



CONFERÊNCIA

RELAÇÕES DIALÓGICAS NA LINGUAGEM E NA EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES/DIALOGICAL RELATIONSHIPS IN LANGUAGE AND EDUCATION: SOME REMARKS¹

Adail Sobral²

Uma explicação necessária

Esta conferência se constitui de discussões de uma palestra por mim proferida (SOBRAL, 2015), de um artigo publicado em parceria (SOBRAL, A. & GIACOMELLI, K., 2020) e da tradução, com modificações, de comunicação escrita e apresentada em inglês pelo autor na XIV Bakhtin Conference, em Bertinoro, Itália (SOBRAL, 2011). Importante informar que há trechos aqui apresentados que já foram anteriormente publicados por este autor e que precisaram ser retomados dada a importância que apresentam, razão pela qual faço este esclarecimento. Diante destes fatos, julgo que posso me furtar à acusação de autoplágio, embora não de me repetir, por vezes literalmente, inclusive porque esta conferência foi a primeira a ser escrita, mesmo sendo publicada a posteriori.

Quem sabe este seja um tópico a ser abordado alhures? Uma palestra é escrita retomando uma comunicação não publicada, escrita em outra língua, traduzida e alterada. Partes dela vêm a ser publicadas em outro texto, em coautoria, e inclusive se fazem presentes em outra palestra do

¹ Texto da palestra "A Dialogia nas Práticas Escolares: Entre Simetrias e Dissimetrias", proferida pelo autor por ocasião do II Simpósio de Língua Portuguesa e Literatura: interseções, PUC/MG, em 2014. Cf. Caderno de Resumos (impresso) do II Simpósio de Língua Portuguesa e Literatura: interseções, p. 4, 2014.

² Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande - Programa de Pós-Graduação em Letras; Rio Grande/RS – Brasil. Bolsista de Produtividade em Pesquisa, PG 2, CNPq. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-5532-5564>. E-mail: adail.sobral@gmail.com



mesmo autor. Anos depois, o texto originário vem a ser publicado. Cabe questionar: poderia a palestra publicada ser tida como plágio de si mesma, já que é publicada depois de ter sido usada em outras enunciações? Serão os outros textos plágio? O que posso dizer é que assumo a responsabilidade: o que penso está em todos os textos envolvidos e, assim, se alguns enunciados se repetem, as ideias aí enfeixadas são as mesmas. Contudo, como nenhum enunciado se repete, porque os contextos de sua enunciação variam, o que resta é meu projeto enunciativo. Deixo esse julgamento à comunidade leitora.

Dialogia

Dialogia e dialogicidade são palavras que podem descrever as mais diversas modalidades de relação interpessoal: da recusa completa e absoluta do diálogo a um proveitoso “simpósio” que produza uma compreensão entre pessoas. Porque, para a concepção dialógica, tudo é dialógico, a começar pelo vir-a-ser da identidade de cada pessoa. Toda pessoa deve tornar-se pessoa, já que nasce como organismo vivo, mas ainda não como ser propriamente humano, dado que lhe falta a linguagem, a capacidade de construção simbólica da realidade, que lhe permite habitar um mundo significado e valorado que a precede e lhe impõe restrições. Apesar dessas restrições, e apesar da própria pessoa (que não pode ser outra pessoa, já que é única), sua maneira de habitar esse mundo, e de acatar suas restrições, é absolutamente singular: ela ressignifica, reorganiza, “renormaliza”, como dizem os ergônomos, tudo aquilo que lhe chega desse mundo. E o faz em suas relações com os outros, que a constituem e são por ela constituídos.

Não se pode falar, nesses termos, de monologia ou monologicidade, exceto em referência à estrutura formal de um dado discurso: uma forma na qual não aparecem imediatamente as vozes que constituem aquele dizer aparentemente isolado, mas que, se submetida a um cuidadoso escrutínio vai necessariamente revelar essas vozes, a partir da escolha de uma dada palavra, de uma dada estrutura sintática etc., que permitem a identificação



da posição enunciativa, sempre valorada, e sempre relacional, do sujeito do discurso. Da perspectiva de Bakhtin, de Voloshinov e de outros membros do chamado Círculo de Bakhtin, em numerosas obras, dialógica é a linguagem em todas as suas manifestações. Se um sujeito dotado de poder e autoritário pode impedir a *expressão verbal* de uma dada pessoa, nem por isso pode ele impedir a *presença* da voz dessa pessoa: o simples fato de fazer calar uma voz é reconhecimento de sua existência. O simples ato de afirmar que "a vida é bela" é entendido em termos dialógicos como negação de alguma voz que disso discorde.

Há variadas maneiras de reagir ao silenciamento, todas elas, desse ponto de vista, dialógicas, ainda que variem as circunstâncias de cada situação. Todas essas maneiras são dialógicas porque "endereçadas" (dirigidas) por um sujeito a outros sujeitos (que influenciam o modo como o outro se dirige a eles), considerando as posições relativas de cada sujeito: quem pode silenciar quem e em qual situação, quem pode falar, quem deve calar etc. Não que Bakhtin sugira que calar o outro seja correto. Importa que diálogo para ele não é sempre entendimento perfeito; pode ser, por exemplo, uma grande divergência sustentada. Enfim, mesmo que não haja diálogo no sentido corriqueiro do termo em algum contexto, a linguagem é para ele dialógica.

Cabe destacar que a filosofia primeira de Bakhtin reconhece o nosso "inacabamento" (em russo *nezavershennost*) e as restrições que nos afetam, mas ao mesmo tempo defende intransigentemente que a nossa responsabilidade como sujeitos é inevitável, porque ele concebe a condição para a liberdade humana como o reconhecimento, em vez da negação, dessas restrições, conscientes da nossa "situacionalidade única", e ainda assim agindo à nossa maneira única em situações concretas - sem álibis.

Minha intenção aqui não é descrever as formas de dialogia nas práticas pedagógicas, mas, partindo dessas práticas, e da teorização, propor uma maneira de agir nas práticas de ensino que julgo mais eficaz nesta época de confronto entre uma modernidade ainda não terminada e



uma pós-modernidade ainda indefinida, confronto marcado por um acesso sem precedentes a informações e saberes, na escola e fora dela e, segundo alguns, mais fora dela, uma vez que ela não estaria explorando as possibilidades que os meios de informação, principalmente na Internet, podem oferecer.

Ontologia dialógica e diálogo

O que chamo de *ontologia dialógica* de Bakhtin não é um tema que tenha sido discutido nem proposto por ele, nem foi diretamente tematizado em alguma obra sua. Refletindo sobre suas obras, somos levados a pensar nesse tópico, dado a importância do sujeito e da dialogia. Podemos dizer que, para Bakhtin, o contato dialógico entre os sujeitos nem sempre é um lugar de harmonia, nem um lugar onde alguns sujeitos necessariamente dominam outros, mas um lugar onde há uma tensão indecível de negociação *in situ* de identidade, ou melhor, do processo de identificação, o que é uma tarefa interminável. Esta ontologia requer que seja reforçado o fato de que a filosofia ética de Bakhtin é a base de suas teorias discursivas, como se pode ver não apenas em *Para uma Filosofia do Ato*, mas também em muitas obras bakhtinianas onde Bakhtin e o Círculo escrevem sobre o estatuto dos sujeitos.

Diálogo segundo o dialogismo é na verdade uma "condenação". Porque não podemos escapar a ele, mesmo que o recusemos, uma vez que somos constituídos pelos outros, a quem, de nossa parte, também constituímos. Podemos nos recusar a ouvir, ser incapazes de ouvir etc., mas ainda assim estaremos em diálogo. Mesmo depois de recusarmos por inteiro uma pessoa com quem um dia convivemos, ela continua a ser parte de nosso "histórico dialogal", claro que com outro estatuto.

Diálogo pressupõe, necessariamente, ao menos os seguintes elementos:

- (a) interlocutores específicos, situados em tempos e lugares determinados;



- (b) pontos comuns e divergentes entre as valorações desses interlocutores;
- (c) a vontade enunciativa dos interlocutores;
- (d) o projeto de dizer (subjetividade, valoração) dos interlocutores; e
- (e) o projeto de escuta (alteridade, recepção ativa) dos interlocutores.

Bakhtin propõe como “tarefa” do sujeito (em seu contra-hegelianismo kantiano-materialista dialético-fenomenológico) que ele vá até o outro (seja um eu-para-o-outro). Mas fazê-lo só é positivo se se voltar (se se puder 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 mostrando-nos o que não podemos ver sozinhos. Há sempre ao menos dois pontos de vista, duas consciências imiscíveis, dois centros de valor, que se afastam 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 ou alterar os seus de alguma maneira.

A Bakhtin, como já afirmei alhures, não agrada o isolamento absoluto, mas ele também propõe certo isolamento constitutivo como vital: deve-se ser individual, eu-para-si, mas também relacional, eu-para-o-outro, e criar a totalidade de si mesmo, sempre instável, a partir dos atos isolados de si que vêm dos outros (cada um de uma maneira!). Esse isolamento é positivo porque do interesse que os outros têm por atos isolados nossos nos vêm dados com os quais criamos a imagem de nossa totalidade individual, móvel, que não podemos perceber sozinhos, isolados.

O isolamento constitutivo, por paradoxal que pareça, é o que permite a recepção das imagens de atos isolados que os outros percebem em nós e nos transmitem – para o bem ou para o mal. Entre o *ipse* (os aspectos distintivos) e o *idem* (os aspectos idênticos) que Ricoeur propõe para definir a identidade se trava a batalha do vir-a-ser. Quero com isso dizer que também Bakhtin propõe algo que marca a estabilidade *idem* e a oscilação *ipse* da identidade do sujeito: somos sendo, não já sidos, ainda que nos



perpasse algo que nos diz "sou o sujeito x, não y...n". Somos muitos, múltiplos, fragmentados, e ainda assim unos – sempre provisoriamente.

Contrariando literatura sobre identidade (ou sobre o sujeito) que busca salvaguardar uma idealística "inocência" de um pobre sujeito subjogado, propondo para ele álibis espúrios, ou que fazem do sujeito um senhor absoluto de sua existência, o filósofo Bakhtin reconhece que há coerções que nos atingem, mas defende intransigentemente nossa responsabilidade, porque tomar consciência dessas coerções e tentar (apesar e/ou por causa delas) dar sua própria versão de como agir nesse âmbito é que faz do ser humano um ser livre – na medida de suas possibilidades conjunturais – em meio a restrições à sua liberdade.

Ser é para Bakhtin ser-com (*so-bytie*), quer dizer, é tanto uma coisa que acontece quando os sujeitos nascem como uma tarefa que eles realizam, do nascimento até a morte. Onde os sujeitos constituem as suas identidades? No mundo. Eles são eventos no mundo. Mas que mundo é esse? É um mundo que é concreto-transfigurado. É concreto, porque é um mundo que existe (fenomenologicamente), antes de nós e ao nosso redor. Mas é um mundo transfigurado, um mundo interpretado, simbólico (no sentido de Cassirer), um mundo avaliado, porque nunca é visto sem ser transformado pelos processos de objetivação (social) e apropriação (individual).

A objetivação é, para além de um reflexo, uma representação refratada do mundo que envolve uma interpretação social, o que depende de como cada sociedade, e mesmo como cada grupo social nela, é capaz de ver e "dizer" o mundo. A objetivação, que possui um caráter mais social, é adicionalmente modificada pela apropriação individual, que dela depende, mas também a altera. A apropriação é o processo pelo qual os sujeitos refratam para si mesmos, de maneira pessoal, mas não completamente subjetiva, o mundo já alterado pela objetivação. As representações sociais são o resultado das relações sociais entre os sujeitos, e estas são tanto sociais como pessoais.

Dessa forma, a apropriação é uma forma pessoal de ser social e a objetivação é uma forma social de ser pessoal. A objetivação afeta a



apropriação porque os sujeitos encontram um mundo já transfigurado, mas também é afetada pela apropriação, pois resulta das diversas apropriações feitas por sujeitos diferentes. Os sujeitos mudam na sociedade, porém eles também mudam a sociedade. Em suma, ser é uma tarefa difícil. Estamos sempre nos tornando os seres que somos! Se, antes de falar ou agir, os sujeitos já são alterados por outros, tanto prospectiva quanto retrospectivamente, não poderia haver um nível de consciência que fosse completamente subjetivo, mas somos todos individuais e irrepetíveis. A individualidade é, assim, uma das bases da identidade: somos todos sujeitos, mas não somos os mesmos sujeitos.

A outra base da identidade é a relação entre sujeitos. Bakhtin alega que a intersubjetividade é a casa da subjetividade, referindo-se ao fato de que somos dialógicos por natureza: tornamo-nos sujeitos em contato com outros sujeitos. Nosso primeiro contato com o nosso eu até nos parece contato com o outro: quando os sujeitos veem uma imagem no espelho pela primeira vez, eles não sabem que é a sua própria imagem! Só mais tarde vão eles perceber que é uma imagem espelhada de si. A identidade é, então, algo que criamos para nós mesmos, também a partir de fragmentos nossos fornecidos por outros.

Para Bakhtin, em sua proposta geral, em várias obras, ser implica a capacidade de mudar, e cada sujeito o faz à sua maneira: estamos sempre mudando de acordo com nossas relações com o outros. Adquirimos subjetividade em nossas relações, porque cada relacionamento nos traz novos fragmentos sobre nós mesmos, e os usamos para sermos mais aquilo que somos, ou melhor, o que nós somos capazes de nos tornar. Os outros nos ajudam a sermos mais os seres que podemos nos tornar para sermos cada vez mais completos, mas nunca com uma teleologia fixa: estamos sempre nos completando. Assim, os sujeitos são um constante tornar-se. Somos sujeitos apenas por sempre nos tornarmos sujeitos - e os sujeitos que cada um de nós é. Somos não terminados e intermináveis. Cada sujeito é sujeito à sua própria maneira, que muda de acordo com os diferentes outros com que ele se relaciona. O eu é o outro do outro!



Nosso "ser no mundo", ou melhor, o nosso "tornar-se no mundo", é definido a partir das distintas situações de que fazemos parte e dos distintos outros com quem interagimos. O conjunto total dessas interações e nossas identidades nelas constituem assim a identidade, ou melhor, a identificação: um ato contínuo de autocriação "alterado", uma constante identificar-se. Neste processo, como a filosofia do ato de Bakhtin nos permite dizer, os sujeitos mobilizam o conteúdo do ato (os aspectos comuns a todos os atos de identificação), o processo do ato (aspectos pertinentes apenas a um certo ato de identificação) e sua própria avaliação, contextualmente vinculados, sobre como integrar o conteúdo e o processo em cada ato de identificação e assim ser si mesmo "alteradamente".

Para Bakhtin cada sujeito é povoado por múltiplos outros; é, num certo sentido fragmentado internamente e externamente, mas, mesmo assim, é um ser único e insubstituível, devido ao "inacabamento" e à "situacionalidade": não há identidade como um produto, mas um processo de autoidentificação contínuo que começa com o nascimento e termina com a morte, os únicos momentos em que cada sujeito está completamente sozinho.

Creio poder dizer que toda aproximação entre sujeitos implica, de modo não paradoxal, dois afastamentos. Afastamento com relação ao outro, a fim de vê-lo no *horizonte* de seu ser-evento (mais amplo do que ele) e, assim, vê-lo mais integralmente. Afastamento com relação a si mesmo, a fim de ver a si mesmo no *ambiente* do próprio ser-evento (também mais amplo, porém mais próximo) e, assim, deixar-se ver mais integralmente. Mediante esses afastamentos, produz-se o encontro das diferenças irreduzíveis que cada pessoa é, tanto no sentido amplo de aproximação como no da "aproximação" que é o intercâmbio verbal. O que distingue "horizonte" de "ambiente"? Ou, em outros termos, por que usar duas metáforas, uma para o "outro" e a segunda para o "eu"? Horizonte sugere maior distância do que ambiente. O outro está no horizonte; e, o eu, no ambiente. O ambiente é mais imediato, mais ao alcance da mão.



Ir ao horizonte do outro é ser eu-para-o-outro; ver-se no ambiente é ser eu-para-si (o que lembra Hegel e Heidegger). Segundo Bakhtin (BAKHTINE, 2003), não há oposição entre ser para o outro e ser para si. Há complementaridade: não se pode ser para o outro sem se ser para si, nem se pode ser para si sem ser para o outro. Claro que podemos não querer ser para o outro, mas essa decisão é já uma forma de sê-lo: recusar-se a ir até o outro é uma forma de ir até ele. Não se pode, contudo, estar no lugar do outro; pode-se apreender esse seu lugar. Ser para o outro é ir até o lugar do outro, mas não ocupar o lugar do outro, por ser isso impossível.

A filosofia de Bakhtin se concentra, assim, repito, na ideia de que a identidade é um processo constante de autoconstituição de sujeitos, em um contato inevitável com outros sujeitos, em situações concretas, e não uma essência etérea, já e sempre presente. O fato de que a subjetividade vem da intersubjetividade e de que o "não-eu" é vital para os sujeitos se definirem é o núcleo do dialogismo ético de Bakhtin, apontando para a impossibilidade de dar uma resposta definitiva (embora nós sempre tentemos fazer isso com a nossa atitude responsiva) ao Ser Absoluto (o ser essencial) e ao Sentido Absoluto (o sentido essencial) como tais. Assim, como vimos, Ser e Significar requerem uma mediação por uma espécie de, por assim dizer, "sujeito-objeto", um "super / supra sujeito", dotado de uma materialidade específica que integra (para usar as categorias de Lacan) simbólico, imaginário e real em um indecível / indiscernível / irrealizável Ser / Sentido.

Simetrias, dissimetrias, assimetrias

A partir dessas bases filosóficas bakhtinianas, referentes ao princípio dialógico, às concepções de identidade e intersubjetividade, à avaliação social, à responsabilidade ética e ao relacionamento entre os sujeitos na sociedade e na história, pretendo discorrer sobre uma proposta pedagógica bakhtiniana que confere ao professor o estatuto de mediador especializado do processo de aprendizagem, processo esse que, em seu vínculo intrínseco com o processo de ensino, tem como centro os sujeitos-alunos em sua relação, social, histórica e individual com o professor e entre si.



Cabe fazer aqui uma distinção entre três conceitos essenciais para o desenvolvimento da proposta de ensino de linguagem fundado na filosofia primeira de Bakhtin. São eles simetria, assimetria e dissimetria.

Simetria - 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 desses papéis. Mas defendo que são simétricos no sentido de sua personalidade, que tem igual valor, independentemente dos papeis.

Assimetria - No dicionário, assimetria 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, como eu disse. Não há assim hierarquia em termos pessoais, mas diferenças de estatuto institucional. A assimetria, repito, está em seus papéis distintos, mas é aqui redefinida: somos todos diferentes e, por isso mesmo, iguais.

Dissimetria - No dicionário, dissimetria 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, como eu disse.

Apresento aqui um arremedo de cálculo:

Simetria + assimetria – dissimetria = alteridade e individualidade

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 de determinados elementos com os outros, e é ao mesmo tempo absolutamente individualizado. Melhor dizendo, *individualizando*, porque individualidade é o poder mudar a si mesmo,



alterar-se, tornar-se diferente, sem deixar de fazê-lo à sua maneira e, assim, manter um núcleo identitário.

Não deve haver dissimetria no sentido de desproporção, na relação entre sujeitos (e, em nosso caso, professores e alunos). Nesse sentido, tenho pensado (a partir de Bakhtin e de Vygostsky) em uma alternativa sobre a educação dialógica alteritária 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).

O que chamei de dialogia acima se faz presente nas práticas escolares das mais diversas maneiras. Algumas 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" (ou uma fala numa mesa-redonda) seja autoritária e um debate em sala de aula democrático por si só. A depender das condições, um e outro serão autoritários ou democráticos; tudo depende do desenrolar do processo. Como fica claro na teoria dialógica, uma aula expositiva (ou mesa redonda) 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.

Se, digamos, na primeira aula de língua estrangeira de um dado professor com um grupo recém-formado de iniciantes no aprendizado da língua, em que as pessoas não se conhecem, o professor julgar ser democrático colocar os alunos em círculo, talvez ele se surpreenda com uma grande resistência, motivada pelo fato de os alunos não desejarem se expor. Porque não é a forma, mas a posição enunciativa, as condições da interação, que importam. Naturalmente, a valoração permanece: impedir a voz do outro é autoritário, mas nem todo silenciamento de um sujeito por outro é impedir a voz, podendo ser, por exemplo, uma necessidade da boa comunicação. Quando impede conversas paralelas, o professor está



pedindo aos participantes que respeitem o processo global, e não reprimindo.

As posições enunciativas possíveis em cada caso dependem das condições da interação, e toda interação é 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: em nosso caso, o professor é quem avalia o processo do aluno (ainda que sua atuação como professor seja avaliada informal ou 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.

Assim, 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, numa espécie de “contrato” entre as partes dissimétricas. Uma vez estabelecidas as condições desse contrato, é ao professor que cabe implementá-las, cobrar seu cumprimento etc. Claro que, se o professor romper esse contrato unilateralmente, os alunos podem reclamar o cumprimento.

Simetrias, assimetrias e dissimetrias não são condições naturais, porque 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, 2002, p. 13)? Segundo a concepção tradicional de professor, existe um ambiente institucional chamado escola em que um sujeito detentor do saber é o centro do processo, cabendo aos alunos se adaptar a esse sujeito, às suas práticas, e mesmo ao seu temperamento, expectativas etc. Houve também tentativas de privar o professor do papel de centro que, caso não se tivessem radicalizado (por exemplo, na fórmula do “aprender a aprender”, uma falsa democratização em que o aluno era o centro do processo) poderiam ter levado a alguma mudança. Usaram-se indevidamente teses de Vygotsky para propor uma espécie de harmonia universal na sala de aula, o que também não foi de grande ajuda, uma vez que faltava o exercício de um papel organizador pelo professor. Vygotsky julga o professor um parceiro mais experiente, não sendo sua tarefa ensinar o aluno a aprender.

Bakhtin, falando de ensino³ refere-se a “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”, um profissional capaz de adaptar-se, em seu agir, aos interlocutores-alunos, a partir da posição que lhe cabe na dialética entre ensino e aprendizagem. 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.

Quem ensina é “pedagogo”, e não me refiro ao profissional moderno assim chamado, mas a todo professor. O que é um pedagogo? Pedagogo é aquele que possibilita o acesso à cultura, organizando o processo de formação cultural. Não se trata de um transmissor, mas de um *organizador do ensino e promotor da aprendizagem dos alunos*. E, 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 (que tende a se ver

³ BAKHTIN, 2013, p. 42, 43,



como “superior”, em vez de reconhecer seu papel. A escola precisa partir das realidades dos alunos para promover sua entrada em novas realidades, novos saberes, novos modos de agir.

As instituições escolares devem estabelecer e implementar uma política legítima de reconhecimento das diferentes identidades existentes nas comunidades. Naquilo que têm de específico, e não a partir de um padrão a partir do qual se definiriam os “outros”. Essa ética se funda na ideia do igualitarismo entre os diferentes: “somos todos diferentes e, por isso mesmo, iguais”, isto é, iguais uns aos outros em nossas diferenças e especificidades, e não a partir de um padrão, sempre tendencioso, sempre “unicêntrico”. Um portador de deficiência visual, por exemplo, não é igual a um não-portador. Um surdo difere de um ouvinte. O que é igual entre eles é seu valor social, seu direito de cidadania. Do ponto de vista dialógico, tudo na vida humana são diferenças e a igualdade será sempre de direitos, nunca de condição. Cada sujeito é radicalmente único.

As sociedades modernas, um dia unificadas (por bem ou por mal) hoje vivem (por bem ou por mal) uma situação de fragmentação, de diversidade, de reconhecimento de que não há um único padrão a seguir. Se de um lado isso desestabiliza, a vantagem é que permite, ao mesmo tempo, que se tenham mais opções, abrindo horizonte. Cada pessoa tem suas necessidades e seu ritmo, e por isso o processo de ensino e aprendizagem tem de respeitar essas diferenças irreduzíveis e adaptar-se a elas. Para que o professor venha a ser um modelo de valorização dos saberes e de respeito às diferenças, o que é minha proposta, é preciso que a escola seja um modelo de valorização dos saberes e de respeito às diferenças, um modelo de tolerância!

Segundo Bakhtin (1982:13):

Na vida real, não nos interessa a totalidade de pessoa, mas atos isolados seus, que de uma ou de outra maneira nos importam na vida e nos quais de um ou de outro modo estamos interessados. (...) o sujeito é a pessoa menos indicada para perceber em si mesmo a totalidade individual.



Essa é a base do que proponho como exploração da dialogia na escola, uma escuta alteritária que busca entender as questões que o aluno propõe e não as respostas que supostamente já teríamos. Questões no sentido amplo, até mesmo de enigma: o que me propõe de desafio o aluno x? Não há uma posição fixa de professor, mas uma negociação permanente. Isso está pairando sobre as práticas escolares, e conheço alguns grupos que o estão reconhecendo e buscando forjar alternativas. É o caso, para ficar em alguns exemplos, do GEPEC, de Guilherme Prado, e do LEDUC, de Ludmila Andrade. Esse é um caso em que o caminho se faz ao caminhar: não temos como parar a escola até desenvolvermos melhor o nosso estar na escola.

Dessa perspectiva, o professor se torna supérfluo como transmissor de dados (o que é um papel puramente mecânico), mas fica livre para ser criativo e para poder dizer, quando for o caso, "não sei", ou melhor, reconhecer que não sabe tudo. Trata-se do que se poderia chamar de escuta alteritária, definida como uma escuta que 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 como professores e alunos.

Professores não ensinam no sentido de transmitir; eles expõem o saber aos alunos e estes dele se apropriam, ou não, à sua própria maneira. E essas maneiras são variadas. Claro que não se renuncia ao papel de parceiro mais experiente. Na verdade, a principal função dos professores é se tornar inúteis, isto é, quanto menos os alunos precisam deles, tanto mais eficientes terão eles sido! Isso é assustador para os professores-transmissores e os alunos receptores! Mas a exploração dessa ideia é o que pode trazer de fato dialogia, no sentido aqui descrito, às práticas escolares. Dialogia como forma de conviver com as diferenças e respeitar o ritmo e o processo de aprendizagem de diferentes alunos.

A atitude aqui descrita permite que nossa igualdade e nossa diferença deem um novo sentido ao nosso encontro como professores e alunos. Em



última análise, trata-se de defender a ideia de que ensinar não é transmitir, mas ajudar a ver o que parece invisível à primeira vista, guiar na construção, acompanhar num processo complexo de autoformação, de autoevolução, 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.

Para haver dialogia nas práticas escolares no sentido aqui proposto, devemos ser professores capazes de promover a apropriação e cocriação de conhecimentos/sentidos, o que supõe não sermos pretensos detentores do saber, mas orientadores dos saberes possíveis numa dada sociedade num dado momento histórico, favorecendo a criação de cidadania por meio da promoção da responsabilidade pela própria aprendizagem. Professores assim não só aceitam como buscam promover a inovação, a contestação, a atitude crítica e a reflexão constantes, desestabilizando sua posição de professor sem privar-se de sua posição constitutiva de parceiro mais experiente.

A escola deve ser, numa concepção dialética dialógica, um espaço de exploração sistemática do aspecto dinâmico da vida humana que é a criação de sentidos a partir da relação entre os seres — 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. Explico-me: 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, 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. Diferenças de papéis e igualdade de estatuto humano.

Nesse sentido, cabe sempre perguntar, no espaço dialógico alteritário pretendido de ensino de língua:

Falamos e escrevemos para quem?

Falamos e escrevemos para quê?

Falamos e escrevemos onde e como?

Não se trata de perguntas estritamente utilitárias, mas perguntas sobre o sentido de falarmos e escrevermos. Que propósitos buscamos alcançar ao falarmos e escrevermos? Quem (no sentido geral, não necessariamente empírico) é o destinatário do que falamos e escrevemos? Onde e quando ocorre essa fala ou escrita?

Elas servem para situar o sujeito e dotar seu agir de sentido. Por exemplo, escrever por escrever, sem considerar o destinatário ou o tempo e o lugar, não é escrever, mas colar caracteres sem sentido num papel. Isso contraria a vida dos alunos, que escrevem ou falam para/a alguém, com propósitos definidos, em um lugar e um momento definidos. A descontextualização é inevitável na escola, mas seu limite é o sentido. Quando perde (de vista) o sentido, a modelização escolar é danosa, exige do aluno algo que contraria sua vida em nome de uma automatização que só existe na e para a escola, não na vida humana e da língua.

Linguagem e educação: uma proposta

A real consideração do outro, em sua especificidade irreduzível, como parceiro de diálogos nos quais talvez nos entendamos continuando a discordar uns dos outros mantém a tensão da diferença, mas não permite que ela se torne conflito irreconciliável. Aceita-se que é justamente a *diferença incômoda* que nos interessa, porque dela vem o avanço de cada um dos diferentes, que são todos. A escola, nesses termos, passa a ser um lugar de convergência de seres e saberes, ou seja, um espaço de círculos



concêntricos, e não “discêntricos”, promovendo encontros que enriqueçam os eus envolvidos, na tensão que é o contato com os outros, sem lhes tirar a individualidade.

Essa 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 se soma ao que ele recebe, o que aumenta os saberes sociais e, portanto, torna o mundo mais rico. A escola deve ser o espaço de reconhecimento concreto das diferenças, de valorização das diferenças, 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 dialético-dialógica aqui (mal) esboçada, para ela ser um espaço que torne concreto o fato de que só na diferença — que supõe uma semelhança, ou seria mera incompatibilidade — se pode encontrar sentido.

Passo a dialogar explicitamente com um texto de Ludmila Andrade (texto não publicado e que me foi enviado por ela via email pessoal em 2015) que auxilia a passar de simetria + assimetria nas relações entre professor e aluno a *círculos concêntricos*:

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). (ANDRADE, 2015, s/p)

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, mantém a tensão que vem do fato de sua diferença na igualdade. 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, isolado, mas como algo que forma interseções (nós no sentido de conexões).

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 ideal da escola?

A meu 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 deve por em movimento 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 centro-periferia-periferia-centro em que as aberturas do centro dos círculos e suas margens se toquem, criando uma convergência mais ampla.

A dinâmica dialética proposta é uma desconstrução construtiva: os círculos são concêntricos e abertos, tocando-se e alterando-se; 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. Nesses termos pode ocorrer a necessária sistematização que não destrói a fluidez.

Cabe sistematizar os processos de ensino e de aprendizagem, que foram um sistema complexo em sua interrelação, respeitando a singularidade e 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. A escola, nesse sentido, passa a ser um lugar de convergência de seres e saberes, ou seja, um



espaço de círculos concêntricos, e não “discêntricos”, promovendo encontros que enriqueçam os eus envolvidos, na tensão que é o contato com os outros, sem lhes tirar a individualidade.

A atitude aqui descrita permite que nossa igualdade e nossa diferença deem um novo sentido ao nosso encontro como professores e alunos. Em última análise, trata-se de defender a ideia de que ensinar não é transmitir, mas ajudar a ver o que parece invisível à primeira vista, guiar na construção, acompanhar num processo complexo de autoformação, de autoevolução, 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.

Para se explorar devidamente a dialogia nas práticas escolares no sentido aqui proposto, devemos ser professores capazes de promover a apropriação e cocriação de conhecimentos/sentidos, o que supõe não sermos pretensos detentores do saber, mas orientadores dos saberes possíveis numa dada sociedade num dado momento histórico, favorecendo a criação de cidadania por meio da promoção da responsabilidade pela própria aprendizagem. Professores assim não só aceitam como buscam promover a inovação, a contestação, a atitude crítica e a reflexão constantes, desestabilizando sua posição de professor como detentor do saber sem privar-se de sua posição constitutiva de parceiro mais experiente.

Referências

ANDRADE, L. **Comunicação pessoal**. Inédito, 2015.

BAKHTIN, M.M. **Estética da criação verbal**. Tradução da edição em russo: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoievski**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. (Revista). Rio de Janeiro: Forense, 2013

BAKHTINE. M. **Pour une philosophie de l'acte**. Traduction Ghislaine Bardet – Paris : L'age D'homme. Petite Bibliotheque Slave, 2003.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 3.ed. Piracicaba: Unimep, 2002.



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

SOBRAL, A. "A Dialogia nas Práticas Escolares: Entre Simetrias e Dissimetrias". Palestra proferida por ocasião do II Simpósio de Língua Portuguesa e Literatura: interseções, PUC/MG, em 2014. Cf. **Caderno de Resumos (impresso) do II Simpósio de Língua Portuguesa e Literatura: interseções**, p. 4, 2014.

SOBRAL, A. "Círculos concêntricos: aberturas que tocam as margens". Palestra proferida por ocasião do IV Seminário Escrita Docente e Discente: avançando pelas margens e desenhando as Pesquisas Docentes. UFRJ. Cf. **Programação**, Impresso. 2015. e-ISSN: 19814755 DOI: 10.5935/1981-4755.20200001.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero** – As bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOBRAL, A. **A filosofia primeira de Bakhtin** – Roteiro de Leitura Comentado. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

SOBRAL, A. "Para uma aplicação do conceito de ato em Bakhtin." Comunicação apresentada na XI CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE BAKHTIN. IN: **Proceedings of the Eleventh International Bakhtin Conference**. CD-ROM. ISBN 85-904398-1-X, 2003, p.664-666.

SOBRAL, A. & GIACOMELLI, K. Educação dialógica alteritária: uma reflexão. **Línguas & Letras**. V. 22, n. 49, 2020, p. 7-27.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

Recebida em: 23 de maio de 2022.

Aprovado em: 11 de julho de 2022.

Publicado em: 28 de julho de 2022.

