada e, muitas vezes, atribui à especificidade que o outro lhe traz o caráter de diferença. Propomos assim uma atitude que permite que nossa igualdade e nossas diferenças deem um novo sentido ao encontro pedagógico e, para além dele, promova a autonomia e a cidadania. A ideia geral do que expomos aqui é, portanto, promover uma abordagem, ou melhor dizendo, atitude, dialógica alteritária, organizada na forma de um conjunto de parâmetros que descrevem uma atitude de escuta alteritária, escuta que vai até o horizonte do outro e tenta vê-lo do ponto de vista de seu ambiente. Sua base, que leva em consideração vários teóricos pertinentes, é, principalmente, SOBRAL, 2011b, 2013a, 2013b, 2014a, 2014b, 2015; GEPEC, 2013; MARQUES e GIACOMELLI, 2018).

Palavras-chave: Escuta alteritária; Educação dialógica; Alteridade.

Abstract: This essay presents the main theoretical elements capable of defining what we call alteritary dialogic education. Its proposal is inserted in the context of studies, in Brazil and abroad, which are re-defining the idea of education by qualifying it as dialogic or others which should suggest a more systematic exploration of dialogic proposals in the context of education. The proposal here presented is based on the idea that there must be in school an alteritary listening, a listening that sees others – pupils, colleagues etc. – as real coparticipants in an interaction, considering them with empathy and, exotopically, respecting their specific way of being, a way that is always a challenge for the one who listens, because, although in the human world there prevails difference, each subject, a

¹ Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC/SP – LAEL. Estágio Pós-Doutoral na Université de Paris.

² Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria. Estágio Pós-Doutoral na Univerasidade Católica de Pelotas.

center of value, sees her specificities as given and very often attributes to the specificities the others bring to her the condition of difference. We thus propose an attitude which allows our equality and our differences to give a new sense to the pedagogic encounter and, beyond it, to promote autonomy and citizenship. The general idea of this proposal is, this way, to promote an approach, or, better, an alteritary dialogic attitude, that is, an attitude organized as a set of parameters that describe an alteritary listening position, a listening which goes to the horizon of the other and tries to see her from the point of view of her environment. The basis of the proposal, which considers several relevant theoreticians, is, mainly, SOBRAL (2011b, 2013a, 2013b, 2014th, 2014b, 2015); GEPEC, 2013; MARQUES and GIACOMELLI, 2018).

Keywords: Alteritary listening; Dialogical education; Alterity

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta os principais elementos teóricos passíveis de definir o que denominamos *educação dialógica alteritária*. Ele se insere no âmbito de uma ampla literatura, nacional e internacional, que vem redefinindo a ideia de educação ao lhe apor o qualificativo dialógico (com vários sentidos). Não obstante, ainda que a literatura em questão não traga o qualificativo *alteritário*, cremos poder incluir a reflexão nesse campo, destacando aquilo que esta tem de inovador.

Por outro lado, pode-se dizer que uma perspectiva semelhante está presente em escritos de Paulo Freire, sob várias denominações (FREIRE, 1979, 1980, 1992, 1996), algo que mereceu um livro de Romão (2002) e, como se sabe, numerosos outros livros, artigos e dissertações, teses etc. No exterior, fala-se de *dialogic pedagogy* em vários contextos (cf., por exemplo, MARKOVÁ, 201; WHITE e PETERS, 2011), havendo inclusive uma revista acadêmica dedicada ao assunto, *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, que define pedagogia dialógica como “todo saber e prática pedagógica [...] que valorize e priorize o ‘diálogo’ na aprendizagem/ensino/educação...”³

Deve-se a Eugene Matusov (2009, p. vii) uma definição geral da proposta de que “a educação é essencialmente dialógica”. O autor alega que não propõe que a educação (ou pedagogia) seja dialógica, mas reconhece que ela “sempre é dialógica. Isso é verdade quer os participantes ou observadores externos o percebam ou não” (idem. p. vii). E esta, ao ver dele, o é porque, independentemente daquilo “que professores e alunos fazem (ou

3 *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*: “(...) any scholarship and pedagogical practice [...], which values and gives priority to “dialogue” in learning/teaching/educating (...)]. Disponível em: <https://dpj.pitt.edu/ojs/index.php/dpj1/index>. Acesso em: 01/06/2018. Tradução dos autores.

não fazem), seja em suas salas de aula ou para além delas, há entre eles relações dialógicas (ibidem, p. vii)”⁴

Embora essas perspectivas tenham alguma proximidade com a reflexão que apresentamos aqui, buscamos sistematizar de alguma maneira, neste texto, aquilo que denominamos, ao lado do GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada), que integra o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP), *escuta alteritária* (cf. SOBRAL, 2013b). A primeira referência a essa expressão foi do GEPEC, que realizou o VI Fala Outra Escola com o tema Diálogo e conflito: por uma escuta alteritária. Na oportunidade, a Comissão Organizadora definiu escuta alteritária, em texto online de apresentação do seminário, como:

(...) escuta verdadeira do outro, permitir que o outro “entre em mim e me transforme, mesmo quando não concordo com ele”. É diferente de concordar ou discordar, mas colocar-se em movimento de escuta, refletir conjuntamente e, talvez, chegar a uma terceira possibilidade (GEPEC, 2013, s/p).

Detalhando, a Comissão afirma:

Na escuta alteritária (...) a palavra é dita e vai para o ouvido. "Pode entrar por um ouvido e sair pelo outro." Ou pode *provocar* [*sic*] uma resposta. Esta que provoca resposta é a escuta alteritária. E a resposta também deve ser uma resposta alteritária. Não é fácil a gente ter certeza... É um exercício de vigilância constante (...)

Na ocasião, em 2013, notas de trabalho de autoria de XXXX foram citadas no documento da Comissão Organizadora:

uma escuta alteritária vê o outro como real coparticipante de uma interação, com empatia e respeitando sua maneira específica de ser, que é sempre um desafio para quem escuta. Essa atitude permite que nossa igualdade e nossa diferença deem um novo sentido ao nosso encontro (GEPEC, 2013).

Logo, trata-se de uma escuta que busca ver o outro em seu horizonte (o local em que o eu pode vê-lo), considerando o que diz a partir de seu ambiente (o lugar em que ele

4 No original: “(...) education is essentially dialogic. It is not that pedagogy should be dialogic – he rather argues that it is always dialogic. This is true whether the participants in it, or outside observers of it, realize it or not [...] whatever teachers and students do (or not do) whether in their classrooms or beyond it, they are locked in dialogic relations.” Tradução dos autores.

se encontra e a que o eu não tem acesso). Vai, assim, além do mero reconhecimento do caráter dialógico geral da educação e tenta, conseqüentemente, sistematizar possibilidades inovadoras com base nas circunstâncias de interação que essa sistematização pode vir a favorecer em situações específicas (SOBRAL, 2014a).

Partindo da relevância da responsabilidade ética nas relações entre sujeitos (BAKHTIN, 1993, *passim*), buscamos propor que a coconstrução de saberes seja reconhecida como parte vital dos processos de ensino e de aprendizagem (que se acham vinculados, mas seguem percursos distintos). Trata-se de uma reflexão fundada na ideia de que, se somos alterados pelo outro, cabe-nos ir, de fato, até o outro e deixar-nos embeber pela sua alteridade (BAKHTIN, 1979 para então voltarmos a nós mesmos, enriquecidos, tendo-o enriquecido. Não se trata de simplesmente conversar ou “dialogar” com os alunos, mas de considerar, alteritariamente, as respectivas posições que ocupamos, as obrigações curriculares, as coerções institucionais etc. de um modo que permita negociar a relação professor-aluno de maneira mais satisfatória.

Para Bakhtin (1979, p. 314/318), a alteridade, entendida como a presença do outro nos enunciados e na vida de cada locutor, é constitutiva da identidade deste, que se define assim em contraposição ao outro, ao interlocutor:

Nossa fala, isto é, nossos enunciados (...) estão repletos de palavras dos outros. (Elas) introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (...) Em todo o enunciado, contanto que o examinemos com apuro, (...) descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade. (BAKHTIN, 1979, p. 314/318)

Cabe esclarecer que entendemos por parâmetros os elementos que constituem a proposta de atitude profissional do professor. Eles servem de balizas, marcos, indicações, referências, mas não são normativos nem prescritivos. Como não se trata de um método ou técnica a seguir, mas de parâmetros a serem considerados, o professor não vai encontrar aqui um “como fazer”, e sim “o que considerar” para fazer, nos termos de sua própria situação. Não há aqui generalização, mas a apresentação do resultado (sempre parcial) de reflexões feitas com base na teoria e análise dialógica e a partir de nossa própria prática docente.

Esses parâmetros, obviamente, são sugeridos por nós a partir de nossas experiências e reflexões antecedentes, em nossas circunstâncias particulares, e apresentam os dizeres dos autores discutidos apenas nos termos de nosso

reposicionamento de seu dito de acordo com nosso projeto enunciativo. Esperamos que cada professor possa, a partir deles, construir sua própria versão de atitude dialógica alteritária. uma vez que jugamos os parâmetros aqui apresentados passíveis de levar a uma transformação na sala de aula, de acordo com a situação específica de cada professor.

COCONSTRUÇÃO, DIÁLOGO, INTERAÇÃO: BREVES CONSIDERAÇÕES

Percebe-se, em nossos dias, que coconstrução, diálogo, interação etc. tornaram-se palavras que têm usos comuns relativamente cristalizados (cf. PERALTA e SOBRAL, 2009; SOBRAL, 2007, a, b), presentes nas mais diversas modalidades de intercâmbio social. Pode-se dizer que, por um lado, muitos dos usos dessas palavras podem vir a ser uma forma de declarar um compromisso com uma concepção de mundo, de linguagem, de sociedade etc. que valoriza a interação entre os agentes sociais e vê a todos como parceiros diferentes e com igual valor, mas que, por outro lado, em alguns casos, não leva de fato a um compromisso concreto com essa concepção, nem à responsabilidade ética por suas implicações.

Coconstrução, diálogo, interação, responsabilidade ética constituem a base da existência humana, pois só nos tornamos sujeitos, “eus”, no contato com outros sujeitos, outros “eus”, que são ímpares, ainda que compartilhem elementos comuns – ou não poderia haver interação —, e, uma vez que todo contato humano envolve necessariamente o imperativo, sempre concreto, da responsabilidade ética, seja esta assumida ou não.

Bakhtin (1993) define o sujeito como um ser ímpar que traz consigo e deixa no mundo sua “assinatura autoral”, autoria de sua própria vida como ser agente, a marca de si próprio advinda da sucessão de atos “inter-ativos” (*sic*) de que participa, isso é, de ação entre sujeitos, que constitui sua vida, descobrindo e construindo sem cessar sua singularidade no contato com outros sujeitos (alteridade). Esse contato entre diferentes gera sentido, obviamente, a partir da diferença, não da concordância ou uniformidade universal, que podem mesmo ser negativas, especialmente considerando as tantas formas de manipulação do outro e de comportamento estratégico (ações por definição éticas).

Não se trata de tolerar, mas de respeitar as diferenças e conviver com elas. Os sujeitos, diferentes por definição, nem por isso são necessariamente opostos entre si, mas vivem em tensão constitutiva, porque um sujeito só se vê como tal no “espelho” da visão

de outros sujeitos. Precisamos uns dos outros para nos vermos a nós mesmos, uma vez que há coisas de nós mesmos que só os outros podem ver e, assim, vemos deles aquilo que não podem ver.

Bakhtin (1993) afirma que os atos humanos envolvem tanto a responsividade do agente em relação aos outros como a participatividade do agente em seus atos, e a responsabilidade deste por seus atos. Isso significa que todo ato integra a resposta/réplica a alguém e/ou a algo e o responder (responsabilizar-se) pelos próprios atos. A valoração/avaliação do agente com respeito a seu próprio ato faz que ele possa explicar seu ato, mas não fugir à responsabilidade por esse ato. O sujeito não tem alibi, uma vez que seu ato traz sua “assinatura”, ou seja, marcas de que é ele o autor do ato. Trata-se de uma ética responsiva da responsabilidade inalienável, inclusive apesar do sujeito (cf. SOBRAL, 2007a, 2007b, 2017; SOBRAL & GIACOMELLI, 2015).

Bakhtin deixa claro, no final de *Para uma filosofia do ato*] (1993), que a base de toda a sua concepção é a relação entre um eu e um outro, dois centros de valor, irredutivelmente distintos e iguais em estatuto humano e responsabilidade: todo sujeito tem o mesmo valor como tal e é igualmente responsável pelo que faz. O ato de todo sujeito é assim um ato ético valorativo, que depende do caráter situado dos sujeitos, ou seja, da situação específica em que agimos. O valor do ato é o valor que ele tem para os agentes envolvidos ao agir, sempre nos termos de uma dada interação, e de acordo com a totalidade de suas relações sociais. Não se trata de um valor absoluto, um valor em si, fora de contexto, que se imporia a todos os sujeitos indistintamente. Assim, à verdade *istina* da ciência (generalizante) se agrega a verdade *pravda* da consciência (singularizante). Aquela serve para os empreendimentos da ciência e, esta, para entender a condução da vida, singular como é para cada sujeito (cf. quanto a isso Bakhtin, 2003, *passim*, que se refere à ideia de “formação dialógica livre”).

Nesses termos, o ato, sempre ético desse ponto de vista, envolve um dever, uma obrigação, uma responsabilidade, que é relacional, isto é, relativo aos outros com quem cada sujeito interage ao longo da vida. Isso não nega o valor dos preceitos morais, nem os recusa, ou seja, não autoriza ninguém a fazer o que quiser independentemente dos outros, mas, pelo contrário, exige que a responsabilidade e a moral se traduzam em atos concretos, situados que são, atos responsáveis e responsivos, mesmo quando o sujeito age irresponsavelmente.

Cabe esclarecer que, para essa concepção, o sujeito não é totalmente submetido ao social, mas também não está acima dele: embora deixe em todos os atos sociais de que

é agente a marca de sua individualidade, sua assinatura, e tenha de assumir responsabilidade ética por eles, está sempre diante de situações conjunturais que o afetam, se bem que nem sempre o neutralizem. Nem é autárquico nem submetido ao social. Chegamos a um mundo social e historicamente postulado, mundo coletivamente objetivado, e nos apropriamos individualmente dele na interação, o que implica uma dupla postulação do mundo. Em outros termos, apropriamo-nos de um mundo que foi objetivado antes de nascermos e colaboramos na objetivação desse mundo, de que outros vão se apropriando desde que nascem, à sua própria maneira relacional.

UMA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Do ponto de vista dialógico, tudo na vida humana são diferenças, e a igualdade será sempre de direitos, mesmo que não de condição; ou seja, a igualdade de dignidade, por vezes desprezada, é um direito inalienável dos seres humanos. Cada sujeito é radicalmente único, irrepitível, e ao mesmo tempo compartilha com todos os outros sujeitos aquilo que o torna membro da coletividade humana, o que significa que cada sujeito é uma versão irrepitível da condição geral de sujeito. As sociedades modernas vivem uma situação de fragmentação, de diversidades em conflito, de reconhecimento de que não há um único padrão a seguir – e de reações contra isso. Se, de certo modo, essa situação desestabiliza os sujeitos, ao abrir um leque de opções sem garantia de aceitação pelos outros, o avanço dessa ética do reconhecimento (ou de reivindicações em favor dela) abre horizontes, que, por sua vez, podem ser assustadores ou recompensadores, a depender da atitude que se tenha. Não se trata de, ofensivamente, tolerar as diferenças, mas de reconhecer que tudo são diferenças. Não há uma diferença normal a servir de comparação a outras diferenças, mas o direito à diferença.

Em conformidade com essas considerações, não há um único padrão de ensino nem um único padrão de aprendizagem, pois cada pessoa tem suas especificidades, capacidades, necessidades, ritmos etc., e, por isso, os processos de ensino e de aprendizagem têm de respeitar essas diferenças irredutíveis e adaptar-se a elas. As atividades de ensino, dessa perspectiva, consistem em colaborar com a aprendizagem. Trata-se de promover a apropriação do mundo e a cocriação de saberes, o que supõe naturalmente que não há detentores do saber, os professores, mas organizadores dos saberes possíveis, os parceiros mais experientes de Vigotski (1987, 1988), que são nesse

caso os professores. Trata-se de uma concepção denominada transformadora, emancipadora etc., porque está voltada para favorecer a criação de cidadania por meio da promoção da responsabilidade dos alunos pela própria aprendizagem, tendo o professor como parceiro, com autonomia e relações igualitárias na diferença, ou assimetria, constitutiva. Essa concepção funda um processo que não só aceita como busca promover a inovação, a contestação, a atitude crítica e a reflexão constantes, desestabilizando a posição do professor, sem, no entanto, privá-lo de sua condição constitutiva de parceiro mais experiente. Na verdade, o professor é um parceiro que deveria visar ser superado pelo parceiro que é, num dado momento, menos experiente, seu aluno. Superar no sentido de que a meta da aprendizagem é a autonomia, em vez da dependência do aluno com relação ao professor.

Essa educação dialógica é, assim, alteritária, uma vez que tem o outro como horizonte. Ela reconhece um fato fundamental que, como disse Nietzsche, referindo-se ao saber, à história, à condição dos seres humanos etc., acha-se configurado na afirmação de que, no mundo humano, “tudo veio a ser; não existem fatos eternos: assim como não existem verdades absolutas” (NIETZSCHE, 2000, p.11). Não se entenda isso como a alegação de que não haja saberes aceitos num dado momento histórico, pois isso significa antes que, no mundo humano, as coisas ao mesmo tempo permanecem e mudam, estabilizam-se e se transformam, são singulares e compartilham aspectos com as outras que formam uma totalidade, surgiram e podem desaparecer, têm um dado aspecto mas estão em mudança, são concebidas de uma dada maneira, mas podem sê-lo de outras etc. As interações, centro das relações sociais, são o espaço em que as mudanças e transformações se processam, em tensão, mas não necessariamente em confrontos irreconciliáveis. Elas são assim o lugar de constituição do próprio tecido social, sendo em seu âmbito que surgem novos sentidos a partir de significações cristalizadas, ou seja, o novo surge sempre do antigo ressignificado a cada situação específica de interação.

A realidade do mundo humano é mutável, sensível a variações valorativas, o que não significa que substitua a realidade do mundo natural, mas implica que esta é vista pelos seres humanos não como uma reprodução ou reflexão objetiva, mas como uma representação refratada. Nessa concepção, o processo de ensino é visto como criar condições para que os alunos se apropriem criticamente de saberes socialmente objetivados sobre o mundo, sendo o processo de aprendizagem esse ato de apropriação pelos alunos. Essa ação de ensino ocorre a partir da organização dinâmica de objetos de ensino pelo professor, o que requer que este busque criar condições para a cocriação de

saberes, modulando a relação com os alunos, num processo dialógico em que, antes de dizer uma só palavra, o professor já leva em conta as respostas presumíveis dos alunos.

Para a educação dialógica alteritária, os conteúdos são dinâmicos, modulados pela maneira como são organizados, algo que os altera legitimamente, respeitando-os e adaptando-os às situações de ensino e de aprendizagem (SOBRAL, 2011a). Novas descobertas sobre o mundo e novas formas de organizar o saber e mesmo de fazer descobertas modificam de algum modo os conteúdos, e a explicitação dos parâmetros dessas alterações legitima o processo. Além disso, essa concepção sustenta que tudo o que se faz e se diz no mundo humano traz a influência das condições - históricas e sociais - em que se faz e se diz.

Com base na noção de “modulação” desenvolvida por SOBRAL (2009) como forma de descrever o processo dialógico, Giusti e Sobral (2015) falam de “modulação pedagógica”. De acordo com esses autores, os interlocutores modulam o discurso de acordo com as relações que têm entre si. A modulação pedagógica envolve um tipo específico de modulação cujo objeto é o conhecimento a ser ensinado de acordo com as características específicas dos alunos, o que implica inter-relacionar esse saber com os conhecimentos já construídos pelos alunos. Para eles, portanto, a modulação é individualizada, não havendo para ela um aluno genérico, mas cada aluno específico, o que impõe ao professor conhecer a realidade social de seus alunos, interagir de fato com eles (o que mostra certa proximidade da teoria da mediação de Vigotski).

Claro está que não são considerados no referido texto as condições concretas das escolas hoje, especialmente nos sistemas públicos, que não parecem muito propícios a essa individualização, tendo em vista as inúmeras dificuldades de alunos, professores, gestores etc. e a própria concepção geral de educação, especialmente em tempos recentes. Seja como for, algum grau de modulação é não só passível de ocorrer, como, desse ponto de vista, se acha presente, ainda que não da maneira que constitui o horizonte de expectativa dos autores.

Para essa concepção, deve-se organizar o processo de ensino e promover o processo de aprendizagem considerando:

- (1) o perfil psicossocial do professor, de cada professor, que organiza os conteúdos de uma dada maneira que altera esses conteúdos nos termos de suas vivências, de sua experiência, do que julga ser educação etc.;

- (2) o perfil psicossocial dos alunos, que são orientados pelo professor para aprender a organizar os conteúdos nos termos de sua situação de vida específica, e não nos termos do professor, que é outro sujeito; e
- (3) a natureza específica da situação de interação professor-aluno, ou do relacionamento entre os professores e os alunos.

Isso deve ocorrer não apenas em termos gerais - no plano dos papéis sociais de professor e aluno, aquilo que se espera de um professor e de um aluno, o que se julga ser uma aula, da instituição escolar etc. - como também, e especialmente nos termos específicos da sala de aula específica em que o professor e o os alunos estão, uma vez que cada relação professor-aluno é específica; ainda que haja elementos constantes nelas, seu modo de desenvolvimento é imprevisível. O mais importante é considerar cada aluno, de acordo com a perspectiva dialógica alteritária, como o aluno específico que ele é, e não como representante de algum perfil fixo de aluno genérico. A forma de apreender os elementos necessários para o contato em termos de escuta alteritária são necessariamente múltiplas e não há um passo a passo a seguir. Insistimos que apresentamos aqui uma reflexão, uma provocação, não uma técnica, método, manual ou um “como fazer”.

Trata-se de estabelecer alteritariamente com os alunos aquilo que alguns autores, como Silva (2008) e Soligo (2016, s/p), denominam “contrato didático”. Segundo Silva (2008, p. 43), “O conjunto das cláusulas, que estabelecem as bases das relações que os professores e os alunos mantêm com o saber, constitui o chamado contrato didático”.

Elaborando a noção de contrato didático em termos de sua própria experiência, Soligo (2016, s/p) afirma que

a perspectiva de ‘ajustar a ação (docente, de formação ou de outros tipos de parceria) às necessidades dos sujeitos a quem a ação se destina’, ... não tem só um sentido estético do ponto de vista pedagógico: tem, acima de tudo e principalmente, um sentido ético, que ‘resolve’ (no que é possível) a questão da assimetria inevitável nas práticas de educação e de formação.

Alves (1997), também citado por Soligo (2007, p. 134), desenvolve amplamente essa questão, de outro ponto de vista. Para esse autor, não há negatividade em si na assimetria (que é diferencial), mas haveria negatividade na dissimetria (que é hierárquica), algo que vamos desenvolver adiante.

A educação dialógica alteritária tem caráter discursivo, no sentido de que entende a linguagem como base da produção de sentidos pelos sujeitos segundo a presença constitutiva da interação, no intercâmbio verbal, na vida concreta, vida de sentido: fala-se sempre a partir de alguém e para alguém. A subjetividade (entendida em termos psíquicos, sociais e históricos ao mesmo tempo, em vez de puramente psicológicos) vem assim da intersubjetividade, isto é, a relação com o outro é a condição de possibilidade da subjetividade. O sujeito é um interagente, pois sempre age na presença (que não é necessariamente física) de outrem: antes mesmo de pensar algo, o sujeito já supõe, antecipando-as, as réplicas passadas e futuras de outros sujeitos; sua entoação avaliativa está intrinsecamente ligada à responsividade ativa dos outros.

A entoação avaliativa é a valoração que o sujeito indica ao fazer ou dizer algo, e a responsividade ativa é a reação do outro a quem ele se dirige com essa valoração. A entoação depende da responsividade do outro, e é por ela constituída, e a responsividade “responde”, com uma dada valoração, à valoração advinda do locutor. Por isso, dizer é dizer-se, é comprometer-se com o dito, e, quando falamos “dizer”, falamos dos dois lados da interação, do eu e do outro, que são intercambiáveis como papéis discursivos, mas concretamente discerníveis e distintos, imiscíveis.

A coconstrução do saber é, portanto, eticamente exigente. Não é uma concessão, mas um contrato que requer contrapartidas: se se reconhece o valor de cada sujeito, espera-se dele, em contrapartida, que assuma sua assinatura, sua marca inalienável. Assinatura que reconhece o outro e a assinatura do outro, e dele exige a mesma contrapartida, em seus termos. Não há aqui subjetivismo nem coletivismo: o sujeito não é autárquico, nem está autorizado a atribuir aos outros a culpa por atos seus; ele deve responder por si no contato com os outros. Por conseguinte, essa concepção do agir ético, do agir eticamente responsável, revela que todo sujeito está sempre diante de si mesmo e diante dos outros, e que todo sujeito só vê de fato sua própria face na réplica que é o olhar do outro. Na qualidade de outros do outro, assim como o outro o é de nosso eu, firmamos com ele um contrato de participatividade, de não-indiferença, cujos termos nos obriga a ser éticos, sem fuga à responsabilidade.

A concepção de responsabilidade ética aqui descrita propõe o que se poderia chamar de ressignificação universal, uma atividade de permanente interpretação do dito e do dizer que envolve a assunção de responsabilidade e a constante responsividade diante do outro, perante o outro, ao lado do outro. Essa não-indiferença ao outro constitui a base da responsabilidade ética bakhtiniana, do imperativo que se aplica a todo sujeito para que

ele realize o agir ético, situado, dependente de sua situação, mas definido como aquilo que não prejudica deliberadamente o outro.

Talvez se possa dizer que o agir ético é aquilo que fazemos quando ninguém está olhando (um ninguém que constitui nossa própria consciência, e, por isso, na verdade, está presente). Nesse sentido, talvez se pudesse dizer que os preceitos morais, que se aplicam a todo sujeito em geral, mas não responsabilizam nenhum diretamente, são aquilo que fazemos quando alguém está olhando, sendo esse alguém, na verdade, expectativas sociais gerais sobre o certo e o errado.

Bakhtin (1993) propõe como tarefa do sujeito ir até o outro (ser eu-para-o-outro). Mas fazê-lo só é positivo se se volta (se se pode voltar) para si mesmo (ser eu-para si) depois de mostrar ao outro o que ele não pode ver sozinho e depois de ter visto o outro nos mostrando o que não podemos ver sozinhos. Dois pontos de vista (ao menos), duas consciências imiscíveis, afastam-se do isolamento negativo quando vão ao encontro do(s) outro(s), não necessariamente para se compatibilizarem, mas para conhecerem o que os distingue e, assim, se o desejarem, criarem um terceiro ponto e/ou alterar os seus de alguma maneira. As situações de ensino e de aprendizagem não estão isentas dessa tarefa.

Nesse sentido, quando foi mencionado contrato didático, a partir de Silva (2008) e Soligo (2016), tocamos, tangencialmente, na questão da assimetria entre professor e aluno. Retomamos, aqui, a questão ao discutir três conceitos que julgamos essenciais para o desenvolvimento da ideia de educação dialógica alteritária e de uma de suas principais bases, a escuta alteritária. Trata-se de simetria, assimetria e dissimetria.

No dicionário, simetria é correspondência de posição, de forma, de medida em relação a um eixo entre os elementos de um conjunto ou entre dois ou mais conjuntos. Professor e aluno não têm simetria nesse sentido estrito porque ocupam papéis distintos. Assim, são assimétricos em termos de papéis, mas simétricos no sentido de sua personalidade, que tem igual valor, independentemente de papéis.

Assimetria, no dicionário, é discrepância; diferença; falta de igualdade e de semelhança. Professor e aluno não devem ser pensados como assimétricos em termos hierárquicos absolutos, porque são diferentes no plano de seus papéis sociais, mas também semelhantes e, por isso, iguais na diferença. Não há hierarquia em termos pessoais, mas diferenças de estatuto. A assimetria está em seus papéis distintos, mas é redefinida. Somos todos diferentes e, por isso mesmo, iguais em estatuto humano, vale repetir.

No dicionário, dissemetria é falta de simetria; desproporção. Professor e aluno não são marcados pela dissimetria, porque mesmo com a assimetria de papéis, têm simetria quanto a seu estatuto de igualdade como pessoas.

Resumindo: *Simetria + assimetria – dissimetria = alteridade e individualidade.*

Explorando a questão, pode-se dizer que há simetria na constituição dos sujeitos, porque todo sujeito se identifica num mesmo âmbito, mas há assimetria nas modalidades específicas dessa constituição, pois cada sujeito se identifica à sua maneira, que é única. Todo eu compartilha determinados elementos com os outros, sendo, ao mesmo tempo, absolutamente individualizado. Melhor dizendo, individualizando, porque individualidade é o poder tornar-se outro, alterar-se, tornar-se diferente, sem deixar de fazê-lo à sua maneira e, assim, manter um núcleo identitário.

Não deve haver dissimetria, que é falta de simetria ou desproporção, na relação entre sujeitos (e, em nosso caso, professores e alunos). Porque nessas relações, embora haja assimetria de papéis, esta se combina com a simetria de estatuto. Nesse sentido, temos pensado (a partir do conjunto da obra de Bakhtin e de escritos de Vigotski, esp. 1997 e 1998) em uma alternativa que supere tanto a tirania da prática - que se restringe ao singular e perde de vista a generalidade tão necessária ao ato de conhecer (e transformar) o mundo - como a tirania da teoria - que se restringe ao geral e perde de vista a riqueza da(s) singularidade(s).

Algumas relações escolares são negativas, porque, dissimétricas, impedem a expressão, em geral do aluno, mas também do professor, que se enrijece. E outras são positivas, porque reconhecem as simetrias e assimetrias. Não se pode cair no simplismo tolo e redutor de afirmar que a chamada aula expositiva seja autoritária e um debate em sala de aula democrático em si. A depender das condições, um e outro serão autoritários ou democráticos; tudo depende do processo. Como fica claro na teoria dialógica, uma aula expositiva pode dialogar com os alunos ao levar em conta seus saberes prévios e necessidades, assim como um debate pode produzir mal-estar ao expô-los etc.

As posições enunciativas possíveis em cada caso dependem das condições da interação, necessariamente simétrica e assimétrica. Simétrica porque todos os parceiros da interação são iguais enquanto seres humanos; assimétrica porque as relações sociais entre os participantes estabelecem posições distintas. O professor é quem avalia o processo do aluno (ainda que sua atuação como professor seja avaliada informal - ou mesmo, em alguns casos, formalmente - pelos alunos num processo que difere da sua avaliação do processo dos alunos), e é ele o organizador das formas de ensino e o

desencadeador dos processos de aprendizagem dos alunos. O professor é um parceiro mais experiente, nos termos de Vygotsky. Porque não há, a rigor, processo de ensino-aprendizagem, mas uma dialética entre processo de ensino e processo de aprendizagem, aquele tendo como foco o agir do professor e, este, o agir dos alunos, seus ritmos distintos, suas formas distintas de aprender etc. Detalho a seguir o que considero a tarefa do professor.

Cabe ao professor gerir a classe, não controlar os alunos. E não se pode fazê-lo perguntando aos alunos, a cada vez, o que fazer, como fazer etc. Não obstante, pode-se estabelecer, com a participação direta dos alunos, a maneira de gestão da classe, em um contrato didático que incorpore positivamente a assimetria. Uma vez estabelecidas as condições desse contrato, cabe ao professor implementá-las, cobrar seu cumprimento etc. Claro que, se o professor romper esse contrato unilateralmente, os alunos podem, por sua vez, reclamar o cumprimento.

Simetrias, assimetrias e dissimetrias dependem das posições relativas dos sujeitos, o que se altera social e historicamente das mais variadas maneiras, a depender dos contextos. Houve época em que o professor era consensualmente considerado autoridade acima de qualquer suspeita, detentor da sapiência, transmissor de saberes, bem como executor da tarefa de tornar dóceis os corpos, ou seja, um disciplinador. Como disse Kant, “as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado” (KANT, 2012, p. 13).

Vassíliev (2018) conta que, quando era professor e chefe de departamento no Instituto Pedagógico de Mordóvia, na segunda metade dos anos 1940, teve contato com Mikhail Bakhtin e sua atitude docente. Ele cita um trecho de Bakhtin em que há considerações sobre a autonomia dos alunos e a relação entre estudo e vida:

No decorrer do trabalho autônomo, não se pode esquecer da prática. É necessário relacionar todas as posições teóricas com a vida, compreender a possibilidade da sua aplicação prática. Certamente, não se pode fazer isso de modo simplificado, vulgar: algumas posições da ciência não têm uma aplicação imediata (...). (VASSÍLIEV, 2018, p. 204).

Bakhtin, em seu livro *Questões de estilística no ensino de língua* (BAKHTIN, 2013) insistia no que chamava de trabalho autônomo, ou seja, nas tarefas dos alunos destinadas a formá-los na prática, em vez de confiar simplesmente nas explicações dos

professores. Vemos aqui que prática, para Bakhtin, significa correlacionar as posições teóricas com a vida e pensar na possível incidência destas na vida cotidiana. Ele propõe que a escola prepare os alunos para isso, a fim de desenvolver sua autonomia.

Além disso, Bakhtin, em seu escrito sobre sua experiência de professor (BAKHTIN, 2013, p. 42, 43) fala de “empenho perseverante do professor”, de “ajudar” o aluno “por meio de uma orientação flexível e cuidadosa” etc., mas em nenhum momento priva o professor de seus direitos como parceiro mais experiente e seus deveres de “tradutor”, ou seja, de profissional capaz de adaptar-se, em seu agir, aos interlocutores-alunos, a partir da posição que lhe cabe na dialética entre ensino e aprendizagem. Logo, o centro das práticas pedagógicas é a relação entre alunos e professor, sem assunção por este de um papel de soberano nem sua desistência do papel que lhe cabe nessas práticas.

Na Grécia Antiga, havia a figura do pedagogo, que era alguém que “levava os alunos até o saber”, o que define para nós o professor como o parceiro experiente que ajuda outros, menos experientes, a descobrir as perguntas, e não simplesmente as respostas. Esse agir implica a escuta alteritária, definida acima como uma escuta que vê o outro como real coparticipante de uma interação, com empatia e respeitando sua maneira específica de ser, o que é sempre um desafio para quem escuta, seja ou não professor.

A escola é o espaço de aprendizagem formal, mas também de socialização. Logo, lugar de convivência, de promoção de uma educação integral, sem substituir os pais ou assumir a responsabilidade que é deles. Quem ensina deve facilitar o acesso à cultura ao organizar o processo de formação cultural. Não se trata de um transmissor de saberes, mas de um organizador do ensino que pretende promover a aprendizagem dos alunos. Para isso, deve estar inserido na cultura ou culturas em que atua em vez de ter apenas uma formação técnica formal, na escola ou na universidade. Os professores, segundo a perspectiva da educação dialógica alteritária, se empenham na exploração sistemática da dialogia, ou melhor, da escuta alteritária, e, portanto, partem das realidades dos alunos para promover sua entrada em novas realidades, novos saberes, novos modos de agir.

Trata-se de defender a ideia de que ensinar não é transmitir, mas ajudar a ver o que pode parecer invisível à primeira vista, guiar na construção, acompanhar em um processo complexo de autoformação, na qualidade de aluno eterno e de parceiro mais experiente que promove a descoberta e construção pelos alunos de conceitos, de saberes, de subjetividades relacionais. Nesse sentido, o professor, hoje, tem de ser, como diz Prensky (2001, cf. *Época*, 2010), um profissional humilde e capaz que orienta e guia; cria

metas e questiona; projeta o processo de ensino para colaborar com a aprendizagem; identifica o contexto; estabelece critérios de rigor (não necessariamente rígidos); garante a qualidade (a partir de critérios explícitos).

A escola deve ser, nessa concepção dialógica alteritária, um espaço de exploração sistemática do aspecto dinâmico da vida humana que é a criação de sentidos a partir da relação entre os seres e não de saberes estáticos pretensamente válidos por si mesmos e transmissíveis como conteúdos e que apagam o indivíduo. Um espaço de sistematização da principal atividade humana: a de “tradução”, que respeita a um só tempo as semelhanças e as diferenças.

Todo e qualquer sentido produzido, e o agir humano sempre produz sentido, é já tradução, porque mesmo duas pessoas face-a-face, tratando do mesmo, tratam simultaneamente do outro - outro assunto, outro sujeito etc. A escola não pode ter sucesso se apenas transmitir. Se insistir nisso, deixará de cumprir sua função de ensinar, ou seja, de propor ao aluno desafios que o façam ir sempre além do estado atual de seus saberes. A transmissão impõe a dissimetria, a falta de proporção, a morte do dinamismo, em vez de aproveitar a dinâmica entre simetria e assimetria, que traz as semelhanças e as diferenças para dialogar. A educação dialógica alteritária reconhece que há diferenças de papéis e igualdade de estatuto humano.

EDUCAÇÃO DIALÓGICA ALTERITÁRIA: UMA ATITUDE RESPONSÁVEL E RESPONSIVA

A escola dialógica alteritária reconhece, sem idealismos, que há um nível de troca - ainda assim tensa, complexa e sujeita a erros, como tudo no mundo humano - em que todos os sujeitos ganham, porque, nesse nível, aquilo que cada sujeito dá “em troca” permanece com ele, e, além disso, soma-se ao que ele recebe, o que aumenta os saberes sociais e, portanto, torna o mundo mais rico. A escola deve ser, assim, um espaço de ressaer/saborear concreto das diferenças, de valorização destas, não de achatamento dos seres humanos em nome de alguma concepção estática do que são esses seres. Compreender o outro em sua diversidade, porque é da diferença que nasce o sentido, é o que cabe à escola dialógica alteritária aqui esboçada, para que ela seja um lugar que torne concreto o fato de que só na diferença — que supõe uma semelhança, ou seria mera incompatibilidade — pode-se encontrar sentido.

Dialogamos explicitamente aqui com Ludmila Andrade:

Usamos a ideia principal de rede; relações reticuladamente produzidas significam que há sempre a possibilidade de se saltar, tocar, deslocar, mover-se de um ‘nós’ a outro, de um amarrado-nó a outro, produzindo irradiações de tensões subjetivas que temos considerado a partir da imantação de cada nó, da mobilização sobre o outro (nó), investimento subjetivo discursivo que atrai e atira (centrífuga e centripetamente). (Comunicação pessoal de Ludmila Andrade).

Círculos concêntricos são círculos cujos centros convergem, em vez de divergir, mas, sendo círculos individuais, singulares, trazem em si a divergência do ser distintos entre si. Seus centros convergem, mas cada centro o faz à sua maneira. Essa convergência os une, mas não lhes tira a individualidade; portanto, trata-se de uma convergência que mantém a tensão que vem do fato de eles serem diferentes em caráter, mas de igual estatuto valorativo. A convergência entre círculos cria aberturas de uns círculos com relação aos outros, no centro, e isso cria uma energia interativa que se irradia até as margens, ou periferia, numa rede reticulada. Círculo, portanto, já não é entendido como um todo em si, autárquico e isolado, mas como algo que forma interseções (nós, no sentido de conexões, não de restrição).

Obviamente, o movimento de irradiação do centro para a periferia cria um movimento de irradiação da periferia para o centro. Inicia-se aí um círculo virtuoso em que as aberturas do centro tocam as margens e estas produzem mais convergência ao replicar ao centro. Trata-se de um momento em que centrípeto, voltado para o centro, e centrífugo, voltado para as margens, se equilibram em movimento. Não será essa a posição desejável da escola? Ao nosso ver, cabe à escola recusar a dissimetria e acatar a simetria assimétrica (ou assimetria simétrica) que é a relação entre seus membros, iguais na diferença e diferentes na igualdade. A escola poderia mobilizar centros e margens dos círculos que são seus membros a fim de que, mantendo a individualidade de cada membro, e respeitando as respectivas funções ou papéis sociais, haja uma irradiação, ou ciclo, centro-periferia-periferia-centro em que as aberturas do centro dos círculos e suas margens se toquem, criando uma convergência mais ampla.

A dinâmica proposta é uma desconstrução construtiva: os círculos são concêntricos e abertos, tocando-se e alterando-se mutuamente; as aberturas do centro tocam as margens, e estas tocam o centro e, assim, já não há propriamente centros e margens. Há um movimento dialógico alteritário de escuta de si, escuta do outro e escuta

do movimento concêntrico em meio à tensão da diferença. Nesses termos, pode ocorrer a necessária sistematização prático-teórica (cf. SOBRAL, 2019) que não destrói a fluidez, pois sistematizar em termos dialógicos alteritários respeita tanto a singularidade como a generalidade, reconhecendo que fora do diálogo dotado de sentido, aquele composto por réplicas que unem em si individualidade e alteridade, não há círculos, aberturas, margens nem, muito menos, contato, vínculo – que é a base da vida em comunidade.

Sobral afirmou (p. ex., 2013a; 2013b) que, como transmissores, os professores nada têm a oferecer, mas, como profissionais dialógicos alteritários, parceiros mais experientes que servem de mediadores democráticos no processo de aprendizagem e responsáveis pela organização do ensino, têm muito. Naturalmente, o desejável é que o professor fosse um modelo de valorização dos saberes e de respeito às diferenças em um ambiente escolar que fosse um modelo de valorização dos saberes e de respeito às diferenças, um modelo de acolhimento. Mas como fazê-lo? A escola como instituição não parece seguir esse caminho. Resta então, a nós, professores, ser a diferença, respeitar as diferenças e fazer a diferença. Essa é a tarefa que a ideia de educação dialógica alteritária, fundada na escuta alteritária tal como aqui definida, propõe: ver o outro em sua diferença irreduzível e lidar com ele, respeitando-o, a partir de nossa diferença irreduzível.

Por menos que saiba, todo sujeito traz saberes que os outros não têm - nem podem ter, porque não são ele. E a escola não constitui a totalidade do mundo humano, mas a instância na qual os vários saberes, dos mestres e dos discípulos, devem ser sistematizados dessa perspectiva dialógica alteritária para atribuir ao mundo sentidos individuais-alteritários sempre novos, sempre mais concêntricos, marcados por aberturas que tocam as margens.

As aberturas que tocam as margens são a fusão entre a necessária exotopia⁵ o afastamento que nos permite ver a nós mesmos e ao outro, e a empatia, atitude que nos permite respeitar a maneira específica de ser de cada, respeito que se define como um desafio a ser vencido por quem pratica a escuta alteritária. Por que seria respeitar a diferença um desafio? Porque, ainda que no mundo humano prevaleça a diferença, ou seja, somos todos distintos uns dos outros em nossa igualdade de estatuto humano, cada sujeito, centro de valor, vê sua própria especificidade (sua diferença) como dada, e muitas

⁵ Esse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim (BAKHTIN, 2003, p.21).

vezes atribui somente à especificidade que o outro lhe traz o caráter de diferença, como se não fosse igualmente diferente.

Vencendo esse desafio, a educação dialógica alteritária vê o outro em sua circunstância e sua especificidade, no horizonte da exotopia que permite ver e da empatia que permite reconhecer, constituindo o que se poderia chamar de atitude de reconhecimento do outro como tendo igual estatuto em sua diferença constitutiva: somos todos diferentes uns dos outros, e isso nos torna iguais como seres agentes. Estando o sentido configurado nas diferenças, somente no respeito às diferenças poderá a escola descobrir sentido e promover o agir de cada aluno na direção de realizar sempre mais o sujeito que cada um deles pode ser.

REFERÊNCIAS

- ALVES, J. M. R. Poder e ética na formação de professores: um contributo psicanalítico. In: SÁ-CHAVES, I. (org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora, 1997.
- BAKHTIN, M. M. *Toward a Philosophy of the Act*. Trad. e notas de Vadim Liapunov. Austin: University of Texas Press, 1993. [1920-1924]
- BAKHTIN, M. M.. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GUIMARÃES, C. “Marc Prensky: ‘O aluno virou o especialista’”. Entrevista. *Época*. Editora Globo, 2010. Disponível em: www.revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI153918-15224,00-MARC+PRENSKY+O+ALUNO+VIROU+O+ESPECIALISTA.html> Acesso em 22 out. 2010.
- GEPEC.VI FALA OUTRA ESCOLA. Escuta Alteritária. 2013. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/falaoutraescola/EscutaAlteritaria-OrganizFala.pdf> Acesso em 20 de setembro de 2017.
- GIUSTI, G; SOBRAL. Reflexões sobre a melhoria do processo ensino/aprendizagem quando bem utilizado o conceito de modulação pedagógica: um estudo de caso In: VII DUO –
- DIALOGUE UNDER OCCUPATION, 2015, PORTO ALEGRE. *ANAIS DO DUO VII - 2016*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. v.1. p.295 – 308.
- KANT, I. *Sobre a pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 2002. e-ISSN: 1981-4755 DOI: 10.5935/1981-4755.20200001

Volume 21 Número 49 26

MARKOVÁ, I. Dialogical perspectives on mutual understanding. Disponível em: <<https://slideplayer.com/slide/4702342/>>/Acesso em 23 de março de 2014.

MARQUES, E. M.; GIACOMELLI. As atividades de área do PIBID-UFPEL-LETRAS: uma experiência de educação alteritária dialógica na formação inicial de professores. In: LEITE, V. C. et al. (orgs.). *Contribuições PIBID-UFPEL: inovações, desafios e realidades das diferentes áreas do conhecimento*. São Leopoldo/RS: Oikos, 2018.

MATUSOV, E. *Journey into Dialogic Pedagogy*. New York: Nova Science Publishers, 2009.

MATUSOV, E. & MIYAZAKI, Kiyotaka. Dialogue on Dialogic Pedagogy. In: *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 2014.121. Vol. 2 (2014). Disponível: <http://dpj.pitt.edu> DOI: 10.5195/dpj.

NIETZSCHE, F. *Humano, demasiado humano*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

PERALTA, S.; SOBRAL, A. Para uma formação dialógica do professor: reflexões a partir de um estudo de caso. *Dialogia* (São Paulo). v.8, p.55-66, 2009

PRENSKY, M. Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. *On the Horizon*. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001a). Disponível em <<http://www.marcprensky.com/writing/>>. Acesso em 13/Março/2008.

ROMÃO, J. E. *Pedagogia dialógica*. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, B. A. Contrato didático. In: MACHADO, S. D. A. (org.). *Educação matemática*. Uma (nova) introdução. São Paulo: EDUC, 2008.

SOBRAL, A. Ato/Atividade e evento. In: BRAIT, B. *Bakhtin: Conceitos-Chave*. São Paulo, Contexto, 4. Ed. 2007a, p. 11-36.

SOBRAL, A. Filosofias (e filosofia) em Bakhtin. In: BRAIT, B. *Bakhtin: Conceitos-Chave*. São Paulo, Contexto, 4. Ed., 2007b, p. 123-150.

SOBRAL, A. Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões. *Letras de Hoje* (Porto Alegre), v.46, p.37-45, 2011a. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/9246/6370>>. Acesso em 20 de Agosto de 2018.

SOBRAL, A. Bakhtin's Dialogical Ontology and the Question of Identity. In: THE XIV BAKHTIN CONFERENCE, Bertinoro. *Programme*. Impresso. Bologna: Università di Bologna, 2011b.

SOBRAL, A. Transmettre ou Enseigner? Sur une conception interactionnelle du langage et de l'éducation. *Anais do 4e Rencontres Internationales de l'Interactionisme Socio-Discursif* - Activités, langues et textes: leur dynamique interactive et ses effets. Impresso. Genève: Université de Genève, 2013a, p.116 – 117.

SOBRAL, A. Entre a Escola e a Universidade: construções dialógicas potentes, 2013. Mesa-Redonda no VI Seminário Fala Outra Escola. *Caderno de Resumos* do VI Seminário Fala Outra Escola do Unicamp, p. 1. Impresso. Campinas, 2013b.

SOBRAL, A. Ontologia dialógica e escuta alteritária: para uma proposta pedagógica bakhtiniana In: XXIX ENANPOLL, 2014, Florianópolis. *Programação GT Estudos Bakhtinianos*. Impresso. 2014a. p.1 – 2.

SOBRAL, A. Dialogia nas Práticas Escolares: Entre Simetrias e Dissimetrias. Palestra no II Simpósio de Língua Portuguesa e Literatura: interseções, PUC/MG. *Caderno de Resumos* (impresso) do II Simpósio de Língua Portuguesa e Literatura: interseções, p. 4, 2014b.

SOBRAL, A. Círculos concêntricos: aberturas que tocam as margens, 2015. Palestra por ocasião do IV Seminário Escrita Docente e Discente: avançando pelas margens e desenhando as Pesquisas Docentes. UFRJ. Programação, Impresso. 2015. e-ISSN: 1981-

4755 DOI: 10.5935/1981-4755.20200001

Volume 21 Número 49 27

SOBRAL, A.A filosofia primeira de Bakhtin: indicações de leitura. Relatório de estágio de pós-doutorado. Paris, Université de Paris, 2017, inédito.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K.. A concepção dialógica e os dois planos da linguagem e da constituição do sujeito: algumas considerações. *Nonada: Letras em Revista* (Porto Alegre), v.3, p.204 - 223, 2015.

SOLIGO, R. Quem forma quem? - Instituição dos sujeitos. Dissertação de Mestrado. Campinas, Faculdade de Educação, Unicamp, 2007. Impresso.

SOLIGO, R. Sobre contrato didático. 2016. Disponível em: <<https://rosaurasoligositeoficial.files.wordpress.com/2016/09/rosaura-soligo-sobre-contrato-didc3a1tico.pdf>> Acesso em 20 de dezembro de 2017.

VASSÍLIEV, N. L. M. M. Bakhtin como professor universitário. Trad. Sheila Grillo. *Bakhtiniana* (São Paulo), v. 13, n. 2, p. 203-211, Maio/Ago. 2018. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/36771/25432>>. Acesso em 20 de agosto de 2018.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. Trad. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

------. *Pensamento e linguagem*. Trad. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WHITE, E. Jayne & PETERS, Michael A. (Eds) (2011) *Bakhtinian Pedagogy: Opportunities and Challenges for Research, Policy and Practice in Education across the Globe*. NewYorkPeter Lang Publishing.

Data de recebimento: 27/04/2020

Data de aprovação: 14/05/2020