

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**Programa de Pós-Graduação em Letras**



**Dissertação**

**A Aplicabilidade Dos Parâmetros Para Uma Educação Dialógica Alteritária Visando  
Ao Aluno Como Sujeito De Sua Aprendizagem**

**Raquel Portella de Souza**

Pelotas, 2024

**Raquel Portella de Souza**

**A Aplicabilidade Dos Parâmetros Para Uma Educação Dialógica Alteritária Visando  
Ao Aluno Como Sujeito De Sua Aprendizagem**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador(a): Karina Giacomelli.

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas Catalogação da Publicação

S719a Souza, Raquel Portella de

A aplicabilidade dos parâmetros para uma Educação Dialógica Alteritária  
[recurso eletrônico] visando ao aluno como sujeito de sua aprendizagem /  
Raquel Portella de Souza ; Karina Giacomelli, orientadora. — Pelotas, 2024.

105 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de  
Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2024.

1. Educação Dialógica Alteritária. 2. Ensino de língua portuguesa. 3.  
Autonomia discente. I. Giacomelli, Karina, orient. II. Título.

CDD 469.5

Elaborada por Simone Godinho Maisonave CRB: 10/1733

Pelotas, 2024  
Raquel Portella de Souza

A Aplicabilidade Dos Parâmetros Para Uma Educação Dialógica Alteritária Visando Ao  
Aluno Como Sujeito De Sua Aprendizagem

Dissertação aprovada, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras,  
Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 19/12/2024

Banca examinadora:

Prof(a). Dr(a) Karina Giacomelli  
(Orientador(a))

Doutor(a) em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria, UFSM.

Prof(a). Dr(a) Adriana Delmira Mendes Polato

Doutor(a) em Letras pela Universidade Estadual de Maringá, UEM.

Prof(a). Dr(a) Ida Maria Morales Marins

Doutor(a) em Letras pela Universidade Católica de Pelotas, UCPEL.

## **DEDICATÓRIA**

**Dedico esta dissertação a todos que antes de mim vieram, permitindo que agora eu pudesse realizar este trabalho.**

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, Joe Inácio Coelho de Souza e Avani Ribas Portella de Souza responsáveis por colocarem em minhas mãos meu primeiro giz e entregarem minha primeira lousa.

A todos os meus antepassados, que valorizaram a educação e criaram uma cultura familiar pautada no respeito e admiração pela educação.

Aos seres de luz que me guiam, apoiam e iluminam o caminho, para que eu pudesse chegar até aqui.

À minha irmã, Cintia Portella de Souza, que me deu apoio incondicional em todas as minhas escolhas e sempre esteve pronta para acreditar em mim e me proteger.

Ao meu marido, Christopher Conceição Moura, responsável por me tranquilizar e acalantar durante todo o percurso acadêmico até aqui.

Aos meus amigos, que durante todo o percurso, acreditaram em mim, me deram forças e encorajamento para realizar este trabalho.

À orientadora Karina Giacomelli, responsável pelo auxílio no processo de escrita dessa dissertação, me guiando brilhantemente.

Aos teóricos em que me apoio, pois iluminaram esta dissertação com suas contribuições pertinentes e atuais.

A todos os alunos que tive, tenho e terei.

Obrigada.

(...) o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. (FREIRE, 2022)

## RESUMO

Esta pesquisa investiga a aplicabilidade dos parâmetros da educação dialógica alteritária na promoção da autonomia discente, fundamentando-se nos pressupostos teóricos de Mikhail Bakhtin e o Círculo, Lev Vygotsky e Paulo Freire. O estudo parte da problemática da centralização do conteúdo na educação brasileira, que frequentemente desconsidera o aluno como sujeito ativo na construção do próprio conhecimento. O objetivo é compreender de que forma esses referenciais teóricos podem ser aplicados em sala de aula e de que maneira contribuem para a construção coletiva do saber e o desenvolvimento da autonomia discente. Para isso, adota-se uma abordagem metodológica baseada na pesquisa-ação, com a implementação de um módulo de ensino em uma turma do primeiro ano do ensino médio técnico. Esse módulo, estruturado a partir dos parâmetros dialógicos alteritários, permitiu a análise das interações entre alunos e professor, destacando o papel da mediação docente e da construção conjunta do processo de ensino-aprendizagem. Os resultados indicam que a adoção desses parâmetros é viável e produtiva, favorecendo uma educação crítica e centrada na autonomia discente. Conclui-se que a implementação da educação dialógica alteritária exige uma resignificação das práticas pedagógicas, valorizando as interações sociais e a mediação docente como elementos essenciais para a construção do conhecimento.

**Palavras-chave:** Educação Dialógica Alteritária; Ensino de Língua Portuguesa; Autonomia Discente.

## **ABSTRACT**

This research investigates the applicability of the parameters of dialogical alteritarian education in promoting student autonomy, based on the theoretical foundations of Mikhail Bakhtin and the Circle, Lev Vygotsky, and Paulo Freire. The study addresses the issue of content centralization in Brazilian education, which often disregards students as active subjects in constructing their own knowledge. The objective is to understand how these theoretical frameworks can be applied in the classroom and how they contribute to collective knowledge construction and the development of student autonomy. To achieve this, a research-action methodological approach is adopted, implementing a teaching module in a first-year technical high school class. This module, structured according to dialogical alteritarian parameters, enabled the analysis of interactions between students and the teacher, highlighting the role of teacher mediation and the joint construction of the teaching-learning process. The results indicate that adopting these parameters is both viable and productive, fostering a critical education centered on student autonomy. The research concludes that implementing dialogical alteritarian education requires a redefinition of pedagogical practices, emphasizing social interactions and teacher mediation as essential elements in knowledge construction.

**Keywords:** Dialogical Alteritarian Education; Portuguese Language Teaching; Student Autonomy.

## Lista de Figuras

Figura 1	Esquema do modelo IRA.....	57
Figura 2	Organização da sala de aula aos moldes tradicionais.....	58
Figura 3	A interação em sala de aula a partir do dialogismo.....	59
Figura 4	Apresentação do Grupo 1.....	89
Figura 5	Apresentação do Grupo 2.....	90
Figura 6	Apresentação do Grupo 5.....	91
Figura 7	Apresentação do Grupo 7.....	92

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>1. CONCEITOS FUNDAMENTAIS DO CÍRCULO DE BAKHTIN</b>	<b>18</b>
<b>2. APORTES TEÓRICOS PARA UMA CONCEPÇÃO DIALÓGICA ALTERITÁRIA DE EDUCAÇÃO</b>	<b>35</b>
2.1 A experiência didática de Bakhtin	35
2.2 Lev Vygotsky e o professor mediador	39
2.3 Paulo Freire: uma educação libertária promotora da autonomia	44
2.4 Círculo de Bakhtin, Vygotsky e Freire: aproximações teóricas sob outras perspectivas	54
2.5 Os parâmetros da educação dialógica alteritária a partir de Bakhtin, Vygotsky e Freire	67
<b>3. METODOLOGIA E RELATO</b>	<b>77</b>
<b>4. ANÁLISE DO MÓDULO DE ENSINO A PARTIR DA PERSPECTIVA DIALÓGICA ALTERITÁRIA DE ENSINO</b>	<b>81</b>
4.1 Planejamento do Módulo de Ensino: Primeiros Passos	83
4.2 Execução do Módulo: A Prática Dialógica em Sala de Aula	85
4.3 Análise dos Resultados: Reflexões sobre o Protagonismo dos Alunos	89
4.3.1 Grupo 1	89
4.3.2 Grupo 2	90
4.3.3 Grupo 5	91
4.3.4 Grupo 7	92
4.4 Encerramento e Perspectivas: Caminhos para uma Educação Alteritária	98
<b>5. CONTRIBUIÇÕES DO MÓDULO PARA A REFLEXÃO SOBRE UMA EDUCAÇÃO ALTERITÁRIA</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>105</b>

## INTRODUÇÃO

Em geral, a dissertação nasce de nossos incômodos e de nossas vivências. Quando focamos na área da educação, muitas vezes a vivência é permeada por variados incômodos que não coincidentemente são compartilhados com nossos pares. Por vezes, os incômodos são partilhados por mais colegas, outras vezes por menos. Às vezes, nossas preocupações são comuns apenas entre nossos pares, e outras, entre a grande parcela daqueles que dedicam seu tempo para a educação básica.

Contudo, apesar de todas as questões que são apontadas como problemáticas na educação básica brasileira, a minha vivência acadêmica me permitiu experienciar um momento único na sociedade e na educação: a pandemia de COVID-19, que restringiu nossas atividades cotidianas e que nos manteve em quarentena por aproximadamente dois anos consecutivos, com mais ou menos restrições.

A pandemia causada pelo coronavírus, ou COVID-19, iniciou no final de 2019, atingindo o seu primeiro ponto crítico no início de 2020. Neste período de incertezas, a universidade a qual faço parte suspendeu as aulas durante duas semanas e “logo” nossa turma estava se graduando sem que tivéssemos ido novamente a uma sala de aula.

Coincidentemente, nesse mesmo período eu estava participando do programa Residência Pedagógica, financiado pela CAPES. Com um propósito semelhante ao do mais conhecido PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência –, o Residência Pedagógica tinha como objetivo o nosso maior contato com a sala de aula individualmente. Como bolsista do programa, participei durante os três semestres que estavam previstos no edital.

Durante os dois primeiros semestres, as aulas da universidade e das escolas públicas estavam sendo ministradas *on-line* para garantir a segurança da saúde de todos devido à crise sanitária da pandemia. Neste período conturbado, experimentei como é preparar um projeto e ministrar aulas em um momento atípico em que a preocupação principal que ocupava nossas mentes era a nossa saúde e a de nossos familiares, devido à alta mortalidade daqueles que eram infectados pelo vírus. Neste cenário, nossos estudos eram preocupações secundárias, e, para algumas pessoas como eu, funcionavam como uma válvula de escape ao momento que atordoou nossos pensamentos.

Durante o período pandêmico, a educação básica se dividiu entre as escolas que ministravam aulas *on-line* síncronas. Geralmente essas escolas tinham um corpo de alunos com acesso à internet, a computadores, notebooks ou celulares com a capacidade adequada para que pudessem assistir e participar ativamente das atividades propostas pelas escolas. Contudo, havia escolas, como aquela na qual atuei, em que os alunos não tinham os mesmos recursos nem condições de assistir às aulas, vídeos *on-line* ou participar de videoconferências em plataformas como o *Google Meet* ou *Google Classroom*.

Em meio a tantas incertezas, ao despreparo do poder público e nosso também, estávamos pensando, em primeiro lugar, nos alunos, sendo que a preocupação em “vencer” o conteúdo foi deixada em segundo plano. Nossa preocupação era se nossas aulas eram acessíveis aos alunos, se eles podiam compreender quais eram nossos objetivos, se estavam conseguindo de fato aprender o que estávamos nos propondo a ensinar. Durante todo o período, o conteúdo sempre esteve lá; contudo, ele não era nossa maior preocupação, e sim o aluno. Cada um deles como individualidade e não enquanto ser coletivo, enquanto sujeito resumido à turma.

Disso surgiu uma reflexão que hoje permeia meu projeto de dissertação, a partir de uma dúvida inquietante que eu não sabia responder: de que forma eu, em meio a esse sistema, posso contribuir para que meus alunos sejam um pouco mais autônomos? E assim, em relação ao ensino de Português, se colocara questões como: como fazer para que os problemas de leitura, de escrita, de expressão própria deixem de ser um problema partilhado por tantas turmas? De que forma posso contribuir para que meus alunos deixem de se sentirem estrangeiros da própria língua? Como posso ajudar meus educandos a transitar entre todos os gêneros, entre todos os contextos, entre todas as normas, sentindo-se seguros de que podem articular seus discursos adequadamente?

Talvez as respostas a essas perguntas não sejam tão simples, talvez elas sejam complexas demais para serem trabalhada inteiramente em uma dissertação. Provavelmente esse é um trabalho de muitas e muitas mãos, mas ainda assim é preciso fazer algo, e por essa razão me dispus a buscar responder pelo menos uma parte dessa longa e angustiante pergunta inicial – ou conjunto de perguntas.

Esta pesquisa propôs a seguinte questão central: Os parâmetros dialógicos e alteritários, fundamentados no Círculo de Bakhtin, aliados aos princípios da educação

libertadora e à promoção da autonomia do estudante, conforme Paulo Freire, bem como ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, são aplicáveis a uma concepção de ensino capaz de promover a autonomia do aluno na educação contemporânea?

Com essa pergunta, aspiro indicar formas de auxiliar aquele professor que, assim como eu, sabe que não pode mudar por si só o sistema educacional brasileiro, mas que também não quer ser mais um repetidor da tão criticada educação bancária, que insiste em permanecer, impedindo que os alunos desenvolvam sua criticidade, criatividade e tantas outras competências.

A partir dessas inquietações, esta dissertação tem como objetivo principal demonstrar a aplicabilidade do ensino dialógico alteritário na promoção da autonomia do aluno. Para isso, serão levantados os parâmetros dessa abordagem educacional com base nos pressupostos teóricos de Bakhtin e o círculo, Lev Vygotsky e Paulo Freire, considerando aspectos relevantes da educação e estabelecendo aproximações quando necessário. Além disso, será apresentada a aplicação de um módulo de ensino fundamentado na educação dialógica alteritária, buscando evidenciar sua viabilidade no contexto educacional brasileiro e contribuindo para as discussões sobre alternativas eficazes e produtivas para o ensino.

Este trabalho tem como base teórica a concepção dialógica do Círculo de Bakhtin, denominada no Brasil como Análise Dialógica do Discurso. Recorremos aos conceitos dessa teoria para tratar da concepção de educação dialógica alteritária (Sobral, 2009). Também buscamos em Vygotsky a fundamentação para compreender o professor mediador e a importância da interação no processo de aprendizagem e em Freire os princípios da educação libertária, que enfatizam a emancipação e a participação ativa dos alunos no processo educativo. Essas concepções darão base para o desenvolvimento de nosso trabalho, que consiste em um estudo baseado na aplicação de um módulo de ensino na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura em uma turma de primeiro ano do ensino médio técnico, na qual a pesquisadora é professora. Assim sendo, o objetivo desta dissertação é investigar a aplicabilidade dos parâmetros da educação dialógica alteritária, fundamentados nas teorias do Círculo de Bakhtin, Vygotsky e Freire, por meio da implementação e análise de um módulo de ensino aplicado na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura em uma turma do primeiro ano do ensino médio técnico.

Buscamos compreender de que maneira esses parâmetros podem contribuir para a promoção da autonomia e da participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Esta dissertação parte da problemática situação da educação brasileira, que, na prática, centraliza o conteúdo a ser desenvolvido sem considerar o aluno enquanto sujeito ativo do seu conhecimento. Neste cenário, presenciamos ainda a tão criticada educação bancária, como colocado por Freire (2022). Neste formato educacional, o professor é o detentor do saber, aquele responsável por entregar já pronto e acabado o conhecimento para o seu aluno, que é um sujeito passivo do conhecimento e deve apenas receber aquilo que lhe foi passado e responder tal qual em suas provas e demais trabalhos escolares.

Contudo, sabemos que esse formato impede que o conhecimento seja construído em conjunto, fazendo com que a aprendizagem se torne mecânica e que o aluno não consiga utilizar apropriadamente o conteúdo aprendido na sua realidade vivenciada diariamente. Nesse horizonte, enfrentamos problemas como a falta de letramento digital e também o analfabetismo funcional, visto que uma parcela da população alfabetizada sabe apenas decodificar informações, mas falha ao interpretá-las.

Visando contextualizar o trabalho, são necessários alguns apontamentos sobre a educação brasileira básica, que é dividida em três grandes grupos: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O ensino médio pode ser realizado em instituições municipais ou estaduais sem a necessidade de concurso para alunos, como também pode ser realizada em Institutos Federais de ensino técnico, havendo a necessidade de concurso. Na instituição analisada, o ensino médio é realizado concomitantemente ao curso técnico.

O acesso à rede regular de ensino deve obrigatoriamente iniciar aos quatro anos, e espera-se que termine aos dezessete anos do aluno, completando todo o ensino básico. Caso o aluno não consiga encerrar todas as etapas do ensino básico no tempo determinado, é possível recuperar de outras maneiras, como no EJA – educação de jovens e adultos.

O currículo educacional brasileiro é pautado por diretrizes que estabelecem competências gerais e habilidades que devem ser desenvolvidas em suas respectivas disciplinas. Tais diretrizes curriculares estão estabelecidos na Base Nacional Comum

Curricular (Brasil, 2018). Contudo, a instituição em que ocorreu a aplicação do módulo de ensino aqui descrito não contempla em sua ementa as habilidades nem competências propostas na BNCC, visto que oferece o ensino médio técnico integrado, que se difere do ensino médio que não é técnico. Assim sendo, o que a Instituição oferece é a ementa, contemplando o que deve ser estudado em cada ano para cada disciplina.

Em relação à formação docente de professores, destaca-se que há a necessidade da realização de estágios de regência, com especificidades exigidas por cada instituição de ensino a qual o docente em formação está vinculado. Em geral, os estágios são realizados ao final da formação, permitindo um contato breve com a sala de aula e, portanto, com a educação básica. A partir da realização dos estágios e conclusão das disciplinas, o discente gradua-se e torna-se docente, podendo atuar como regente em sua área de formação nas instituições de ensino básico.

No contexto atual, o país enfrenta problemas tanto em relação à educação básica quanto à formação docente. Um desses problemas é o chamado “apagão de professores”, resultante de problemáticas diversas; contudo, a principal delas talvez seja a desvalorização da carreira docente. Por isso, o país já enfrenta a falta de profissionais de educação no ensino básico em diversas regiões do país, e o cenário tende a piorar nos próximos anos. Em decorrência disso, em algumas escolas os professores estão lecionando fora de suas área de formação, causando queda de qualidade no ensino.

Além dos problemas estruturais enfrentados nas instituições de ensino municipais, estaduais e federais, a educação brasileira enfrenta ainda problemas quanto à forma de ensino estabelecida. Apesar de amplas discussões acerca de metodologias e teorias de ensino, a educação brasileira ainda mantém, em sua maioria, os moldes de ensino em que o professor detém o conhecimento e o transfere para seus alunos.

Na sala de aula, as relações estabelecidas entre professor e aluno ainda são semelhantes às tradicionalmente conhecidas, em que os alunos se sentam enfileirados, formando colunas, enquanto o professor ocupa o espaço de frente da sala. Essa organização é ideal para o modelo de aula em que o professor é a figura central, que oraliza e explica a sua aula, enquanto o aluno permanece o receptor da mensagem. Contudo, não é eficaz para outras propostas de ensino em que o diálogo pode ser estabelecido entre os alunos, algumas sem que necessariamente o professor participe.

Caso o professor busque outro modelo de organização, é necessário reservar alguns minutos da aula para organizar as classes e depois reorganizá-las antes do final.

Nesse sentido, as iniciativas em modificar os moldes desse ensino partem, em geral, de ações individualizadas de alguns professores, que, durante as suas horas de atuação semanais, abrem espaço para a educação crítica<sup>1</sup>, por exemplo. Porém, fora dessas aulas, os alunos continuam apenas receptáculos de conhecimento, caso seus outros professores mantenham a forma de ensino comumente conhecida. Assim sendo, não há uma iniciativa geral para modificar a prática docente, visto que as mudanças apenas curriculares não necessariamente influenciam nessa mudança de perspectiva. Nesse sentido, os professores preocupam-se majoritariamente com os conteúdos que cada série ou ano deve receber, sem se atentarem às necessidades específicas apresentadas por cada aluno. A partir do exposto, conduziremos as discussões sobre a educação dialógica alteritária, seus parâmetros e possibilidades a partir da realidade individual dos docentes.

Esta pesquisa se dará a partir da experiência da pesquisadora em sua prática docente no Instituto Federal do Rio Grande do Sul, em uma turma de primeiro ano do ensino médio técnico do curso de Técnico em Plásticos. A referida turma conta com aproximadamente 30 alunos de, em média, 15 anos. O módulo didático que analisaremos é do gênero acadêmico apresentação oral com *slides*, que teve como discussão inicial o tema “O Técnico em Plásticos e o Meio Ambiente”, em que os alunos, a partir da discussão proposta, deveriam apresentar oralmente um trabalho acerca da temática, abordando algum ponto específico no espectro trazido. O trabalho era em grupo e houve a exigência de que todos os integrantes apresentassem ao menos uma parte do trabalho. O módulo analisado foi aplicado entre os meses de abril e junho de 2024, com uma pausa inesperada devido às chuvas e enchentes que acometeram o Estado do Rio Grande do Sul no mês de maio.

A partir da experiência analisada, a principal questão discutida será a da possibilidade de aplicação de uma educação que se diferencia da tradicional, apontada nesse trabalho, para uma alternativa que evidencie a perspectiva do aluno e o seu

---

<sup>1</sup> A Educação Crítica é uma abordagem pedagógica trazida por Paulo Freire (FREIRE, 2022) que consiste na conscientização dos indivíduos sobre suas realidades sociais, para que a partir de seus conhecimentos tenham a possibilidade de transformá-la ativamente. Nesta dissertação há um capítulo dedicado à discussão acerca da Educação Crítica e outros parâmetros de interesse para o desenvolvimento deste trabalho.

processo de aprendizagem enquanto sujeito do próprio saber. Nesse sentido, as práticas docentes serão apresentadas e os parâmetros trazidos serão apontados em conjunto, permitindo a visualização da aplicabilidade da teoria.

Diante desse cenário, esta pesquisa busca responder à inquietação central sobre a possibilidade de uma educação dialógica alteritária, fundamentada nas teorias de Bakhtin, Freire e Vygotsky, como alternativa ao modelo tradicional de ensino. Ao trazer a perspectiva do aluno como sujeito ativo de sua aprendizagem, esperamos demonstrar que é possível estruturar práticas pedagógicas que valorizem o diálogo, a autonomia e a interação social como elementos centrais do processo educativo.

A experiência analisada nesta dissertação oferece um campo fértil para investigar a aplicabilidade dos parâmetros teóricos em contextos reais, evidenciando como as relações entre professor e aluno, mediadas pelo diálogo e pela alteridade, podem transformar a prática docente. Mais do que uma tentativa de inovação pontual, este trabalho almeja contribuir para o debate sobre o papel da educação crítica e emancipadora no enfrentamento das dificuldades estruturais e metodológicas do ensino básico brasileiro.

Assim, as reflexões aqui apresentadas não pretendem oferecer uma solução definitiva para os desafios educacionais, mas iluminar caminhos e fomentar discussões que possam inspirar outros docentes a repensarem suas práticas, buscando alternativas que considerem o aluno como protagonista de seu processo de aprendizagem e formação. Essa proposta, ainda que embriônica e restrita a um contexto específico, reafirma o compromisso de que a educação deve ser um espaço de construção coletiva e transformação social.

## **1. CONCEITOS FUNDAMENTAIS DO CÍRCULO DE BAKHTIN**

A fim de que possamos desbravar e conhecer o que é a educação dialógica alteritária, vamos, primeiramente, analisar alguns conceitos trazidos pelo Círculo de Bakhtin, a fim de fundamentar nossa posterior discussão acerca dessa temática. Assim, abordaremos a seguir o diálogo, o discurso, a interação, o sujeito, a alteridade, e, por fim, a educação dialógica alteritária a partir de uma experiência prática de Bakhtin.

Inicialmente, o primeiro parâmetro que devemos observar na teoria proposta pelo círculo de Bakhtin é o das relações dialógicas ou dialogismo. Comumente confundido com diálogo, o dialogismo se difere em sua significação, trazendo um sentido amplificado que perpassa os limites do diálogo entendido enquanto conversação face a face.

Dialogismo, ou relações dialógicas, estabelece o sentido de relação, especificamente entre sujeitos<sup>2</sup>. Nesse sentido, a interação, a ser detalhada a seguir, é fundamental neste processo. Estamos, enquanto sujeitos, em permanente relação dialógica socialmente. Isto é, não estamos isolados, mesmo quando não estamos, efetivamente e presencialmente, dialogando com outro sujeito. Enquanto existimos, vivemos, experienciamos, estamos em relação dialógica com o outro, e este outro também está em uma relação de diálogo conosco. Tal relação é social e faz parte de nós durante toda a nossa existência. Conforme Bakhtin (2002), as relações dialógicas, apesar de fazerem parte do campo de estudos do discurso, não são puramente linguísticas, mas metalinguísticas. Dessa maneira, Bakhtin (2002), conclui que

Assim, as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do *discurso*, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas. (Bakhtin, 2002, p. 183)

Ao pontuar que as relações dialógicas são extralinguísticas, Bakhtin também aponta que não devem ser separadas do discurso, da língua “enquanto fenômeno integral concreto” (Bakhtin, 2002, 183), visto que a linguagem apenas está presente entre aqueles que a usam. Assim, as relações dialógicas estão em todos os textos que circulam, ao estarem também presentes entre aqueles que se comunicam:

As relações dialógicas são irreduzíveis às relações lógicas ou às concreto-semânticas, que *por si mesmas* carecem de momento dialógico. Devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas. (Bakhtin, 2002, p. 183)

---

<sup>2</sup> A concepção de sujeito compreendida pelo Círculo de Bakhtin será apresentada posteriormente ainda neste capítulo.

Ou seja, as relações são dinâmicas, visto que o que se estabelece não são relações lógicas, fixas, mas estabelecidas conforme os sujeitos que estão em relação. Assim sendo, as relações dialógicas são formadas entre tais sujeitos, expressadas na linguagem.

Bakhtin (2002) analisa os atos da vida, aquilo que acontece no mundo entre as pessoas. Por essa razão, ao pensarmos em língua, linguagem, discurso etc., é fundamental considerar outros aspectos que perpassam essas relações, como o contexto, o momento histórico, a localização, quem fala o que para quem, enfim, tudo o que pertence ao ato da linguagem, da comunicação ou enunciação.

Tal concretude avalia os sujeitos não como seres de personalidade neutra, ou sujeitos empíricos analisados sem a sua unicidade, mas como seres únicos que ocupam espaços singulares no mundo. Para que se possa compreender a linguagem e o discurso, é preciso compreender seu caráter ativo bem como a ação verbal:

A concepção de linguagem e de discurso proposta pelo Círculo de Bakhtin é essencialmente ativa, e, portanto, centrada no agente: o ato verbal, o processo de intercâmbio linguístico, no qual são produzidos os enunciados, e não apenas os enunciados/discursos entendidos redutivamente como produtos de um significado fixado de uma vez por todas, constitui o objeto de estudo e o centro de seu entendimento. (SOBRAL, 2009, p. 32)

A centralidade do ponto de vista dialógico está nas relações que temos enquanto sujeitos, no uso real da língua, na enunciação. Assim, ao pensarmos as relações dialógicas, devemos pensar não sob um ponto de vista teórico ou empírico, mas nas relações que nos cercam na vida cotidiana, entre nossos pares.

Recebemos, ao nascer, uma língua complexa, já com seus valores, ou valorada, e aprendemos seus sentidos e significados já na infância, reproduzindo, modificando, respondendo. Esse intercâmbio verbal nos acompanha durante a nossa vida, conhecemos novas palavras, outras trocam de significado, enquanto algumas deixam de existir.

Todas essas relações com as palavras, com aquilo que dizemos, são sociais, e esses sentidos se dão entre sujeitos, tornando, portanto, as relações dialógicas relações intersubjetivas, em que os sujeitos são integrantes desse processo ativamente, visto que é na linguagem que se materializam as relações dialógicas (Bakhtin, 2002). Nessa perspectiva, a formação de sentidos está conectada à relação dialógica estabelecida

entre sujeitos. Sobral e Giacomelli (2018, p. 308) destacam que “O sentido não é propriedade das palavras, mas surge nas situações de interação”, isto é, no diálogo entre sujeitos em interação que se dá formação de sentidos. Assim, não podemos excluir, ao observar as relações dialógicas e os sentidos, a relação estabelecida entre sujeitos.

Desse modo, não somos a origem absoluta do nosso dizer. Apesar de termos a sensação de originalidade, de sermos os primeiros a articular certas palavras ou conceitos, o que discursamos é atravessado por sentidos já socialmente estabelecidos e continuamente ressignificados. Esse conjunto de ideias que nos permeia não é inteiramente novo, mas também não é estático, pois é revisitado e transformado na interação entre os sujeitos. Por essa razão, repetimos dizeres, mas também os reelaboramos, discursamos o que já foi previamente discursado e, ao mesmo tempo, o ressignificamos de acordo com o contexto social e histórico em que estamos inseridos.

Contudo, mesmo recebendo palavras já prontas e com valores estabelecidos, também as modificamos, já que somos sujeitos integrantes e ativos na relação dialógica. Por essa razão, ao mesmo tempo que as repetimos, também as modificamos, dando-lhes novos sentidos. Uma parte permanece estável, pois todo sentido parte de uma significação, que é da língua; outra gradativamente se modifica, pois os sentidos são da linguagem em uso nas interações verbais, no diálogo constante entre sujeitos social e historicamente situados. Em Bakhtin (2010), vemos que esses novos sentidos vão se colocando porque somos sujeitos únicos no mundo, irrepetíveis, ativos, responsáveis e responsivos pelos nossos atos. Responsáveis porque temos responsabilidade em relação ao que dizemos, ou deixamos de dizer. Responsivos porque constantemente estamos respondendo ao outro, esse outro que me constitui.

Mesmo antes de iniciar um diálogo, já estamos respondendo ao outro, tanto ao nosso interlocutor quanto aos outros com os quais já interagimos antes. Para a concepção dialógica do discurso, o sujeito adapta seu dizer em função daquele com quem dialoga. Assim, o sujeito é relevante para a discussão do princípio das relações dialógicas. Nessa perspectiva, situar o sujeito e o contexto de interação são de suma importância para a compreensão da formação de sentidos e significações:

Os contextos de uso podem fazer que uma palavra de significação negativa no dicionário adquira sentidos positivos. Tudo depende de quem diz o que a quem, em que circunstância, quando e de que maneira, envolvendo a negociação de sentidos na situação de produção de discursos. É, portanto, a relação enunciativa

que determina os sentidos possíveis realizados nas interações. (SOBRAL; GIACOMELLI, 2018, p. 308)

A comunicação não se dá sem sujeitos, fora de um contexto, de um momento, de uma intenção. Pelo contrário, todos esses elementos fazem a composição do dizer, ao comunicar. Logo, não podem ser excluídos quando consideramos analisar um discurso ou compreender como se dá o seu funcionamento.

Tal relação é explicitada por Bakhtin, ao apontar que não temos controle dos limites do uso das palavras, ou do discurso, pois os sentidos vem e vão, e estão além do nosso poder de delimitá-los. Desse modo:

Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro. Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão rememorados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). Não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento. O problema da grande temporalidade. (BAKHTIN, 1997, p. 414)

Ao observar as relações de sentido e discurso sob uma perspectiva dialógica, diferenciamos-nos de outras perspectivas linguísticas que isolam os sentidos, atribuindo-os a apenas um sujeito, como feito no estruturalismo (Bakhtin, 1997) e em outras teorias linguísticas que apontam seus estudos para uma perspectiva lógica da língua, desatribuindo outros parâmetros essenciais para ponto de vista dialógico. Assim sendo, como explicitado na citação, o dialógico está além dos sentidos imediatos, pois uma palavra carrega também seus sentidos esquecidos, que outrora foram presentes e que hoje já não são, mas que em algum momento podem retornar, reformulados, com um horizonte expandido de sentidos. Isto é, nada está definitivamente apagado de nossa língua.

Desse modo, a vida é dialógica, pois há essa constante relação entre o eu e o outro, mesmo, como já dissemos, que não haja presentemente um diálogo acontecendo. A alteridade que temos uns com os outros faz parte das relações dialógicas, relações de sentido que nos constituem, colocando nossas vozes umas em relação às outras

continuamente. Percebemos tal relação pela palavra, pelo encontro de vozes, pelo diálogo, mas não é só ali que as relações dialógicas estão presentes.

Para o Círculo, “O ato humano é um texto potencial e não pode ser compreendido (na qualidade de ato humano distinto da ação física) fora do contexto dialógico de seu tempo (em que figura como réplica, posição de sentido, sistema de motivação).” (Bakhtin, 1997, p. 335). Isto é, o olhar sob a língua, a linguagem, o discurso estão além apenas das relações lógicas próprias da língua, mas sob o ato humano em suas relações intersubjetivas, entre os sujeitos, que se relacionam social e historicamente.

Nessa perspectiva, a diferença faz parte dessa constituição dialógica entre sujeitos. O que temos, então, é um embate constante de vozes que se chocam, se agrupam, se repelem, se somam e dividem. Isto não significa, de forma alguma, que o embate seja sinônimo de conflito, mas que é justamente essa relação de confronto de vozes que nos constitui. A princípio, podemos, erroneamente, pensar-nos enquanto sujeitos homogêneos em nossos discursos, semelhantes, próximos; contudo, vemos ser o oposto, pois nos conhecemos pelas diferenças que presenciamos constantemente.

Assim, o sujeito, do ponto de vista bakhtiniano, não deve ser entendido como sujeito empírico, mas um ser de linguagem:

Se não se aparta a produção de sentidos da imagem discursiva dos interlocutores, também não se podem considerar estes últimos equivalentes a sujeitos empíricos. Os sentidos só vêm a ser na interação, que depende da imagem dos sujeitos, mas estes são, do ponto de vista do discurso, seres de linguagem. (SOBRAL; GIACOMELLI, 2018, p. 309)

Temos, portanto, na noção de relação dialógica um conceito mais amplo e complexo do que um simples diálogo. As relações dialógicas são como as relações que existem entre sujeitos. Os nossos valores, costumes, as modas, as gírias, os gostos e tantas outras características e partes do nosso viver estão presentes e são fundamentais para o diálogo ininterrupto que mantemos com o(s) outro(s), com o mundo em relações dialógicas que compartilham sentidos os entre sujeitos nas diversas interações em que eles participam.

Sobral (2009) destaca que, para o Círculo, são três as concepções de dialogismo. Inicialmente, o autor aponta que esse conceito refere uma instância mais geral:

Dialogismo designa em primeiro lugar a condição essencial do próprio ser e agir dos sujeitos. O sujeito só vem a existir na relação com outros sujeitos, assim como só age em relação a atos de outros sujeitos, nunca em abstração desses sujeitos e desses atos. (SOBRAL, 2009, p.35)

Assim, ao pensarmos em relações dialógicas, o primeiro aspecto que devemos considerar é o sujeito e o seu agir. Nascermos, crescemos e vivemos em relação com outros sujeitos; somos educados, trabalhamos e repetimos os ensinamentos e conhecimentos culturais que cultivamos socialmente, em conjunto. Nesse sentido, o sujeito não está só, não age só absolutamente, mas em uma relação constante com o outro, mesmo que esse outro não esteja fisicamente presente.

Continuando, Sobral (2009) volta-se para a concepção de dialogismo em sua relação com a linguagem:

Dialogismo designa em segundo lugar a condição de possibilidade da produção de enunciados/discursos do sentido, portanto. Segundo o Círculo, adquirimos a linguagem em contato com os usos da linguagem nas situações que somos expostos (não nos dicionários ou nas gramáticas). Isso implica que o sentido nasce de “diálogos” (no sentido amplo) entre formas de enunciados/discursos passados, que já foram produzidos, e formas de enunciados/discursos futuros, que podem vir a ser produzidos – independentemente do “texto” desses discursos, mas claro que levando em conta formas textuais tipicamente presentes em discursos. (SOBRAL, 2009, p. 36)

A língua que conhecemos e usamos com naturalidade foi entregue para nós logo no início de nossa existência por meio de interação com nossos pais, cuidadores ou familiares. Tal interação, por meio do diálogo – aqui entendido abrangentemente – permite que possamos (re)produzir enunciados – aqueles que já existem e aqueles que estão por existir. Mesmo que o sujeito produza um novo enunciado, os outros sujeitos são capazes de acessar e compreender o seu sentido, pois ele também faz parte dessa corrente dialógica a que todos pertencemos. Nessa perspectiva da produção de sentidos e as relações dialógicas, Sobral (2009) coloca o terceiro conceito:

Dialogismo é, por fim, a base de uma forma de composição de enunciados/discursos, o diálogo. O dialogismo não se restringe às réplicas “mostradas” de uma interação na superfície textual, que é a função da forma diálogo. Além disso, o fato de não se separarem “falas” num texto não implica a inexistência de um diálogo. Do mesmo modo, “diálogo” não tem aqui o sentido do senso comum. (SOBRAL, 2009, p. 36)

Respondemos e somos constantemente respondidos pelo outro, independentemente daquilo que dizemos ou das palavras do outro que ouvimos. Nossos comportamentos sociais, por exemplo, são respostas a esse outro. É por essa razão que o dialogismo é a base de enunciados e de discursos, já que nos permite a produção de enunciados/discurso em uma determinada interação com determinados sujeitos.

Já o diálogo é uma relação mais imediata que se dá no mesmo tempo por meio de enunciados. Tal interação pode ocorrer não só pela conversação, mas por outros meios, como palestras, aulas, bilhetes e mais variadas formas de comunicação que estabeleçam essa relação presente entre sujeitos interagindo.

O diálogo e o dialogismo em Bakhtin são dois conceitos imbricados, que, no entanto, não devem nem podem ser confundidos ou compreendidos como sinônimos. Para o autor,

O diálogo envolve enunciados de ao menos dois sujeitos, mas sujeitos interligados por relações dialógicas, que conhecem um ao outro, respondem um ao outro, e essa ligação (relação de um com o outro) se reflete em cada réplica do diálogo, determina essa réplica. (Bakhtin, 2016, p. 114)

A partir dessa citação, é possível compreender que o dialógico faz parte das nossas relações sociais para além do diálogo, impactando nos diálogos com nossos interlocutores, nos interligando enquanto sujeitos histórica e socialmente. Isto é, nossas relações enquanto sujeitos sociais são dialógicas, e quando dialogamos, estamos sendo dialógicos.

Para Volochinov (2018), o diálogo não é constituído apenas de vozes, palavras em relações dialógicas, mas há outros componentes essenciais que contribuem para a formação de sentido. Um desses atributos é a percepção visual e auditiva do interlocutor, visto que sinais como a gesticulação, expressões faciais, movimentos do corpo são constitutivos do diálogo e da formação de sentido, sendo que, em alguns casos, cessa a necessidade de resposta verbal para o diálogo permanecer acontecendo. Tais expressões podem servir como réplica do diálogo, já respondendo ao interlocutor.

Dentre as características do diálogo, temos a alternância de sujeitos, marcado pelo início e fim absolutos das ações de cada falante. De acordo com o Voloshinov,

Obviamente, o diálogo, no sentido estrito da palavra, é somente uma das formas de interação discursiva, apesar de ser a mais importante. No entanto, o diálogo

pode ser compreendido de modo mais amplo não apenas como a comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo. Um livro, ou seja, um discurso verbal impresso também é um elemento da comunicação discursiva. Esse discurso é debatido em um diálogo direto e vivo, e, além disso, é orientado por uma percepção ativa: uma análise minuciosa e uma réplica interior, bem como uma reação organizada, também impressa, sob formas diversas elaboradas em dada esfera da comunicação discursiva (resenhas, trabalhos críticos, textos que exercem influência determinante sobre trabalhos posteriores etc.) Além disso, discurso verbal é inevitavelmente orientado para discursos anteriores tanto do próprio autor quanto de outros, realizados na mesma esfera, e esse discurso verbal parte de determinada situação de um problema científico ou de um estilo literário. Desse modo, o discurso verbal impresso participa de uma espécie de discussão ideológica em grande escala: responde, refuta ou confirma algo, antecipa as respostas e críticas possíveis, busca apoio e assim por diante. (VOLOCHINOV, 2018, p. 219)

Vemos que o diálogo é um processo mais complexo, visto que perpassa o tempo presente, atravessando-o. Isto é, o diálogo pode ocorrer meses ou mesmo anos depois, visto que aquilo que intencionalmente o sujeito produz responde também a uma vivência de seu passado. Além disso, “No diálogo, a resposta a uma pergunta demanda menor quantidade de palavras que na manifestação de uma totalidade de pensamento” (Volochinov, 2018, p. 44). Logo, para os interlocutores compreenderem a totalidade do pensamento um do outro, não há a necessidade da exposição completa do que se pensa ou deseja comunicar, mas uma quantidade menor de palavras em relação ao tamanho do pensamento. Constantemente podemos observar diálogos longos e complexos em que as respostas são apenas um pequeno conjunto de palavras, visto que não há necessidade de uma resposta mais extensa. Assim,

Na experiência diária, podemos observar como muitas vezes não expressamos a inteireza de nosso pensamento, omitimos palavras necessárias, pensamos uma coisa mas falamos outra: nossa intenção discursiva não corresponde à realização. Tudo isso é condicionado pelos temas e outras leis psicofisiológicas: a própria ação livre dessas leis é condicionada pela falta de concentração que controla a atenção aos signos do discurso. Disso, Jakubinski conclui, com a ajuda de exemplos de mudanças fonético-fonológicas descritas por diversos linguistas russos da época, que o caráter mais progressista do diálogo em relação ao monólogo está no fato de que a mudança da língua, a criatividade “discursiva”, não ocorre de forma consciente (posição defendida por Vossler, por exemplo), mas está ligada ao caráter inconsciente da “pronúncia”, da qual está ausente a concentração da atenção; isto é, está ligada ao fenômeno da automatização. (Volochinov, 2018, p. 45)

Observamos, portanto, aspectos relacionados às características do diálogo que contribuem para a sua forma, construção de sentidos e execução entre sujeitos. E, como

vimos, aquilo que é expresso verbalmente não necessariamente está refletindo o pensamento em sua totalidade.

Ao pensarmos em discurso, tendemos a lembrar primeiramente na ação de linguagem em que uma pessoa fala/discursa para outras. Podemos também pensar no discurso do ponto de vista linguístico, analisando o texto e suas relações de sentido. Contudo, discurso, para o Círculo, é uma noção mais ampla, abarcando aquilo que é de cunho social e ideológico.

Assim, nosso horizonte de análise se expande, visto que, ao pensar em discurso, consideramos o dito, o não dito, a posição que os sujeitos em interação ocupam no mundo, no contexto imediato, no momento histórico amplo, na sociedade, nas expressões faciais e gestos. Enfim, há uma série de aspectos envolvidos no discurso que vão além daquilo que o locutor diz ao interlocutor.

Em Problemas da Poética de Dostoiévski, Bakhtin inicia o capítulo destacando:

Intitulamos este capítulo “O discurso em Dostoiévski” porque temos em vista o discurso, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da lingüística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso. (BAKHTIN, 2022, p. 196)

Bakhtin (2002, p. 181) define o discurso como “a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da lingüística”. Dessa forma, sua preocupação não é na língua enquanto material de análise descontextualizado, mas a língua usada por sujeitos nos mais variados contextos sociais. Ao partirmos dessa perspectiva, observamos o discurso como uma forma integral de observação da língua, mantendo-a em seu ambiente de uso, ao invés de tirá-la de seu contexto para poder analisá-la do ponto de vista linguístico, gramatical ou o que for de interesse do pesquisador. Isso, para Bakhtin, é impossível porque:

A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas. Mas a lingüística estuda a ‘linguagem’ propriamente dita com sua lógica específica na sua generalidade, como algo que torna possível a comunicação dialógica, pois ela abstrai conseqüentemente as relações propriamente dialógicas. Essas relações se situam no campo do discurso, pois este é por natureza dialógico e, por isto, tais relações devem ser

estudadas pela metalingüística, que ultrapassa os limites da lingüística e possui objeto autônomo e metas próprias. (Bakhtin, 2002, p.183)

Pensar na língua e na linguagem significa, para o Bakhtin, pensar na vida da linguagem necessariamente, visto que é ali que se encontram elementos fundamentais para compreendermos, por exemplo, a formação de sentidos na interação. Ademais, é no discurso que observamos também as relações dialógicas estabelecidas, visto que toda relação é dialógica, e isso está presente no discurso. Ao observamos integralmente o discurso podemos acessar também integralmente outros aspectos que estão além da lingüística que exclui o caráter metalingüístico e se atem somente ao material da língua, visto que há uma conexão direta com a realidade e também com os processos comunicativos entre sujeitos.

Bakhtin (2022) elenca três tipos de discurso: discurso direto imediatamente orientado para o seu referente como expressão da última instância semântica do falante; discurso objetificado (o discurso da pessoa representada); discurso orientado para o discurso do outro (discurso bivocal). O primeiro tipo de discurso apresentado é aquele em que o locutor se refere diretamente ao seu interlocutor, sua intenção de dizer, os sentidos estão relacionados ao interlocutor. Já o segundo é aquele que ocorre quando o locutor menciona outro sujeito em seu discurso, repetindo ao seu modo o discurso de outro, é como um relato ou uma reprodução de discurso. Por fim, o último discurso é a incorporação do discurso do outro na própria fala do locutor de forma ativa.

No cotidiano observamos todos os tipos de discurso ocorrendo a todo o momento, trocando turnos, independentemente do gênero discursivo que está sendo utilizado. Apesar de Bakhtin estar, na obra supracitada, abordando a perspectiva literária, os variados tipos de discurso observados não são exclusivos dos gêneros literários, visto que ocorrem também na vida.

Outro tópico fundamental que devemos abordar na teórica dialógica do discurso é o da interação, já brevemente mencionado, visto que, para uma educação dialógica alteritária, compreender o que é e como se dá a interação é fundamental.

Segundo Sobral (2009), para o Círculo, o conceito de interação é visto de forma radicalmente ligado ao dialógico, isto é, a interação não ocorre apenas quando estamos em contato com alguém, visto que interagimos, de alguma maneira, também com nossos antepassados, bem como com pessoas que existirão em um futuro distante. Na realidade,

a “interação discursiva é a realidade fundamental da língua.” (Volochinov, 2018, p. 219). Assim, a interação está relacionada com diversos outros conceitos trazidos pela perspectiva dialógica discursiva, como sentido, sujeito, diálogo e dialógico.

A interação está diretamente atrelada justamente com o aspecto social e discursivo que temos entre sujeitos, visto que a perspectiva que observamos é a dialógica. Assim, a relação com o outro e como ela se dá é essencial para compreendermos a perspectiva do Círculo,

Pois nosso próprio pensamento — nos âmbitos da filosofia, das ciências, das artes — nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir nas formas de expressão verbal do nosso pensamento. O enunciado do outro e a palavra do outro, conscientemente percebidos e distinguidos em sua alteridade, e introduzidos em nosso enunciado, incutem-lhe algo que se poderia qualificar de irracional do ponto de vista do sistema da língua (...). (BAKHTIN, 1997, p. 317)

Assim, está na interação a origem daquilo que pensamos, uma vez que o enunciado e a palavra do outro nos permitem pensar como pensamos: temos nas formas linguísticas que ouvimos ou lemos as possibilidades de sentido colocadas pelas significações da língua. E esse sentido é expresso nas valorações das palavras usadas. Desse modo, a interação não é apenas o contato material direto entre sujeitos, mas também o encontro com a palavra do outro, com consciências distintas, que se chocam alteritariamente. Portanto,

É por isso que a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro. É uma experiência que se pode, em certa medida, definir como um processo de assimilação, mais ou menos criativo, das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (BAKHTIN, 1997, p. 314)

A interação é a origem do modo como pensamos, responsável pelos sentidos dos enunciados que produzimos. É, então, palavra do outro que eu me formo enquanto sujeito. Este outro não é necessariamente o outro com quem tenho interação direta, visto que para o Círculo, a interação não é só a que temos fisicamente com outros, mas com aqueles que vieram antes de mim e mesmo aqueles que virão depois. A palavra do outro

que assimilamos e se torna parte de nós está carregada de sentidos, de valores, de expressões, que nós, como sujeitos, a tornamos nossa quando a utilizamos, modificando-a na minha consciência individual, de modo que

Essa cadeia ideológica se estende entre as consciências individuais, unido-as, pois o signo surge apenas no processo de interação entre consciências individuais. A própria consciência individual está repleta de signos. Uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo de interação social. (VOLOCHINOV, 2018, p. 54)

A formação da nossa consciência individual passa pelo processo de interação com o outro, à medida que consciências individuais se contatam alteritariamente, interagindo, assimilando signos ideológicos, palavras e valores. Essa cadeia ininterrupta fundamental tem na interação na sua base, permitindo que as consciências se unam e se formem. Ou seja, não pode haver uma concepção de consciência individual, como pregam algumas correntes teóricas sem se considerar que ela se forma no social, como critica Volochinov:

O que o idealismo e o psicologismo ignoram é que a própria compreensão pode ser realizada apenas em algum material sógnico (por exemplo, no discurso interior). Eles desconsideram que um signo se opõe a outro signo e que a própria consciência pode se realizar e se tornar um fato efetivo apenas encarnada em um material sógnico. A compreensão de um signo ocorre na relação deste com outros signos já conhecidos; em outras palavras, a compreensão responde ao signo e o faz também com signos. Essa cadeia da criação e da compreensão ideológica, que vai de um signo a outro e depois para um novo signo, é única e ininterrupta: sempre passamos de um elo sógnico, e portanto material, a outro elo também sógnico. Essa cadeia nunca se rompe nem assume uma existência interna imaterial e não encarnada no signo. (VOLOCHINOV, 2018, p. 54)

Compreendemos os signos em relação com outros signos, e assim se dá a formação de sentido. Isso só ocorre por meio da interação social, pois essa formação passa pelo material do signo. Tal cadeia de interação é ininterrupta e constante, visto que assim também o é a interação verbal.

Portanto, é somente na interação que temos a formação de sentidos, pois aquilo que eu digo é entendido pelo outro que (re)conhece os sentidos possíveis daquilo que digo ou mesmo do que deixo de dizer. Tal possibilidade de sentidos já estava presente nas palavras quando elas são recebidas pelos sujeitos, que as antecipa, no que é denominado compreensão responsiva ativa (Bakhtin, 1997).

Dessa forma, os sentidos podem ser modificados no curso do discurso; contudo, cada modificação ou permanência é dada pela interação. Seria impossível dialogar com alguém para quem a produção de sentidos não faz parte do meio social ao qual o interlocutor está inserido, visto que as palavras utilizadas não são conhecidas, são sons sem sentido, sem significação, porque:

O centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão não está no interior, mas no exterior: no meio social que circunda o indivíduo. Somente um grito animal inarticulado é de fato organizado a partir do interior, do aparelho fisiológico de um indivíduo. Ele é pura reação fisiológica, sem nenhum acréscimo ideológico. No entanto, o enunciado humano mais primitivo, pronunciado por um organismo, é organizado fora dele do ponto de vista do seu conteúdo, sentido e significação: nas condições extraorgânicas do meio social. O enunciado como tal é inteiramente um produto da interação social, tanto a mais próxima, determinada pela situação de fala, quanto a mais distante, definida por todo o conjunto das condições dessa coletividade falante. (VOLOCHINOV, 2018, p. 216)

As palavras que usamos e os sentidos que elas carregam só existem socialmente. Em nós, na nossa consciência individual, não há nada que seja puramente nato, no sentido biológico ou fisiológico. Há apenas o que é social, pois aquilo que produzimos faz sentido socialmente, é compreendido entre meus pares. Nós, como sujeito, recebemos, pela interação, esse conjunto de signos ideológicos que carregamos e modificamos constantemente. Assim, uma expressão, apenas um som que seja, ainda assim é social e existe por meio da interação social. Para Volochinov (2018. P. 232), “A significação é um efeito da interação entre o falante e o ouvinte no material de um dado conjunto sonoro. É uma faísca elétrica surgida apenas durante o contato de dois polos opostos.” Assim, a significação só ocorre pela interação entre o falante e o ouvinte em um meio material.

Além disso, há um diálogo permanente e contínuo visto no grande tempo, isto é, estamos sempre respondendo a alguém, respondendo a algo, mesmo que o sujeito não tenha consciência disso. A resposta é entendida enquanto réplica, não como a resposta que respondemos a alguém que nos direciona uma pergunta explicitamente (Sobral, 2009). Dessa maneira,

Para se aproximar da vida real da língua, é preciso abarcar de modo muito mais amplo e essencial sua realidade imediata. Essa realidade está longe de ser um “enunciado compreendido (ou compreensível)”, mas é a união social da interação discursiva de pelo menos dois enunciados. A língua é real apenas no diálogo. (VOLOCHINOV, 2018, p. 347)

Nessa perspectiva, aquilo que temos enquanto “vida real da língua” (Volochinov, 2018, p. 347) só ocorre no diálogo, entendido pela perspectiva dialógica não apenas no momento imediato, mas neste grande tempo. Apenas observando dessa forma é que podemos compreender que:

Na verdade, qualquer enunciado real, em um grau maior ou menor e de um modo ou de outro, concorda com algo ou nega algo. Os contextos não se encontram lado a lado, como se não percebessem um ao outro, mas estão em estado de interação e embate tenso e ininterrupto. (VOLOCHINOV, 2018, p. 197)

A interação, na concepção do Círculo, apresenta diversos níveis além do que costumamos associar à palavra “interação”, que é o contato que temos diretamente com alguém. De acordo com Sobral (2009), há quatro níveis de interação para a teoria. O primeiro é o de intercâmbio verbal que estabelecemos com o interlocutor, o contato verbal que temos com o outro, seja direta ou indiretamente. Esse nível é a base dos outros níveis, “fundadora”. Refere-se, portanto, ao aspecto físico da interação, envolvendo, assim, também o material de mediação da interação.

O segundo é o nível de contexto imediato da interação, agora, mais abstrato. Aqui estão a posição ocupada pelos sujeitos em interação. Isto é, um professor ocupa a posição de professor, interage como professor, se comporta, discursa e responde como professor. Contudo, esse mesmo professor interage de forma diferente com seus alunos, colegas de classe, colegas de formação etc. Ainda que observemos dois professores distintos, com entendimentos diferentes do seu posicionamento enquanto profissionais, ainda encontraremos similaridades em suas interações, visto que a posição professor é histórica, está carregada de sentidos já estabelecidos socialmente.

O penúltimo nível é o de contexto social mediato, o da organização social e histórica da sociedade e como se dá o seu funcionamento em relação às instituições formais dessa sociedade ou de instituições informais. Aspectos culturais do ambiente são vistos nesse nível de interação.

Por fim, o quarto e último nível é o que abrange o horizonte social e histórico amplo (Sobral, 2009). Isto é, as gerações em interação. O contato social, a interação, o diálogo difere entre pessoas da mesma cidade e mesma idade, do que entre pessoas de diferentes países ou de idades distintas. Em suma, o que temos em compreensão à interação perante o Círculo é de que é “condicionada pela situação pessoal, social e

histórica dos participantes e pelas condições materiais e institucionais – imediatas e mediatas – em que ocorre o intercâmbio verbal.” (Sobral, 2009).

Para Bakhtin, (2022), “Apenas na comunicação, na interação de um ser humano com outro, revela-se o “ser humano no ser humano”, tanto para os outros, quanto para si mesmo.” (Bakhtin, 2022, p. 274). A nossa formação como sujeitos passa também pelo outro, no permanente processo de interação discursiva que vivenciamos: assim nos conhecemos, conhecemos o outro e o outro nos conhece. Tal interação constante e permanente é nossa formadora em todos os aspectos de nossas vidas.

Ao observar os conceitos de diálogo, relações dialógicas e interação é impossível não adicionar a esse horizonte também a figura do sujeito, fundamental para a teoria dialógica do discurso. Atrelado aos conceitos já trazidos, responsável e responsivo, é de suma importância compreender que é sujeito para o círculo.

O “sujeito é pensado em termos de uma interação constitutiva com a sociedade” (Sobral, 2009), visto que, para existir, precisa da sociedade e, ao mesmo tempo, também a constitui. Dessa forma, a sociedade só existe como existe porque depende dos sujeitos que são parte de sua constituição, e esses sujeitos estão em relação recíproca, interagindo dialogicamente, da forma como já apontamos anteriormente.

Para compreendermos o sujeito para o Círculo, precisamos entender ainda que ele é responsável e responsivo (Bakhtin, 2010). O sujeito, apesar de ser ideológico, pois formado no social, não é assujeitado, no sentido de que o seu lugar social determina o que é. o que pensa e o que enuncia; ao contrário, trata-se de um sujeito responsivo, pois está em permanente diálogo com os sentidos que emergem nas interações, visto que responde a todo momento com seus atos, palavras, escolhas, dizeres e silêncios. Como apresentado anteriormente, nossas relações e interações não se limitam ao momento presente; elas estão conectadas a um grande tempo, um contínuo em que permanecemos em interação. Essa permanência faz com que nossas atitudes e atos sejam sempre responsivos, uma vez que dialogam com sentidos que atravessam diferentes momentos e contextos. Justamente por isso, é um sujeito responsável pelos seus atos, pelo seu discurso, visto que é de sua responsabilidade aquilo que faz e aquilo que diz. Portanto, mesmo que o indivíduo se reconheça imerso na ideologia dominante, ainda assim não há alibi para seus atos, pois é de sua responsabilidade aquilo que faz.

Assim, não há passividade em nenhum dos lados da interação, mas atividade, mesmo que imperceptível em primeiro momento. O interlocutor está sempre presente no nosso dizer, visto que, no projeto enunciativo, ele é considerado nesse planejamento, suscitando adaptações ou mesmo modificações no enunciado. Dessa forma, toda produção é influenciada diretamente por essa recepção dos outros sujeitos (Sobral, 2009).

Ademais, o sujeito possui consciência individual cuja compreensão sobre o mundo passa pelo filtro, pela base de um mundo material, de uma realidade palpável que está além do horizonte individual. Isto é, mesmo com uma consciência única e individual, ainda sim passamos pela formação coletiva entre sujeitos, que ocorre pela interação social, pelas relações dialógicas. Dessa forma, o aspecto “individual” e o social não estão em contraposição, mas se integram, são parte um do outro (Sobral, 2009).

Observamos que a interação é esse processo constante entre sujeitos, formador de sentidos e essencial nas relações que se estabelecem. É a alteridade que está justamente atrelada à formação de sujeitos, que se formam em relação ao outro, isto é, alteritariamente. Para Bakhtin, “O indivíduo não existe fora da alteridade.” (Bakhtin, 1997, p. 187), isto é, a nossa formação individual passa pelo outro necessariamente:

Logo, é com a condição de participar dos valores do mundo dos outros que uma objetivação biográfica pessoal poderá ter autoridade e ser produtiva, poderá fazer com que a posição do outro em mim — desse outro que é o possível autor da minha vida — se consolide e escape ao aleatório, poderá fazer com que a base da minha própria exotopia se consolide, que se apóie sobre o mundo dos outros de que não me separo, e sobre a força e o poder dos valores da alteridade em mim, da natureza humana em mim, que não será uma matéria bruta e indiferente e sim uma matéria que recebeu de mim sua validação e sua forma, sem que, por isso, esteja necessariamente isenta de elementos inorganizados e anárquicos. (BAKHTIN, 1997, p. 170)

A participação nos valores do mundo envolve a interação entre perspectivas de interlocutores que se atravessam e a abertura para o envolvimento e o acesso àquilo que é do outro, e do outro àquilo que é próprio. Ao observar a consolidação da posição do outro em mim, comigo, entendo que a alteridade é a internalização, a integração de outras vozes que conferem a sua identidade. Assim sendo, a alteridade refere-se ao outro em si de uma forma integrativa e constitutiva, com valores e validação.

Nessa perspectiva, é possível compreender como se dá a alteridade como uma posição do outro em mim como um autor da minha vida. Tal perspectiva não significa que

estejamos “à mercê” do outro para sermos quem somos, mas diz respeito ao modo como nossas relações são formadoras de nós enquanto sujeitos. Tal processo ocorre também com o outro, visto que estamos todos em relação alteritária: assim, nós também formamos alteritariamente o outro. Aquilo que o outro é para si, é por mim, e aquilo que eu sou para mim é também pelo outro. Essa alteridade, essa consideração do outro, é constitutiva do todo social, pois sem a alteridade nada existe. Reproduzimos discursos, repetimos enunciados de outros sem perceber o outro participante daquilo que produzimos, discursamos e somos. Assim,

Desse ponto de vista, nossos enunciados são sempre discurso citado, embora nem sempre percebidos como tal, já que são tantas as vozes incorporadas que muitas delas são ativas em nós sem que percebamos sua alteridade (na figura bakhtiniana, são palavras que perderam as aspas). (FARACO, 2009, p.85)

Portanto, não temos noção do quão enraizado está o outro em nós. Salientamos, porém que é na formação alteritária de consciências que se dá a formação de sentidos, expressando pela linguagem a forma como vivemos, nos referimos ao mundo, agimos, determinamos o que julgamos importante ou não, nossas escolhas enquanto sujeitos individuais mas formados no coletivos, enfim.

Nossas experiências e vivências não são completamente individuais, mas alteritárias, pois formadas em constante interação com os outros. Assim, continuamente nos formamos e somos formados enquanto consciências pelo outro, nesse processo ininterrupto que a interação nos proporciona. Dessa forma, a diferença é outro aspecto importante ao pensarmos na alteridade, pois a nossa riqueza cultural, nossas produções perpassam pelo outro, que, mesmo formador de quem somos, é diferente de nós. Logo, a diversidade é fundamental ao pensarmos na alteridade, pois o contato com o diferente é formador de quem somos.

## **2. APORTES TEÓRICOS PARA UMA CONCEPÇÃO DIALÓGICA ALTERITÁRIA DE EDUCAÇÃO**

### **2.1 A experiência didática de Bakhtin**

A proposta dialógica de Bakhtin, embora não inclua diretrizes específicas para o ensino, tem sido amplamente utilizada em propostas didáticas. Na verdade, essa é uma aplicação que nunca foi formalmente formulada pelo autor. No entanto, uma de suas obras, ainda que não tenha como foco central as questões educacionais, descreve um processo de ensino-aprendizagem vivenciado por ele quando professor de escola fundamental. Trata-se do livro *Questões de Estilística no Ensino da Língua*.

Este capítulo explora a prática didática de Bakhtin, descrita em *Questões de Estilística no Ensino da Língua*, a partir de uma análise que busca conectar os fundamentos teóricos do Círculo às práticas pedagógicas observadas em sua atuação como professor de escola fundamental. Embora Bakhtin seja amplamente conhecido por sua abordagem filosófica e teórica, essa obra oferece um vislumbre de como seus conceitos dialógicos podem ser aplicados no ensino.

Bakhtin não propõe um método pedagógico fechado, mas suas reflexões sobre o discurso, a responsividade e a alteridade trazem implicações diretas para a prática educativa. A análise aqui realizada procura destacar como ele integrava o diálogo e a responsividade em suas atividades, criando um ambiente no qual os alunos eram incentivados a se posicionarem criticamente em relação ao texto, construindo significados a partir de suas próprias perspectivas e experiências.

Este capítulo também se propõe a aproximar as práticas descritas por Bakhtin de questões contemporâneas da educação, alinhando-as aos parâmetros levantados nesta dissertação. Para isso, enfatizaremos como suas estratégias de ensino dialogam com a ideia de uma educação dialógica alteritária, centrada no aluno enquanto sujeito ativo do processo de aprendizagem. A partir dessa perspectiva, pretendemos ilustrar como as experiências didáticas de Bakhtin podem inspirar práticas que promovam o diálogo, a autonomia e a reflexão crítica no contexto escolar atual.

Brait (2019), na apresentação da obra, destaca que Bakhtin,

(...) além de tratar de problemas vivos no universo escolar até hoje, propondo uma metodologia para solucioná-los, o autor estabelece uma relação entre o procedimento metodológico e a perspectiva dialógica da linguagem oferecida pelo Círculo de Bakhtin – o grupo de teóricos liderado pelo autor nos anos 1920 --, interligando gramática, leitura, escrita, produção de sentidos e autoria. (BAKHTIN, 2019, p. 8)

No livro, inicialmente, o teórico discorre sobre a questão do ensino da gramática de forma descontextualizada e de seu impacto negativo na formação dos estudantes. Sua tese é de que a gramática precisa ser ensinada junto à estilística, apresentando o valor no uso real da língua, tanto escrito quanto oral, pois julga que “Ao nosso ver, o ensino correto e profundo dessa forma é extremamente produtivo para que os alunos aprendam a usar a linguagem de modo criativo.” (Bakhtin, 2019 p. 28). A partir disso, é possível compreender que a sua preocupação era com o valor que esse aprendizado teria para o aluno. Sua preocupação não estava vinculada à necessidade de “passar” um conteúdo, mas de que os alunos construíssem um conhecimento produtivo do funcionamento da linguagem em uso.

Sua metodologia, que podemos conceber como dialógica, inicia com a identificação de uma problemática em relação à aprendizagem dos alunos: o desconhecimento do uso de orações subordinadas sem conjunção. Apesar de os alunos gramaticalmente conhecerem esse tipo de período, não o utilizavam em suas redações. A partir disso, Bakhtin seleciona três exemplos, discutindo-os isoladamente por meio de comparação, discussão e conclusão. Todos esses passos são realizados por meio do diálogo, com a apresentação de perguntas a fim de motivar a participação dos alunos na aula, discutindo os aspectos tratados, como explica o autor: “Depois, junto com os alunos, analisaremos os resultados de todo o trabalho estilístico que foi feito.” (Bakhtin, 2019, p. 39). Isto é, a partir da percepção de seus alunos, ele avalia o desempenho de aprendizagem do grupo. Com isso, vemos aplicado diversos conceitos propostos pelo Círculo, como o de alteridade, sujeito, excedente de visão e dialogismo.

Bakhtin planeja, executa, analisa e avalia suas aulas a fim de promover o gosto, a curiosidade, o interesse e a capacidade de que seus alunos utilizem a forma sintática pretendida como parte do estilo pessoal de escrita, possibilitando que seus estudantes compreendam o valor do uso, não apenas a sua categoria puramente gramatical. Na prática didática descrita em *Questões de Estilística no Ensino da Língua*, Bakhtin incentivava os alunos a se posicionarem em relação aos textos estudados, promovendo a responsividade e o diálogo com os sentidos do texto. Por exemplo, ele propunha exercícios em que os alunos não apenas identificavam elementos estilísticos, mas também avaliavam como esses elementos dialogavam com diferentes contextos sociais e

culturais. Essa abordagem destaca a responsabilidade do aluno no processo de construção do saber e antecipa práticas que hoje associamos a uma educação dialógica.

Para tornar isso possível, o autor-professor imbrica os parâmetros analisados até então, visto que ele parte de uma problemática observada especificamente naquela turma ao fazer um mapeamento dos textos produzidos pelos alunos. Com o diagnóstico realizado, ele pode finalmente iniciar o planejamento de suas aulas, escolhendo o conteúdo e adequando-o ao seu público. Já durante a aplicação, o retorno e o diálogo com os estudantes é peça-chave para poder avaliar se o grupo está, de fato, compreendendo o valor daquele tipo de produção. Ao considerar especificamente aquela turma desde o início do planejamento de suas aulas, Bakhtin nos mostra com seu exemplo como é a construção de uma educação dialógica alteritária, que parte necessariamente de problemas observados na turma. Assim, as relações são estabelecidas em prol dos sujeitos-estudantes ali envolvidos, adaptando o conteúdo a eles, não eles ao conteúdo. Como resultado, o autor destaca o êxito da proposta, visto que os estudantes passaram a utilizar com êxito o tipo de oração subordinada estudada em aula, enriquecendo sua forma estilística, e promovendo maior consciência de escrita e expressão de ideias.

A experiência didática de Bakhtin, como apresentada em *Questões de Estilística no Ensino da Língua*, demonstra que suas reflexões sobre o discurso e o diálogo transcendem o campo teórico e encontram aplicabilidade na prática educativa. Ao priorizar a interação entre aluno, texto e contexto, Bakhtin mostrou como o ensino pode ser um espaço de responsividade, onde o aluno não apenas recebe informações, mas dialoga com elas, ressignificando-as a partir de sua própria perspectiva.

Essa abordagem, centrada no diálogo e na alteridade, reforça a importância de considerar o aluno como sujeito ativo, capaz de construir seu próprio saber em interação com o mundo. Apesar de Bakhtin não ter estruturado uma metodologia pedagógica formal, sua prática exemplifica como os conceitos de diálogo, responsividade e alteridade podem ser integrados ao ensino para promover a autonomia e a criticidade dos estudantes.

Ao conectar essa experiência à ideia de uma educação dialógica alteritária, percebemos que as estratégias de Bakhtin permanecem relevantes e podem inspirar práticas pedagógicas transformadoras no contexto educacional contemporâneo. Essa

reflexão serve como base para integrar os parâmetros dialógicos e alteritários ao ensino, criando caminhos para uma educação mais inclusiva, crítica e centrada no aluno.

Em suma, Bakhtin valida-se dos parâmetros de sua teoria dialógica para aplicá-la em sua experiência no ensino, desenvolvendo uma prática alinhada com os preceitos alteritários da educação. O método utilizado pelo pesquisador foca no diálogo, na construção coletiva e na observação das necessidades de seus alunos. Bakhtin envolve ativamente seus estudantes no processo educativo, adaptando o conteúdo e as práticas pedagógicas conforme o contexto em que estão inseridos e suas dificuldades levantadas. Assim sendo, avança no estudo gramatical, pois o contextualiza na prática da escrita de seus alunos, permitindo que tenham autonomia para utilizar o conhecimento quando julgarem necessário. Isto é, Bakhtin reconhece seus alunos enquanto sujeitos do próprio saber e adapta suas aulas para que sua turma pratique efetivamente as regras estudadas em aula, superando a problemática da gramática descontextualizada.

## **2.2 Lev Vygotsky e o professor mediador**

Em vista da temática escolhida para a presente dissertação, Vygotsky é de suma valia, visto que suas contribuições para o conhecimento acerca da educação nos apresentam um importante aspecto envolvendo a aprendizagem, que é o de professor mediador. A fim de discutirmos a teoria de Vygotsky junto ao aporte teórico das relações dialógicas do Círculo de Bakhtin, traremos, no decorrer deste texto, os conceitos de mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD). Com isso, aspiramos enriquecer a discussão acerca da educação dialógica alteritária, partindo de um posicionamento do professor enquanto mediador na sala de aula.

Em suma, as principais obras a serem analisadas no presente capítulo são “A Formação Social da Mente” (1991) e “Pensamento e Linguagem” (2001), que abordam principalmente questões relacionadas ao desenvolvimento e aprendizagem infantil, linguagem e educação. De sua ampla teoria, o que traremos nessa dissertação é apenas um recorte, já que, nas obras citadas, o autor nos introduz um conceito fundamental que é o de Zona de Desenvolvimento Proximal, crucial para a nossa abordagem educacional.

Ao abordar especificamente a temática da aprendizagem, Vygotsky (1991, 2001) nos

apresenta o conceito de Zona de Desenvolvimento proximal, explicando as relações estabelecidas entre aprendizagem e desenvolvimento. Nessas obras, o autor diferencia o que é a aprendizagem e o que é o desenvolvimento. A aprendizagem (Vygotsky, 1991), tem caráter primordialmente social, isto é, a partir da interação com os outros é que a criança aprende. Esse outro pode ser os pais, amigos, colegas, professores etc. Tal aprendizagem é mediada pela cultura; nesse sentido a linguagem tem papel importante, pois os conhecimentos são transmitidos pela comunicação. Nessa perspectiva de mediação, aquele que aprende o faz de forma ativa, mesmo que seja guiado social e culturalmente por outro(s). Por fim, a aprendizagem ocorre justamente na ZPD (Zona de Desenvolvimento Proximal), com a mediação de outra pessoa.

Já o desenvolvimento é distinto da aprendizagem, visto que tem um caráter também individual e natural, já que a criança passa por processos próprios de desenvolvimento compatíveis com sua idade. Há ainda as aprendizagens mais adequadas ao período de desenvolvimento biológico da criança, isto é, suas capacidades potenciais conforme sua idade e estágio de desenvolvimento. Diferentemente da aprendizagem, que não necessariamente segue uma ordem natural e previsível, o desenvolvimento ocorre de forma mais previsível, visto que há parâmetros que indicam o que a criança ou adolescente deve ter desenvolvido dentro de sua faixa etária. Assim sendo, vemos que há diferenças relevantes entre o desenvolvimento e a aprendizagem apontadas por Vygotsky (1991), que nos auxiliam a compreender a situação de mediação escolar.

Ao rejeitar as correntes teóricas de seu tempo, o pesquisador define dois aspectos primordiais em relação à educação: o primeiro é sobre a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento na criança; o segundo diz respeito às características ou aspectos dessa relação na criança em idade de escolarização. Assim, o autor estabelece seu ponto inicial de que a aprendizagem na infância começa antes da escola (Vygotsky, 1991).

Para Vygotsky (1991), apesar de aprendizagem e desenvolvimento serem conceitos diferentes e específicos, ainda assim existe uma inter-relação entre eles, isto é, enquanto a criança se desenvolve, ela também aprende, e enquanto aprende, ela se desenvolve. Essa relação ocorre na fase pré-escolar e também na escolar, contudo, é no ambiente de aprendizagem escolar que o conceito de zona de desenvolvimento proximal está inserido.

Para a nossa dissertação, priorizaremos o conceito de aprendizagem, visto que é proveitoso para o desenvolvimento do trabalho. Conforme o autor, há dois níveis distintos de desenvolvimento. O primeiro é o nível de desenvolvimento real, em que as funções mentais já estão estabelecidas, já estão desenvolvidas e completas (Vygotsky, 1991). Podemos compreender isso como toda aquela bagagem de conhecimento que já pertence à criança, tudo aquilo que ela já sabe e está apta a fazer.

Já o segundo nível de desenvolvimento é o potencial, isto é, aquele que a criança pode alcançar. Contudo, para que esse conhecimento potencial possa se tornar real, é preciso a intervenção ou a mediação, por meio de instruções, por exemplo, para que a criança possa, então, finalmente aprender. O espaço que existe entre o desenvolvimento real e o potencial é a zona de desenvolvimento proximal. O autor entende que

Quando se demonstrou que a capacidade de crianças com iguais níveis de desenvolvimento mental, para aprender sob a orientação de um professor, variava enormemente, tornou-se evidente que aquelas crianças que não tinham a mesma idade mental e que o curso subsequente de seu aprendizado seria obviamente, diferente. Essa diferença entre doze e oito ou entre nove e oito, é o que nós chamamos a zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1991, p. 58)

Temos, na zona de desenvolvimento proximal, aquilo que está latente na criança, ou seja, aquilo que ela pode aprender com base no seu desenvolvimento real. Porém, para que ela possa transformar o desenvolvimento potencial em real, é fundamental a orientação de alguém mais capacitado que já esteja desenvolvido nesse campo. Essa mediação pode ser feita por um amigo que ensina o colega a fazer uma nova forma com argila, por exemplo. Também pode ocorrer na escola, onde o professor, um colaborador mais capaz, irá orientar a criança em seu desenvolvimento, com instruções ou outras atividades que tenham a finalidade de capacitá-la. Um professor dos primeiros anos do ensino fundamental, por exemplo, irá orientar seu aluno que já conhece o som das letras a juntá-las e formar uma palavra. Conhecer as letras e seus sons é o desenvolvimento real da criança, aprender a ler palavras é o desenvolvimento proximal dessa criança.

Ademais, outro aspecto fundamental exposto por Vygotsky é que crianças com desenvolvimentos reais distintos terão um processo de aprendizagem também distinto, visto que sua zona de desenvolvimento proximal é diferente. Logo, não basta que todos

os alunos tenham a mesma idade, é preciso observar também o seu desenvolvimento real, a fim de que o professor possa adequar sua orientação apropriadamente para a capacidade da turma, garantindo que a aprendizagem seja de fato proveitosa para todos. Conforme explica o autor,

Se ingenuamente perguntarmos o que é nível de desenvolvimento real, ou, formulando de forma mais simples, o que revela a solução de problemas pela criança de forma mais independente, a resposta mais comum seria que o nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. Se uma criança pode fazer tal e tal coisa, independentemente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já amadureceram nela. O que é, então, definido pela zona de desenvolvimento proximal, determinada através de problemas que a criança não pode resolver independentemente, fazendo-o somente com assistência? A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadureceram, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (VYGOTSKY, 1991, p.58)

Temos, então, como desenvolvimento real tudo aquilo que a criança já possui, já desenvolveu e aprendeu. Já o desenvolvimento potencial refere-se àquilo que está no porvir da criança, o desenvolvimento latente que, com a devida orientação, passará a ser real. Nesse ciclo, a criança permanece em constante desenvolvimento, progredindo paulatinamente.

Assim sendo, na ZPD, o diálogo e a interação social são basilares para que a aprendizagem ocorra, visto que a mediação se dá principalmente por meio da linguagem. Contudo, esse diálogo e interação não necessariamente ocorrem apenas entre o professor-mediador e seus alunos; pode ocorrer também entre alunos sem que o professor participe ativamente, apesar de estar presente. Aquele que já aprendeu pode auxiliar o colega que ainda está aprendendo.

Para o professor, é fundamental conhecer o conceito de zona de desenvolvimento proximal, pois assim é capaz de delimitar e reconhecer a capacidade real da criança e o que está latente em cada aluno, para que possa, então, orientar sua turma apropriadamente, respeitando o desenvolvimento real de cada um e aproveitando aquilo que seus alunos já possuem. Além disso, compreende que as relações sociais de

alteridade e diálogo ocorrem em sala de aula voltadas à aprendizagem, conduzindo a mediação entre professor/alunos e entre alunos.

Ademais, para Vygotsky (1991), o aprendizado e desenvolvimento são distintos, contudo “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (Vygotsky, 1991, p. 61). Isto é, apesar de serem diferentes, ainda assim há uma contribuição mútua entre um e outro, à medida que o aprendizado influencia diretamente no desenvolvimento mental da criança. Porém, é importante destacar que aprendizado e desenvolvimento não ocorrem “em igual medida ou em paralelo” (Vygotsky, 1991, p. 61). Tal dinâmica não é homogênea no sentido de ocorrer de maneira igual em ambas. Na verdade, cada uma progride em velocidades distintas.

Sendo assim, em Vygotsky (1991), para o professor não basta observar apenas a faixa etária de seus alunos, visto que estar em um ponto de seu desenvolvimento não implica necessariamente que compartilhem todos do mesmo nível de aprendizado. Dessa forma, ainda que tenhamos as séries ou ciclos escolares separados por idades e conteúdos respectivos adequados ao desenvolvimento de cada faixa etária, ainda é fundamental observar também a aprendizagem de cada criança.

A aprendizagem, por sua vez, é basicamente separada em dois momentos: o pré-escolar e o escolar. Vygotsky (1991) contribui grandemente ao nos esclarecer que a criança não chega à escola “vazia” de aprendizados. Ela, na verdade, chega já carregada de diversos conhecimentos adquiridos ao longo de sua existência por meio de sua experiência e vivência. Assim, a ideia de que a criança é um “quadro em branco a ser preenchido” não faz parte da perspectiva teórica abordada aqui, visto que a criança já tem sua aprendizagem pré-escolar. No período escolar, ela terá acesso ao segundo tipo de aprendizagem abordado pelo autor: a escolar. Na aprendizagem escolar, há uma sistematização do ensino, com conteúdos, desafios e diversas aprendizagens que devem ser trabalhadas ao longo do ano.

Tal aprendizagem na Zona de Desenvolvimento Proximal se dá pela mediação. O professor não é o detentor do conhecimento que transmite o que sabe para alunos que passivamente recebem seu conhecimento. Na verdade, os alunos aprendem ativamente mediados por um sujeito mais capaz. Nesse sentido, o professor tem como responsabilidade mediar o processo de aprendizagem, permitindo que o aluno expanda a

sua aprendizagem real acessando o seu desenvolvimento proximal. Dessa forma, o posicionamento do professor difere daquele em que ele é o detentor do conhecimento e o aluno é apenas um receptor, visto que seu propósito é mediar a aprendizagem.

Em suma, o professor-mediador, a partir dos parâmetros de Vygotsky, organiza suas aulas de forma diferente de outras correntes teóricas, mantendo-se alinhado aos preceitos de relações dialógicas e de alteridade trazidos no capítulo anterior. A partir do exposto, podemos compreender que o docente busca conhecer seus alunos, compreender seus estágios de desenvolvimento e de aprendizagem, para que possa planejar adequadamente suas aulas a fim de prosseguir o processo de aprender da turma conforme a ZPD. A organização de sua aula se dá de forma a priorizar a mediação, o diálogo e as discussões entre o grupo, visto que a aprendizagem se dá socialmente e o aluno aprende também com seus pares. Por fim, o professor atua não como detentor do conhecimento, mas como mediador no processo de aprendizagem de seus alunos, oferecendo suporte, guiando e orientando a turma. Devido a uma postura que prioriza o diálogo e a interação e o aprendizado de cada aluno é que a teoria de Vygotsky é de extrema valia para essa dissertação.

Alinhada com os parâmetros dialógicos e alteritários apontados anteriormente, é possível compreender como as relações devem ser estabelecidas em sala de aula, guiando a atuação do professor. Assim, estabelecemos o parâmetro de professor-mediador, crucial para a continuação de nossa discussão.

### **2.3 Paulo Freire: uma educação libertária promotora da autonomia**

Nesta dissertação, recorreremos a Paulo Freire, pois a autonomia do aluno é de central importância no trabalho desenvolvido, visto que é o objetivo da educação dialógica alteritária. Dessa maneira, a seguir compreenderemos os conceitos de educação, educação bancária, educação libertária, diálogo e educação dialógica a partir da percepção de Freire. Para isso, utilizaremos primordialmente sua obra, especificamente os livros *Pedagogia do Oprimido* (2022), *Pedagogia da Autonomia* (2014), a fim de discorrermos acerca dos temas apontados pelo autor.

Para compreender o sentido de autonomia para o educador, é fundamental conhecer o que se entende por educação libertária, visto que a autonomia do aluno está

atrelada também ao conceito da educação crítica, trazida por Freire (2022). Nesse sentido, iniciamos a discussão trazendo os principais aspectos da educação libertária (2022), para que então possamos trazer o conceito de autonomia do aluno (2014).

Já no início de “Pedagogia do oprimido” (2022), Freire inicia seu discurso argumentando acerca da temática daquilo que nos torna humanos e aquilo que nos desumaniza. Veremos, no decorrer dessa e de outras obras, que a educação e a pedagogia são discutidas lado a lado com o humano e a humanização, visto que para o autor, é a relação desses tópicos que permitem a discussão e a reflexão a que ele se propõe: de humanização. Ainda sobre a humanização, o autor explica que uma de suas características é justamente a inconclusão:

Ambas, na raiz de sua inconclusão, os inscrevem num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. (FREIRE, 2022, p. 40)

A partir da discussão acerca da humanização e da desumanização, o pedagogo começa então a sua discussão acerca da dupla opressores-oprimidos. A temática da opressão faz parte não só desta obra, mas de todas as outras, visto que é de fundamental importância para a compreensão dos sistemas que invisíveis, porém tangíveis, ~~que~~ atuam em nossa sociedade de forma silenciosa e sutil.

Para o autor (2022), os opressores são aqueles que se encontram na condição socialmente superior, enquanto os oprimidos ocupam a condição de socialmente inferior. Esses termos, na perspectiva freiriana, não são entendidos como atributos fixos, mas como construções históricas que refletem a desigualdade nas relações humanas. Invariavelmente, em algum momento, aqueles considerados de menos irão buscar recuperar a sua humanidade diante daqueles que os desumanizam, os opressores. Contudo, a proposta da educação libertária de Freire busca justamente evitar que os oprimidos, ao se libertarem, ocupem o lugar dos opressores, perpetuando o ciclo de desumanização. A verdadeira libertação, para Freire, está em erradicar essa dinâmica opressor-oprimido. “E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores.” (Freire, 2022, p. 41).

Para Freire (2022), aqueles que historicamente ocupam a posição de opressores não têm a força necessária para realizar o ato de libertação, pois essa força nasce da

experiência de opressão, que só os oprimidos vivenciam. “Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos” (Freire, 2022, p. 41), explica o autor. Observamos, então, que, na visão de Freire, há uma relação de forças que regula historicamente a sociedade: os opressores e os oprimidos. Nessa dinâmica, os opressores exercem uma força violenta que lhes permite manter o poder, desumanizando os oprimidos enquanto preservam e reforçam a própria humanidade. A tarefa dos oprimidos, por outro lado, é romper com essa lógica, promovendo uma libertação que não reproduza os mecanismos de opressão.

A principal ideia para a educação humanista é, portanto, não de que os oprimidos ocupem o local do opressor e exerçam o mesmo tipo de violência que antes sofriam. Na verdade, a busca é pela extinção dessa relação de forças, fazendo com que os oprimidos não mais existam. Toda a proposta educacional e pedagógica de Freire é em vista de concretizar a extinção dessa relação de poder e a libertação real dos humanos e sua humanização plena.

A partir dessa discussão, o autor delimita o que pretende abordar em sua obra: uma educação criada com o oprimido.

A nossa preocupação, neste trabalho, é apenas apresentar alguns aspectos do que nos parece constituir o que vimos chamando de pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 2022, p. 43)

Ao especificar que a educação que ele busca é com o oprimido e não para o oprimido, Freire não quer dizer que a educação não será voltada para a realidade daquele aluno, mas que a partir da realidade do aluno, de acordo com suas vivências e necessidades, é que a educação será feita. Ao estabelecer essa relação, a educação deixa de ser uma perspectiva de via única e passa a ser cocriada, compartilhada.

O objetivo é, portanto, que o oprimido possa se reconhecer enquanto oprimido, visto que os oprimidos, em sua maioria, não se veem enquanto tal. São como hospedeiros do opressor, carregam consigo essa visão sobre si. Por essa razão, uma educação formulada e realizada pelos opressores não pode permitir que os oprimidos

observem que não são os opressores “A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização.” (Freire, 2022, p.43).

Para o autor, a autodescoberta ocorre quando o oprimido percebe a sua condição histórica e social, mas a educação, por si só, não é suficiente para garantir a libertação plena. No entanto, Freire alerta para o risco de o oprimido, ao buscar a libertação individual, acabar reproduzindo as práticas dos opressores, tornando-se um opressor ou subopressor. Isso ocorre porque o modelo de humanidade que ele conhece é o humano-opressor, resultado de sua vivência em uma sociedade estruturada por relações de força e dominação. Assim, sua busca pela libertação se dá muitas vezes dentro dos moldes do opressor, uma tentativa de ocupar aquele espaço que simboliza poder e controle.

Esse individualismo, entretanto, não supera a relação de forças entre opressores e oprimidos, mas a alimenta e perpetua. Freire exemplifica essa dinâmica ao dizer: 'Desta forma, por exemplo, querem a reforma agrária, não para se libertarem, mas para passarem a ter terra e, com esta, tornar-se proprietários ou, mais precisamente, patrões de novos empregados' (Freire, 2022, p. 45). Para Freire, essa perspectiva individualista reforça o ciclo de desumanização, pois o oprimido não rompe com a lógica de dominação, mas a incorpora e a perpetua em uma nova configuração.

Freire propõe, portanto, uma libertação que seja coletiva e consciente, construída a partir de uma educação problematizadora e crítica. Essa educação deve permitir que o oprimido tome consciência de sua condição histórica e social, compreendendo que a verdadeira libertação não consiste em ocupar o lugar do opressor, mas em abolir as estruturas de opressão. Para isso, é necessário que os oprimidos se reconheçam enquanto sujeitos históricos, capazes de transformar o mundo em que vivem, rompendo com a lógica do individualismo que sustenta a opressão.

Começamos, então, a observar qual o papel da educação e da pedagogia para Freire (2022), que transcende os limites do conteudismo ou da educação para o cumprimento de papéis sociais e preenchimento do mercado de trabalho. Para o pedagogo (2022), na verdade, a educação deve cumprir um papel de transformação, que permita superar a oposição estabelecida da relação de opressão e o de ser menos.

Ademais, ao pontuar a busca pelo “ser mais”, Freire (2022) não entende isso enquanto uma liberdade individual, mas coletiva, visto que o que se busca com a educação libertadora é que todos possam “ser mais”. Para o pedagogo, “A libertação, por isto, é um parto. É um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos.” (Freire, 2022, p.48).

A libertação é, também, a transformação social concreta. Isto é, não é apenas a mentalidade que deve modificar. Na verdade,

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (FREIRE, 2022, p. 51)

Temos, então, outro aspecto essencial na pedagogia de Freire (2022), que é a libertação social da realidade também física da vivência humana. Para sua concepção, é inviável que a libertação seja exitosa, completa, sem que haja uma modificação também estrutural no sentido de acabar também fisicamente com a contradição da relação de opressão.

A sociedade sendo como é, mantendo as relações de opressão, mantém também a sua forma única de educar, com a finalidade também de manter essa relação de poder e não abrir espaço para a libertação que Freire tanto argumenta em seu discurso. Chegamos, então, à educação bancária, que, para além de pensarmos primeiramente no sentido de capital financeiro e a ideologia capitalista vigente em nosso país, é também uma analogia ao que fazemos em um banco: depositamos e sacamos. Depositamos o nosso capital, sacamos exatamente o nosso capital. Aquilo que colocamos no banco é o que visamos ter novamente em nossas mãos – ignorando outros aspectos minuciosos, como juros, correções, empréstimos e afins.

Situação semelhante ocorre na sala de aula: o professor entrega o conhecimento em seu aluno, o aluno guarda esse conhecimento e na hora da avaliação (saque) o aluno deve devolver aquele conhecimento tal qual foi recebido. Não há uma troca, não há uma relação de construção ou de cocriação. Há apenas uma relação unilateral de ofertar e receber de volta aquilo que foi dado. O aluno que chegar mais próximo ao valor depositado – ou conhecimento ensinado – terá as notas mais altas. O aluno que

questionar, que tiver dificuldade nessa abordagem de ensino ou mesmo que acrescentar seus conhecimentos ao depósito realizado pelo professor receberá, fatalmente, uma nota mais baixa ou então a reprovação.

Ao descrever a educação bancária, Paulo Freire argumenta que

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos. (FREIRE, 2022, p.79)

Observamos, portanto, que a educação bancária tem um caráter narrativo, seu aspecto discursivo é o de contar algo a alguém de forma unilateral. Por sua vez, os agentes desse discurso são o narrador, o professor, e seu interlocutor paciente que é apenas um ouvinte, o educando. Assim, podemos compreender que, para Freire, as relações educacionais em sala de aula entre professor e aluno são de apenas uma via, na direção professor-aluno. Além disso, coloca o professor como central da narração a que se propõe, e tal narração não é cocriada ou com múltiplas vozes. O único som que ecoa é o da voz do professor.

Em relação ao professor e ao conteúdo que oferece aos alunos, Freire aponta que

Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som do que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. (FREIRE, 2022, p.79)

Em uma primeira leitura, pode parecer chocante observar um renomado educador argumentar que é melhor não dizer, isto é, melhor sequer oferecer aquela aula. Porém, ao analisarmos o contexto da obra e sua proposta, podemos entender que uma educação desconectada com a realidade, vazia ou “oca”, como o autor diz, não possui uma real serventia para uma educação libertadora, humanitária, pois não tem utilidade. Nessa perspectiva, a educação se torna apenas um processo de memorização de conteúdos aleatórios, distantes da realidade e que não possuem outra serventia que não a da

aprovação nas avaliações. Dessa forma, o aluno aprende os tópicos apresentados pelo professor, mas não tem o espaço para compreender o significado daquele aprendizado, de poder observar o valor daquele conteúdo. O que torna, portanto, um conhecimento vazio. Porém, é fundamental salientar que ao pontuar que a aprendizagem deve possuir significado no mundo, não é sob o ponto de vista mercantil em que o que se aprende deve ser utilizado exclusivamente para que o aluno possa trabalhar – geralmente em cargos de baixa remuneração e alta exploração. A sua serventia é justamente para a libertação, já pontuada no texto. É, dessa maneira, para a capacidade de leitura do mundo e capacidade de ação consciente.

Nessa perspectiva, a educação libertadora é a que proporciona um ambiente educador que instigue a criatividade, a ação, a reflexão, a ciência, a inquietação, a dúvida. “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.” (Freire, 2022, p.81)

A partir de tais pontuações, é possível entender quais são as relações que se estabelecem em sala de aula na perspectiva bancária. Apesar dos educandos serem os educados, suas necessidades não são centrais nas escolhas feitas pelo corpo escolar. Na verdade, os educandos são ignorados completamente, visto que são apenas receptores do que foi escolhido como relevante para eles.

Conforme o autor, está justamente no diálogo, na educação dialógica<sup>3</sup>, a alternativa para a educação bancária. Para Freire a educação não é passada de um sujeito a outro, também o sujeito não aprende só. Na verdade “homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (Freire, 2022, p. 95)

Na educação dialógica de Freire, o educador não é apenas um educador, o educando não é apenas um educando, “(...) mas educador-educando com educando-educador.” (Freire, 2022, p. 95). Nessa perspectiva, encerra-se a via unilateral de aprendizagem, pois o educador também está aprendendo, e o educando também está ensinado. Dessa forma, a hierarquia da educação bancária dissolve-se e dá espaço a uma nova organização escolar, em que o diálogo é o central, permitindo que o processo de aprendizagem ocorra visando justamente e primordialmente aquilo que o educando necessita, aquilo que é verdadeiramente significativo.

---

<sup>3</sup> Apesar de Paulo Freire utilizar o termo “educação dialógica”, o conceito difere-se do de relações dialógicas, propostas por Bakhtin.

Quando Freire aponta uma educação dialógica, seu sentido é o de um diálogo ampliado. Para o autor não basta apenas que o diálogo aconteça em sala de aula – o diálogo como a conversa propriamente dita – mas todas as relações que se estabelecem em sala de aula para além do que é dito.

Ao esclarecer o que é diálogo, Freire apresenta uma perspectiva de que a palavra é aquilo que está no mundo e não existe fora da práxis, fora da ação. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.” (Freire, 2022, p. 109)

De acordo com Freire, (2022) partir do pressuposto de que se é autossuficiente é um posicionamento que exclui o diálogo, com isso, ele delimita que o professor que busca o diálogo com seus alunos deve estar receptivo; sabe que só não é suficiente para construir uma aula. Assim, para o diálogo ser possível, é imprescindível que o professor se coloque numa posição de abertura ao diálogo, de troca, ao invés da posição de superioridade ou de narrador – como é a bancária. Temos, assim, o diálogo como essa interação mais profunda do que a mera troca de palavras, ou uma simples conversação.

Para a perspectiva freiriana de ensino, o objetivo do professor não é o de abastecer o aluno de uma série de conhecimentos pré-estabelecidos, mas proporcionar justamente a oportunidade de aprendizagem para que o próprio aluno construa o seu conhecimento. Em uma perspectiva, o aluno é sujeito passivo do seu processo de aprendizagem, mas em outra ele é ativo do seu aprender. O sujeito aluno não chega à sala de aula zerado de conhecimentos, mas cheio de aprendizagens, experiências e vivências que são cruciais para o desenvolvimento coletivo da construção de conhecimento. Quando a integralidade do aluno é reconhecida e valorizada no processo escolar, o diálogo torna-se efetivo, pois este se estabelece na interação genuína entre educador e educando, onde ambos são sujeitos do processo de construção do conhecimento. Da mesma forma, ao promover uma aprendizagem em que o aluno não é apenas receptor passivo de conteúdos, mas protagonista de sua formação, estamos fomentando uma educação que objetiva a autonomia, conforme defendida por Freire, que rejeita o modelo de depósito de conteúdos e enfatiza a construção coletiva do saber.

A autonomia do aluno é o que o professor libertário busca como um dos principais objetivos da prática educativa. Para Freire, o papel do educador é mediar o processo de aprendizagem de forma que, ao final da formação, o aluno esteja apto a aprender por si

mesmo, tornando-se independente na busca por conhecimento e crítico em relação ao mundo ao seu redor. Essa autonomia, no entanto, é incompatível com o modelo de educação bancária, em que o aluno é visto como receptor passivo de conteúdos previamente determinados. Nesse modelo, o aprendizado ocorre de forma mecânica, limitando o desenvolvimento pleno da autonomia e perpetuando a dependência do educador. Retomando Freire, a verdadeira autonomia só é alcançada por meio de uma educação problematizadora, em que o aluno é sujeito ativo na construção do saber, aprendendo a dialogar com o mundo e a transformar sua realidade.

A pedagogia da autonomia (2014) busca, portanto, um aluno capaz de compreender o mundo, de ser ativo, de ser consciente. Não basta que o aluno saiba a diferença dos tipos de orações, mas que observe quando, por exemplo, um jornal, por meio das opções gramaticais, reproduz um discurso classista com a pretendida máscara da imparcialidade. Não basta que o aluno saiba apenas escrever redações escolares, mas que saiba escrever nos contextos do mundo com clareza, coerência e domínio daquilo que busca significar em seu texto.

Porém, para que a educação promova a autonomia do aluno, é imprescindível conhecer a realidade do aluno, estabelecer o diálogo, criar vínculos e pensar na aula com o aluno e para o aluno. É preciso, também, permitir que o aluno erre, que o aluno se expresse, que o aluno seja curioso.

De acordo com Freire (2014), existem algumas exigências para o ensinar: rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; corporificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; o reconhecimento e a assunção da identidade cultural (Freire, 2014).

Sua discussão em Pedagogia da Autonomia (Freire, 2014), pauta-se, primordialmente, na reflexão docente sobre a própria prática. Tal reflexão crítica é um dos parâmetros fundamentais para a educação que visa a autonomia do aluno, visto que a consciência do docente quanto à sua prática é de sua responsabilidade e agir ético (2014). Para Freire (2014, p. 24) “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo.”. Nesse sentido, o que se busca é a conciliação ativa da teoria à prática,

observando atentamente aquilo que o docente faz, tendo consciência do motivo pelo qual faz.

Assim sendo, Freire aponta que, já no momento de formação docente, o futuro professor já deve tomar consciência de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (Freire, 2014, p.24). Isto é, a formação do profissional deve já ser pautada na ideia de autonomia e na construção coletiva de conhecimento. Esta é uma questão também curricular que o educador apresenta que é de fundamental importância para se pensar na formação docente.

O docente que visa a autonomia de seus educandos deve estar posicionado de forma que esteja receptivo à ideia de que “Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa (...)” (Freire, 2014, p. 25). Nessa perspectiva, o educador não pode ensinar sem que também aprenda, enquanto o educando não pode aprender sem que também ensine. Essa relação de ensinar-aprender é fundamental para a autonomia do educando.

A partir das discussões da formação docente e do posicionamento do professor, Freire (2014) avança na discussão apresentando o conceito de “curiosidade epistemológica” (2014), que consiste em uma evolução da natural curiosidade, inerente ao ser humano, para uma curiosidade de cunho científico, levando o educando à busca por respostas. Assim, essa curiosidade é fundamental também para a receptividade do aluno ao aprender, pois busca sinceramente pela resposta. Dessa maneira, o educador deve instigar essa curiosidade, fornecer material suficiente para haver a discussão enriquecedora para que, juntos, cheguem à resposta procurada. Com isso, o aluno paulatinamente desenvolve sua autonomia, pois com o auxílio de seu educador aprende a investigar, a aprender, portanto. Para o autor,

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador. (FREIRE, 2014, p. 28 e 29)

A prática docente que visa a autonomia do aluno e um ensino crítico depende também que o professor seja o profissional crítico e autônomo, visto que aquilo que visa

promover deve ter também em si. Por isso a autocrítica docente é tão importante e amplamente discutida na obra.

Mais uma vez, portanto, o autor retoma o conceito da dialogicidade, ao tratar sobre o respeito à autonomia do aluno:

É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. (FREIRE, 2014, p. 59)

O que visa esclarecer o autor é de que o respeito à autonomia e ao questionamento natural do aluno é primordial para que se mantenha o diálogo e a construção de um espaço crítico e ético seja estabelecida. A permissão ao diálogo e à dialogicidade proposta por Freire (2014) fundamenta também o ensino que visa a autonomia.

O aluno, portanto, que sabe pesquisar e encontrar as respostas, compreende que seu agir é ético, entende que pode conscientemente agir no mundo, é alguém que possui a autonomia, visto que lê e interage criticamente e conscientemente com o meio e com os outros. A pedagogia da autonomia (Freire, 2014), extrapola os muros da sala de aula, os conhecimentos pré-estabelecidos e avança as fronteiras da educação, expandindo o horizonte do educando para observar aquilo que aprende em relação ao seu meio, à sua realidade observável.

Tal processo de educar é demorado, exige um posicionamento consciente e crítico também do professor, como observado. Contudo, é uma alternativa viável à educação bancária e à falta de ensino crítico. A partir do exposto, podemos pensar como é a dinâmica de uma educação autônoma, promotora da liberdade do aluno. Não basta apenas ter a consciência e a crítica ao que se produz, mas tomar um posicionamento divergente do bancário e conservador, permitindo que os educandos se tornem sujeitos conscientes, críticos, participativos e construtores do que se ensina e do que se aprende. É preciso permanecer num constante processo de ensinar e aprender.

## **2.4 Círculo de Bakhtin, Vygotsky e Freire: aproximações teóricas sob outras perspectivas**

Ao apresentar o referencial teórico, levantando alguns de seus conceitos considerados de interesse para a presente pesquisa, pudemos observar que, mesmo com abordagens teóricas diferentes, há pontos de conexão, seja pelo assunto a ser tratado ou pelos conceitos de mesmo nome. Nesse sentido, há hoje diversas pesquisas disponíveis que realizam a aproximação dos autores para discutir temas diversos. A fim de enriquecer nossa discussão, traremos alguns desses trabalhos que aproximam os autores e compartilham o eixo da educação como temática abordada.

Os textos que serão apresentados não têm o intuito de discutir necessariamente os três autores em conjunto, nem todos os conceitos levantados pela presente pesquisa. Nessa perspectiva, o que buscamos é apresentar o que outros autores trazem em relação aos autores que podem contribuir para esta dissertação. Ademais, também é importante salientar que a ordem de apresentação dos textos não tem significação, estão dispostos aleatoriamente, isto é, não há uma ordem de relevância entre um texto e outro.

O primeiro texto escolhido é um artigo de autoria de Magalhães e Oliveira (2011), em que os autores aproximam Vygotsky com Bakhtin e Volochinov, examinando os conceitos de dialogia e de alteridade. Para os autores, é fundamental compreender que apesar das semelhanças entre os autores, há diferenças significativas em relação ao diálogo e alteridade. O objetivo é observar questões relacionadas ao método e à linguagem a partir dos autores.

De acordo com Magalhães e Oliveira (2011, p. 105), a “presença do “outro” é, para ambos, central na constituição da subjetividade (...), na constituição dos sujeitos, na formação de significados, nas diferenças. Porém, enquanto Vygotsky observa esse outro na educação e nas relações ali estabelecidas, Bakhtin e Volochinov concentram-se no aspecto da linguagem.

Para os autores, Vygotsky expressa sua concepção de alteridade e de dialogia com o seu conceito de Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD), que em seu entendimento “configura-se como uma noção descritiva de processos inter-intra-extra-psicológicos, característicos da produção de sentidos, na e pela linguagem; um movimento de organização de linguagem nas relações interpessoais que criam contextos para aprendizagem e desenvolvimento.” (Magalhães e Oliveira, 2011, p. 107). Nesse sentido, a linguagem é fator primordial para o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que apesar de levantar a questão da alteridade e da dialogia, centra-se em abordar o método

e na busca de entendimento da relação entre sujeitos, entre o eu e o outro em um contexto educacional e escolar.

Compreender os conceitos de Vygotsky e de Bakhtin e Volochinov enriquece a construção do conhecimento escolar. “A colaboração crítica supõe uma prática que visa à articulação entre eu, outro e outros, num processo constante e recursivo de transformação dos participantes e dos contextos escolares. (Magalhães e Oliveira, 2011, p. 111). Assim, é possível conduzir as múltiplas vozes, significações e diferenças que surgem em sala de aula, com uma educação diversa e colaborativa.

O seguinte texto “O sujeito nos textos de Vygotsky e do Círculo de Bakhtin: implicações para a prática da pesquisa em educação” (Freitas, Bernardes, Pereira e Pereira, 2015) versa sobre o conceito de sujeito nos autores Vygotsky e Bakhtin acerca da pesquisa em educação. O posicionamento dos autores é o de compreensão dos sujeitos da pesquisa como dialógicos, responsivos e também ativos.

Os autores iniciam seu artigo delimitando o que é sujeito para Vygotsky. De acordo com a pesquisa, o indivíduo é constituído a partir de suas relações sociais, favorecendo a internalização. A internalização, por sua vez, “consiste na reconstrução interna de uma ação externa ao homem. Ou seja, no desenvolvimento humano, as funções aparecem duas vezes. Primeiro, no nível interpsicológico (entre pessoas), e depois, no intrapsicológico (no interior do indivíduo).” (Freitas *et al.*, 2015 p. 51). Conclui-se que o ser humano é um sujeito social e único, e sua construção é constante, já que a coletividade e o contato com o outro é formadora do indivíduo e de sua singularidade.

Já o sujeito para o Círculo de Bakhtin, conforme os autores, parte da necessária identificação do grupo que se inscreve no materialismo histórico-dialético. Concebe a realidade como contraditória em sua essência e em constante transformação, o que a torna distinta da dialética hegeliana. Assim, a dialética de Bakhtin é baseada no diálogo e nas ininterruptas relações dialógicas. Tal posicionamento circunscreve o sujeito como social e histórico. Ademais, o sujeito é, também, responsável e responsivo. Responsável por seus atos e responsivo socialmente, aos outros sujeitos. O sujeito permanece em um constante movimento entre o eu e o outro (Freitas *et al.*, 2015).

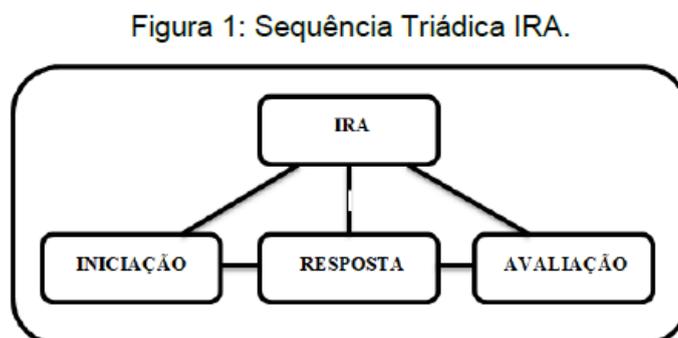
Ao compreender o sujeito como socialmente situado, a partir do conceito de Vygotsky e do Círculo de Bakhtin, as pesquisas em educação realizada pelo grupo e ao núcleo em que se inscrevem, permite uma prática de pesquisa que considere tais

características, refletindo criticamente. “Coerente com o pensamento dos teóricos russos e com os fundamentos da perspectiva histórico-cultural, podemos afirmar que nosso sujeito é um sujeito participante, responsivo, ativo, aprendente–ensinante, dialógico.” (Freitas *et al.*, 2015, p. 54), posicionam-se os autores do artigo.

O seguinte texto a ser apresentado é “O paradigma da pedagogia dialógica e a resignificação das relações em sala de aula: equipolência de vozes”, de Fernanda Guimarães e Maria Leite (GUIMARÃES; LEITE. 2018), em que as autoras discutem as relações em sala de aula e uma importante alternativa para o tradicional modelo. Sua premissa é analisar as relações de interação no ambiente da sala de aula a partir do dialogismo de Bakhtin.

Para as autoras, a típica conversa escolar diverge da natural, dos diálogos do cotidiano. O seu modelo segue a sequência triádica IRA: iniciação-resposta-avaliação, apresentado pelas autoras a partir do seguinte esquema, na Figura 1:

Figura 1 – esquema do modelo IRA.



Fonte: Esquema elaborado pelas autoras, com base em Garcez (2006, p. 68).

Fonte: imagem apresentada no artigo de Guimarães e Leite (2018, p. 6)

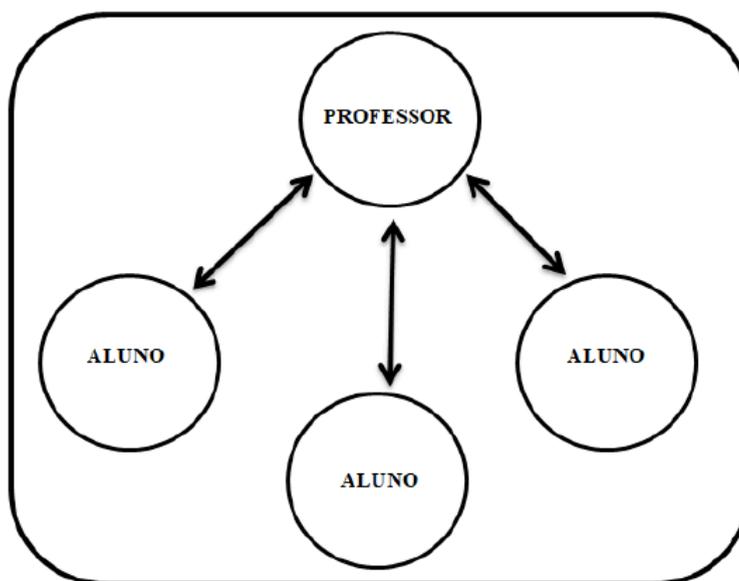
A hierarquia apresentada na Imagem 1 não corresponde à dinâmica de uma conversa cotidiana, que é caracterizada por turnos mais equilibrados e sem uma hierarquização rígida entre os interlocutores. Em uma conversa cotidiana, os participantes têm liberdade para alternar os turnos, intervir e conduzir o diálogo de forma menos estruturada. Já na Imagem 1, o que observamos é uma hierarquia verticalizada, evidenciada pela sequência fixa de iniciação, resposta e avaliação (IRA). Nesse esquema, o professor ocupa uma posição central e superior na interação, pois é ele quem inicia o diálogo, conduzindo a dinâmica da conversa com um questionamento. O aluno, por sua

vez, responde a essa provocação e, em seguida, o professor avalia a resposta, encerrando o ciclo. Essa estrutura estabelece um controle quase total do professor sobre a comunicação, já que é ele quem determina os rumos e os momentos do diálogo, reforçando a hierarquia professor-aluno. A conversa segue rigidamente o caminho do esquema IRA e se reinicia com um novo questionamento, o que mantém a verticalidade e o controle do professor sobre a interação.

A organização da sala de aula também é ilustrada pelas autoras, a partir do que está exposto na Figura 2:

Figura 2 – organização da sala de aula aos moldes tradicionais.

Figura 2: Organização tradicional da interação em sala de aula.



Fonte: Esquema elaborado pelas autoras, com base no modelo IRA (GARCEZ, 2006).

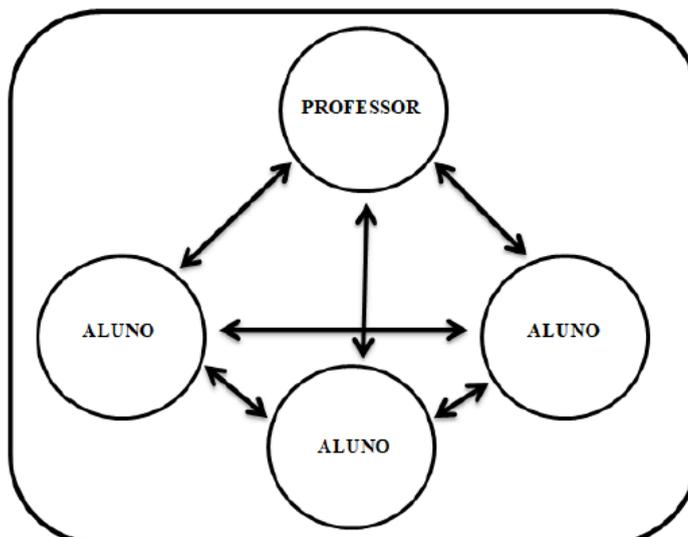
Fonte: imagem apresentada no artigo de Guimarães e Leite (2018, p. 6)

Diferentemente da Imagem 1, que apresenta o esquema de como ocorre o diálogo em sala de aula, aqui observamos como a interação acontece no ambiente escolar. O professor está isolado, acima dos alunos, verticalizado. Os alunos compartilham o seu espaço abaixo do professor, porém são individualizados. Isto é, não há uma interação entre alunos, a interação é apenas entre professor-aluno. Mesmo que haja uma resposta ou iniciativa do aluno, é apenas dirigida ao professor.

Analisada a estruturação de interação tradicional da sala de aula, as autoras trazem uma alternativa: o de ensino dialógico, que quebra essa interação previamente apresentada e propõe um novo modelo. Neste modelo, a interação com o outro e com o meio é central, sem uma hierarquização nem um sentido linear de discussão. “Com o ensino dialógico, busca-se alcançar uma nova estruturação da sala de aula e das relações professor-aluno e aluno-aluno. Por isso, fala-se em interação do tipo horizontal, ou seja, o professor não é mais visto como o único iniciador do diálogo.” (GUIMARÃES; LEITE. 2018, p. 8). As autoras também trazem uma ilustração de como se dá essa interação, trazida a seguir na Figura 3:

Figura 3 – a interação em sala de aula a partir do dialogismo.

Figura 3: Interação em sala de aula orientada para o dialogismo



Fonte: Esquema elaborado pelas autoras, com base no modelo de interação proposto pelo paradigma da pedagogia dialógica.

Fonte: imagem apresentada no artigo de Guimarães e Leite (2018, p. 8)

Na Imagem 3, ainda estão presentes as setas em dois sentidos entre professor e alunos, porém há novas setas entre os alunos. Dessa forma, a interação se dá horizontalmente, permitindo que todos possam participar das discussões em sala de aula, interagindo com o meio e permitindo uma educação adequada com a proposta dialógica de ensino.

No livro do Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe, 2010), no último capítulo, O ensino da língua sob uma perspectiva bakhtiniana, acessamos a ideia de que o conceito de excedente de visão é prioritário ao pensarmos no ensino dialógico

Já no início desse texto, somos apresentados ao seguinte excerto de Estética da Criação Verbal, em que Bakhtin diz:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação à mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, e sua expressão –, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. (Bakhtin, 2003).

Ao trazer esta citação, o autor afirma que

Na sala de aula, o professor atento à aprendizagem do aluno, promove com ele uma interação tal que permite que se completem nesse processo de ensino-aprendizagem, pois tanto professor quanto aluno “enxergam” melhor o outro nessa troca. (GEGe, 2010)

Isto é, quando o professor assume uma posição de preocupação quanto ao processo de aprendizagem de seu aluno, a interação promovida por ele é o que dá abertura para que ele e seus alunos se completem, cada um acessando o excedente de visão que possuem do outro. Assim, um ambiente de aprendizagem é dialogicamente construído, pois o professor compreende o excedente de visão que tem de seu aluno, e o aluno, por sua vez, também acessa o excedente de visão do seu professor, compreendendo a sua posição enquanto sujeito preocupado com o processo de aprendizagem. De acordo com o autor,

(...), reconhecer que o outro é tão importante para mim quanto eu sou para ele me permite uma relação mais próxima com ele, o que é fundamental para que o ensino da língua aconteça com propriedade. Assim, o professor compreende o que o aluno ainda não detém sobre a língua e o motivo pelo qual isso ocorre. E o aluno, por sua vez, consegue compreender essa atenção que o professor lhe presta como ser subjetivo e percebe a intenção do professor em contribuir para a aprendizagem dele, e por esse motivo, passa a acreditar nesse professor que interage com ele na sala de aula e em suas propostas. (GEGe, 2010)

A seguir, conclui sua ideia, dizendo que

Apresentar ao aluno o que ele ainda não conhece a respeito da língua, numa relação de reciprocidade, aplicando o excedente de visão. Mas, para que isso aconteça, é preciso que exista um árduo trabalho de reflexão sobre o que e como utilizar a língua, na medida em que o professor propõe atividades com textos em sala de aula. (GEGe, 2010)

A partir desse conjunto de ideias, destaco que o excedente de visão, a consciência de perspectiva teórica sobre língua e linguagem e a assunção da relação dialógica em sala de aula são basilares, conforme o autor, para o ensino dialógico conforme a perspectiva bakhtiniana.

De acordo com Ferreira e Bizerra (2021), a partir dos conceitos de Vygotsky, a relação entre professor e aluno é essencial na construção da aprendizagem. No entanto, tal relação difere da que comumente presenciamos nas salas de aula, onde o professor é o único detentor de todo o saber e conhecimento, e o aluno, ser individual, é mero receptor inédito daquilo que o professor oferece. Na verdade, na perspectiva de Vygotsky, o aluno carrega consigo sua bagagem própria de conhecimentos adquiridos ao longo de sua existência, e o professor deve considerar isso ao ministrar suas aulas.

Para o teórico, a relação entre professor e aluno não deve ser a de autoridade e impositiva, mas de cooperação, em que o professor em conjunto de seus alunos constrói o conhecimento. Nessa perspectiva, o professor reconhece o seu aluno enquanto sujeito ativo do processo de aprendizagem, se relacionando com o professor e também com seus colegas.

Assim sendo, o professor é um mediador entre o conhecimento e seus alunos. Sendo a pessoa com maior bagagem de experiência, sua responsabilidade é de mediar essa relação, permitindo que seus alunos ativamente aprendam, desenvolvam suas competências e habilidades.

A partir dessa discussão, compreende-se que a sala de aula, na perspectiva de Vygotsky, não é o espaço onde o conhecimento é entregue por um professor a um aluno, em que o sentido único é o de professor-aluno. Na verdade, a sala de aula é um espaço conjunto onde o professor realiza a mediação entre os alunos e o conhecimento, e a turma em conjunto, a partir de suas bagagens e de sua unicidade, constroem sua aprendizagem ativamente.

Em Giacomelli e Sobral (2018), os autores dissertam sobre a educação dialógica a partir de Bakhtin e Vygotsky. Para os autores, a concepção de educação proposta não é

secundária na obra do Círculo, e podemos acessar uma importante reflexão acerca da educação e da cultura a partir de uma perspectiva filosófica e discursiva. Para Giacomelli e Sobral, é fundamental apresentar a filiação marxista e da dialética marxista dos autores. Bem como pontuar que o mundo não tem acesso à consciência sem a mediação.

A partir dessa discussão, os autores enfatizam sobre a pluralidade em sala de aula e a singularidade dos alunos que compõe o ambiente escolar. Na educação tradicional, há o “achatamento” de sujeitos, em que suas características são ignoradas e desvalorizadas em prol de uma unidade homogênea e coesa. Dizem os autores que:

Assim, a discussão de uma educação dialógica, aqui introduzida, é uma tentativa de estabelecer parâmetros para uma junção das teorias do Círculo de Bakhtin e de Vygotsky. No primeiro caso, com ênfase na teoria da cultura e, no segundo, nas relações entre pensamento e linguagem em suas implicações educacionais, a fim de propor 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). (GIACOMELLI; SOBRAL. 2018, p. 24)

Em seus estudos, os autores afirmam que em uma concepção dialógica e dialética, a escola deve ser um ambiente que vise explorar e exaltar as diferenças, as dinâmicas dos sujeitos e de suas vivências, ao invés de trabalhar apenas com os saberes estáticos e já pré-estabelecidos, ignorando os sujeitos que compõe o ambiente escolar, apagando os indivíduos. Nesse sentido, os autores dizem:

Propõe-se que a escola seja um espaço de sistematização da principal atividade humana: a de uma tradução, em termos de compreensão e de interpretação, que respeite a um só tempo as semelhanças e as diferenças entre os alunos e os incite a ir em busca do novo. 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 também do outro – outro assunto, outro sujeito etc., numa negociação de sentidos. Por mais que tente, a escola pode ensinar (criar condições para a aprendizagem ao organizar o ensino), mas não transmitir. Se insistir em transmitir, ela 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. (GIACOMELLI; SOBRAL. 2018, p. 24)

Assim sendo, a escola deveria ser o local que reconhece as diferenças, as valoriza, as exalta. Com isso, a educação torna-se plural, significativa, pois “é da diferença que nasce o sentido” (Giacomelli; Sobral. 2018, p.25)

Em Sobral (2022), no texto “Relações dialógicas na linguagem e na educação: algumas considerações”, há, dentre as diversas contribuições do autor, o conceito 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.”. Tal conceito elucidam-nos mais profundamente sobre como se dá o ensino dialógico alteritário, visto que para haver a alteridade é preciso haver a escuta atenta e alteritária, considerando os alunos enquanto sujeitos, com suas individualidades, potencialidades e dificuldades. Conforme Sobral (2022), “Essa atitude permite que nossa igualdade e nossa diferença deem um novo sentido ao nosso encontro como professores e alunos.”. A sala de aula deixa de ser um campo onde há a necessidade de que todos pensem e sejam “iguais”, negando as diferenças, e passa a se tornar um local enriquecido pelas singularidades. Para o autor (2022),

“[...] 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 autotransformação, 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.” (SOBRAL, 2022, p.16)

A escuta alteritária é, portanto, um dos pilares para uma educação dialógica, pois considera o aluno enquanto sujeito singular e coloca o professor em uma postura não de dono do saber, mas de alguém que ativamente escuta o que o aluno tem a dizer, tornando-se um mediador, um parceiro mais experiente, na jornada de aprendizagem de seus alunos.

Em Pires (2011), a autora discute acerca das proximidades entre os autores Bakhtin e Vygotsky, observando conceitos como linguagem, consciência, sujeito e interação. Para a autora, ambos os autores dialogam, pois apresentam pontos em comum, como o papel da linguagem e a consciência, a base no materialismo histórico-dialético, além de outros questionamentos.

A autora defende que a superação dialética é fundamental para que seja possível a construção de uma visão total e integral que considere o humano enquanto um “conjunto de relações sociais” (Pires. 2011, p.89). Assim sendo, ambos os autores não eram favoráveis às dicotomias, e elaboraram suas teorias a partir da reunião do sujeito e do objeto.

Para Pires, o interesse real de Bakhtin era o da linguagem em seu uso e em sua interação social. Já para Vygotsky, a linguagem também é central para compreender o ser

humano enquanto ser social e também histórico. Assim sendo, observamos o primeiro grande ponto de convergência entre os autores, que para além de observar a linguagem, a observam a partir de uma perspectiva de interação, de uso real, contextualizado.

A consciência, outro ponto de convergência entre os autores, é “formada socialmente, por meio de relações estabelecidas entre os indivíduos pela mediação de signos linguísticos” (Pires. 2011, p.91). Isto é, a partir da socialização e da mediação a partir dos signos linguísticos é que se dá o desenvolvimento da consciência no ser humano. Ademais, a partir dos autores é possível afirmar, de acordo com Pires (2011), que a palavra é, portanto, a forma mais pura de interação social, e o seu significado é central para ser possível compreender a unidade entre o pensamento e a linguagem.

O dialogismo e a alteridade são outros dois conceitos que dialogam entre Vygotsky e Bakhtin. O sujeito constitui-se a partir do outro, a partir da convivência. “Assim, o princípio dialógico funda a alteridade e estabelece a intersubjetividade como antecedente à subjetividade (...)” (Pires. 2011, p. 92). Isto é, o social é fundamental para a constituição daquilo que é subjetivo no sujeito. Para Vygotsky, o dialogismo e a alteridade também são fundamentais para compreender a consciência e sua constituição pelas relações estabelecidas socialmente, entre indivíduos. Esse entendimento é fundamental para compreender, por exemplo, um importante conceito trazido por Vygotsky: a Zona de Desenvolvimento Proximal. Visto que a interação, a alteridade e o dialogismo são essenciais nessa relação.

Conforme Pires (2011), há também convergências entre os autores para o conceito de significado das palavras. Para a autora:

A tensão dialética é uma característica da palavra como signo linguístico, uma vez que no signo habitam traços contraditórios de valor que produzem sentidos diversos, mesmo antagônicos, por refletirem não passivamente, mas de maneira polêmica, o sujeito e seu horizonte social. O signo linguístico tem, pois, uma pluralidade social que se refere ao seu valor contextual. (Pires. 2011, p. 94)

Isto é, a mesma palavra pode ter diferentes significações a depender do contexto em que está sendo utilizada, quem são os sujeitos envolvidos etc. Além disso, a palavra também pode mudar, transforma-se socialmente a depender do contexto e de suas modificações. A forma como as palavras significam hoje não necessariamente são idênticas às do passado. Outra importante característica na produção de discurso é que

somos intermediários dialogando e também polemizando com outros discursos. Assim sendo, não existe uma relação de passividade, mas de polêmica.

Para Pires (2011), em Vygotsky a investigação do pensamento verbal visa priorizar unidades, ao invés de separar elementos. Isto é, o que visa ser estudado é o significado das palavras. O significado, porém, pertence à palavra e ao pensamento. Assim sendo, a significação da palavra, a palavra enquanto signo e a sua constituição fazem parte da reflexão de ambos os autores.

A autora Lima (2015), em seu texto “Prática docente, ato responsável para uma educação libertadora: aportes de Paulo Freire e Mikhail Bakhtin”, discursa sobre a prática docente a partir da ótica de Freire e Bakhtin, observando aspectos como ato responsável, educação dialógica e libertadora. Segundo a autora, ambos os teóricos têm como centrais em suas teorias o “estudo do homem histórico e social, de essência dialógica, cuja consciência é constituída por meio da relação com o outro e com o mundo. Para ambos, o homem é um ser que não pode ser compreendido fora dessa relação.” (Lima, 2015, p. 1). Conforme a autora, é responsabilidade da educação a formação de consciência crítica dos sujeitos. Assim sendo, com Freire, vemos a educação como uma maneira de ajudar o aluno nesse processo de transformação para uma consciência crítica. De acordo com a autora, os teóricos partem de um mundo real para a elaboração de suas teorias, observando a dialogicidade como parte da essência humana. Tal posicionamento permite o diálogo entre os autores, buscando observar a educação crítica e a prática docente pautada no ato responsável do professor.

Em Lima (2015), ela assegura que a pedagogia e filosofia freiriana estão conforme os preceitos de Bakhtin sobre uma filosofia resultante das experiências reais, visto que Freire refletiu em suas obras e praticou uma pedagogia pautada nas aflições reais vivenciadas pelos sujeitos aos quais trabalhou. Isto é, a partir de uma dificuldade real enfrentada pelos sujeitos, Freire realizou sua pedagogia visando solucionar os empecilhos enfrentados por seus alunos.

Freire partia de um contexto nacional de altas taxas de analfabetismo, resultando em sujeitos sem condições de participarem ativamente e criticamente da sociedade. Uma situação “antidialógica” (Lima, 2015, p.3), isto é, que não permite o diálogo. Apesar do contexto social nacional enfrentado hoje não seja igual ao de Freire em sua época de atuação, ainda existem outras mazelas enfrentadas socialmente, como o analfabetismo

funcional, por exemplo. Assim sendo, refletir acerca de uma pedagogia crítica e libertadora ainda se faz necessário. “A situação educacional brasileira impede que o pensamento de Paulo Freire fique desatualizado ou restrito a um determinado espaço-tempo histórico.” Diz Lima (2015, p.4).

Conforme a autora, a partir dos dois teóricos é possível compreender e buscar uma educação dialógica constituída a partir das relações estabelecidas entre professor e alunos. A partir disso, espera-se a educação crítica, sujeitos conscientes e ativos no mundo, entendendo-se enquanto históricos. “Tanto Paulo Freire quanto Mikhail Bakhtin define que o homem é um Ser social, de essência dialógica, ele se constitui na relação, na interação e na inter-relação com o outro e com o mundo”, defende Lima (2015, p.6).

A autora também pontua a prática docente como um ato responsável, isto é, a partir do que diz Bakhtin sobre o sujeito sendo um ser responsável e responsivo de seus atos, também é o professor. Assim sendo, o professor é responsável por sua aula, por sua prática docente. Nesse sentido, a autora entende que mesmo que um professor conheça a teoria freiriana, por exemplo, não há a garantia que o professor coloque a teoria em sua prática. Para tanto, “antes, esta concepção deve fazer sentido para ele, em seu cotidiano e em suas relações dialógicas” defende Lima (2015, p.8). Isto é, mesmo que um professor conheça os princípios da educação dialógica, existe a necessidade de colocá-la ativamente em sua prática. Nessa perspectiva, o professor que busca uma educação libertadora deve, antes de mais nada, assumir em suas ações as bases teóricas da educação libertadora e crítica.

Conforme o levantamento de obras que analisamos, podemos observar algumas pontuações já levantadas por outros pesquisadores acerca dos autores Mikhail Bakhtin e seu círculo, Lev Vygotsky e Paulo Freire. Dentre os teóricos observamos aproximações com o eixo da educação dialógica bem como outros textos que fazem aproximações que não enquadram especificamente a educação dialógica, mas outros conceitos de interesse entre os autores. A seguir, observaremos o levantamento de parâmetros e as aproximações realizadas pela autora, a fim de aproximar os três teóricos em conjunto, estabelecendo um diálogo tendo como eixo central a educação dialógica alteritária que vise a autonomia dos estudantes e o desenvolvimento da educação crítica libertadora.

A partir dos parâmetros levantados anteriormente discutiremos acerca da educação dialógica alteritária visando a autonomia do aluno como uma alternativa àqueles que

buscam outras maneiras de educar. Ainda é importante ressaltar que esses parâmetros não são um modelo, mas um ponto de partida para o agir docente.

Apenas conhecer as teorias apresentadas não é o suficiente para que se tornem práticas do docente. É preciso uma tomada consciente dos conceitos para a prática, porém, não é incomum que se apresentem dúvidas ou inseguranças quanto a um agir diferente do costumeiro nas instituições de ensino.

A discussão aqui iniciada não pretende sair dos limites da educação básica, porém não há empecilho para que posteriormente, em outras obras, haja essa nova reflexão. Assim sendo, o foco dessa dissertação está primordialmente no ensino básico – principalmente anos finais do ensino fundamental e o ensino médio.

Para iniciar a discussão, consideramos pertinente apresentar superficialmente alguns tópicos acerca de como funciona a educação no presente contexto de produção, bem como a forma que se dá a formação docente. Assim sendo, no tópico a seguir apresentaremos os principais aspectos propostos.

## **2.5 Os parâmetros da educação dialógica alteritária a partir de Bakhtin, Vygotsky e Freire**

Os conceitos previamente apontados discriminadamente estão em sala de aula ocorrendo constantemente: estamos sempre em interação, o professor e os alunos estão discursando, o diálogo está ocorrendo, as relações dialógicas estão presentes... Porém, sem que tenhamos consciência dos parâmetros, dificilmente conseguiremos observar com atenção todas as respostas, por exemplo, que os alunos constantemente estão entregando.

Atentar-se aos parâmetros da educação dialógica alteritária é de suma importância para que o professor possa assumir um posicionamento também dialógico e alteritário, caso seja de seu interesse. Isto posto, na presente discussão, apresentaremos como os conceitos previamente analisados estão em sala de aula. Nesse sentido, alguns conceitos serão vistos isolados e também em relação com outros conceitos, visto que ocorrem concomitantemente.

Ao tratar dos conceitos de Bakhtin (2002), trouxemos o de relações dialógicas. Em sala de aula, os alunos e os professores estabelecem relações dialógicas entre si. Logo, o

mesmo professor terá diferentes relações com diferentes turmas, mesmo que lecionem apenas para a mesma série, ou ano. Por tal razão, é comum que o professor perceba que em algumas turmas, algumas interações são possíveis, porém com outras, não. Nesse sentido, a proposta de aula pensada dialogicamente deve considerar que o professor observe de qual maneira essas relações dialógicas estão estabelecidas em cada turma, pois isso indica também quais maneiras são mais efetivas para tratar determinados conteúdos, realizar diferentes formas de avaliação, etc.

Os alunos, inconscientemente, também percebem essa relação dialógica que formam entre si, enquanto um grupo coeso e independente de professores, e também com cada professor. Então, sabem de quais maneiras podem ou não podem agir em cada disciplina, bem como respondem com atitudes desinteressadas para alguns professores, enquanto com outros são alunos com um comportamento interessado e proativo. As respostas que os alunos oferecem e as interações que espontaneamente realizam com seus professores e com seus pares indica as relações dialógicas ali estabelecidas, e indicam também a interação, o diálogo e os sujeitos que compõem a turma.

Mesmo que estejamos discursando sobre turmas enquanto uma união coesa, é importante salientar que tais grupos são formados por sujeitos independentes e interdependentes. Nesse sentido, o professor deve observar o grupo enquanto uma unidade, um conjunto, mas deve também considerar esses sujeitos como indivíduos. Isso porque cada aluno apresenta dificuldades próprias, formas de interação e de interesse que não são necessariamente compartilhadas pelo grupo na totalidade, e que não deveriam ser negligenciadas. A individualidade do aluno e suas necessidades são relevantes quando tratamos da educação inclusiva, mas não é exclusivo dessa discussão – que não será tratada nessa dissertação.

Antes de iniciarmos a aproximação dos parâmetros levantados anteriormente, é importante salientar que apesar de estarmos realizando tal aproximação, os objetivos de estudos de cada teórico são diferentes. Enquanto Bakhtin visa principalmente o estudo da linguística, Vygotsky preocupa-se com o desenvolvimento cognitivo e a mediação entre indivíduos; já Freire discute objetivamente a educação crítica e libertária. Por essa razão, ainda que façamos a aproximação dos parâmetros e que muitos tenham o mesmo nome, significam para cada teórico de forma diferente. Apesar disso, suas contribuições são de

fundamental importância para se discutir a educação e novos parâmetros para se pensar o ensino.

O primeiro parâmetro que abordaremos é o de diálogo e de relações dialógicas (ou dialogismo, em Freire). Para Bakhtin, como apresentado previamente, o diálogo e as relações dialógicas não equivalem entre si, isto é, são conceitos diferentes. Para o pesquisador, relações dialógicas são como a base de toda a comunicação e interação. Isto é, estamos constantemente e permanentemente em relação dialógica, já que somos seres sociais que vivemos em sociedade. Já o diálogo tem caráter mais imediato, ocorrendo por meio de enunciados. A conversação é mais especificamente relacionada às interações verbais entre interlocutores, não sendo, portanto, um sinônimo de diálogo na perspectiva de Bakhtin. O diálogo abarca não só a interação verbal entre os interlocutores como também as demais formas de interação, as respostas, sejam elas feitas imediatamente ou tardiamente.

Ao pensarmos na sala de aula, por exemplo, podemos imaginar que em uma aula da disciplina de Literatura Brasileira os alunos apresentam interesse por “causos”, contos de terror ou assuntos relacionados ao folclore brasileiro. Uma resposta imediata do professor seria manter a conversa com os alunos acerca do tópico e adaptar o diálogo da aula planejada para que contemple as dúvidas dos alunos em relação ao assunto levantado. Já uma resposta tardia ao que os alunos trouxeram seria a preparação de um projeto, um plano de aula ou uma produção textual voltada ao folclore brasileiro, por exemplo. O plano de aula trazido pelo professor é uma resposta à curiosidade genuinamente apresentada por seus alunos. Mesmo que não seja uma resposta imediata, o professor mantém o diálogo e adapta sua aula, conforme a ementa e as necessidades da turma. Ademais, outro aspecto relevante acerca do diálogo é o de que nem toda resposta é oralizada, isto é, o diálogo ocorre constantemente na sala de aula, mesmo que os alunos não falem nada – ou que não respondam diretamente as perguntas do professor. Mesmo uma turma silenciosa - “apática”, ou que conversa entre seus pares porém não responde ao professor - ainda há um diálogo acontecendo que não depende de palavras. Tal situação nem sempre é facilmente contornada pelo professor, principalmente aquele que busca a conversação para o andamento de aula. Contudo, o silêncio da turma é uma resposta significativa à sua aula e o restante do contexto situacional indicará quais são as razões pelas quais os alunos não conversam com o

professor. O silêncio pode estar acompanhado de desconforto, desinteresse, ansiedade e uma série de outros comportamentos e indicativos que, junto ao silêncio, indicam ao professor o porquê da não-conversa. Ao buscar analisar as razões pelas quais a turma prefere manter-se em silêncio, o professor pode, caso seja de seu interesse, buscar maneiras de contornar essa situação e incentivar a conversa e um diálogo mais eficiente com a turma.

Para Vygotsky, o diálogo é fundamental, embora sua abordagem seja voltada para o desenvolvimento cognitivo e o ensino. Conforme mencionado anteriormente, consideramos a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e o papel do Professor Mediador e da Mediação. O diálogo está intrinsecamente relacionado a esses conceitos. Para Vygotsky, é através do diálogo e da linguagem que a criança se desenvolve. Em uma sala de aula, é por meio da linguagem e do diálogo que o professor e os alunos interagem, permitindo que o estudante desenvolva suas habilidades, aprenda novos conteúdos e ajude seus colegas. Para que a aprendizagem seja efetivamente internalizada pelo estudante, é necessário um processo de socialização – por meio do diálogo – pois é através dele que o professor pode auxiliar o aluno a aprender algo que ele não conseguiria sozinho. O professor, sendo um agente ativo no processo de aprendizagem, usa a linguagem e o diálogo para mediar entre o aluno e o conhecimento. Portanto, o diálogo é fundamental na teoria de Vygotsky, permitindo uma aproximação desse conceito com o de Bakhtin. Voltemos ao exemplo anterior, sobre a aula de Literatura e a produção escrita de um conto que tenha como assunto central o terror e o folclore brasileiro. Por meio da linguagem e do diálogo, o professor pode analisar o que os alunos já sabem e o que devem desenvolver com a escrita do conto. Imaginemos que os alunos já escrevem bem textos narrativos, porém têm dificuldade em manter uma escrita um pouco mais longa e com mais personagens. A partir disso, o professor pode ensiná-los como criar as personagens, o contexto da história, o clímax etc. A partir dessa mediação, o professor auxilia a turma a desenvolver algo que só ou entre si não conseguiriam, pois falta uma série de conhecimentos. À frente traremos os demais aspectos relacionados à ZPD e à mediação, contudo podemos já realizar tal aproximação a partir do conceito do diálogo e de seu papel fundamental na mediação.

Em Freire, finalmente, temos o conceito de diálogo e de dialógico. Para o pedagogo, o diálogo é central na educação crítica e libertária, visto que essa é a maneira

de interagir e conhecer o outro profundamente. A partir do diálogo é que podemos acessar as vivências, experiências, conhecimentos e a realidade dos alunos. Diálogo, portanto, não se resume à troca de palavras superficial, uma simples conversação. Em uma sala de aula, por exemplo, pode haver a conversa entre o professor e seus alunos e ainda permanecer a educação bancária. O propósito da educação crítica e libertária é o de que o aluno, enquanto cidadão, possa interagir, compreender e transformar a realidade em que vive. Para que o professor possa, então, partir de tal viés pedagógico, o diálogo se torna fundamental em sua aula. Para que o diálogo se torne possível, é preciso haver respeito e igualdade em sala de aula, pois todos têm algo a contribuir, um conhecimento de mundo que pode trazer para a sala de aula, auxiliando o processo de aprendizagem do grupo. A partir do diálogo é possível, também, compreender a realidade de cada um e a partir desse conhecimento, promover a reflexão e a crítica a partir do que se conhece, levando à ação que a transforma. Já o conceito de dialógico, mesmo que imbricado no de diálogo, levanta outras discussões acerca do ensino. Para o autor, como visto previamente, o conhecimento é construído em conjunto, por meio de nossas relações, sendo cocriado na interação. A educação dialógica é, portanto, o contraponto da educação bancária, criticada pelo autor. A aula dialógica é pensada, organizada e planejada a partir do que se conhece sobre os alunos, suas necessidades e sua realidade. Assim sendo, o diálogo não é apenas uma forma de conduzir a aula, mas de organizar todo o processo de ensino-aprendizagem, visando como objetivo final a transformação social, isto é, um aluno capaz de agir socialmente e transformar ativamente a sua realidade.

Ao aproximar o parâmetro do diálogo a partir dos três autores, podemos perceber algumas convergências que nos auxiliam a compreender a educação dialógica e a como aplicar tal parâmetro na sala de aula. Dentre as proximidades temos o caráter social, de interação. Para Bakhtin, o diálogo as relações dialógicas são centrais na interação humana, permitindo a criação de sentidos entre os sujeitos. Em Vygotsky, observamos como o diálogo é fundamental na mediação entre o professor e seus alunos, bem como entre os alunos, permitindo a aprendizagem em conjunto. Por fim, em Freire vemos que a partir do diálogo conhecemos o mundo, o outro e podemos, então, transformar a realidade. Ao pensarmos no ambiente educacional, o diálogo – a partir dos três autores – auxilia na construção de um ambiente de aprendizagem em que o aluno passa a ser

amplamente considerado na construção conjunta de aprendizagem, fazendo com que o processo de aprender e ensinar torne-se colaborativo, interativo e aberto à diversidade. A partir do diálogo é que posso, enquanto professor, conhecer meus alunos, suas realidades e compreendê-los. Ao conhecê-los, posso adaptar e adequar meus planos de aula conforme aquilo que julgar necessário para o grupo. Ao adaptar minhas aulas para o grupo, aquele conteúdo passará a possuir mais significado, visto que está adequado às necessidades observadas. Ademais, ao abrir o diálogo com a turma, incentivando-os ao diálogo, considerando o que trazem e suas opiniões, a própria turma sente-se mais pertencente às aulas, visto que sabem que são verdadeiramente ouvidos. Isso de forma alguma significa que tudo aquilo que o aluno diz está certo e não deve ser corrigido, significa, apenas, que há alguém que os escuta inteiramente – inclusive aquilo que não dizem.

Em Vygotsky trouxemos o conceito de mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD). Tal conceito indica que o aprendizado ocorre entre o que o aluno já sabe fazer só – desenvolvimento real – e aquilo que ele ainda não consegue fazer, mas com o auxílio de alguém mais capacitado pode aprender a fazer – desenvolvimento potencial. No cenário escolar, o outro mais capacitado pode ser o professor, que seria um Professor Mediador, ou essa mediação poderia também ocorrer entre os estudantes, aproximando aqueles que já conseguem fazer determinada tarefa daqueles que ainda não conseguem. A mediação é, portanto, um processo social, em que a linguagem e a interação entre os estudantes e o professor são fundamentais para o processo de aprendizagem. Ao pensarmos na figura do professor, essa figura deixa de ser o detentor do conhecimento e torna-se um mediador entre o aluno e o aprendizado. Assim, a centralidade da aprendizagem está no próprio aluno e em suas relações sociais com os outros, e não mais na figura do professor.

Apesar de Bakhtin não tratar especificamente do conceito de ZPD ou de mediação no processo de aprendizagem, podemos observar que os conceitos se aproximam ao trazerem o aspecto social e ao centralizarem a linguagem como fundamental no processo de ensino. Nesse sentido, complementa-se o que foi trazido previamente em relação ao diálogo e às relações dialógicas, visto que o que se busca na mediação e na ZPD é um constante diálogo e enriquecimento educacional a partir da linguagem e da interação social. O diálogo também é pilar na pedagogia de Freire, pois ao observar a educação

como um processo libertador, em que o diálogo entre o professor e seus alunos supera a educação bancária, na qual o professor é central no processo de ensino e aprendizagem. Para Freire, o professor é um mediador que, por meio do diálogo, permite a autonomia de seu aluno, auxiliando-o a conhecer sua realidade, possibilitando sua transformação. Dessa forma, podemos também aproximar Freire de Vygotsky ao pensarmos em ZPD e mediação.

Assim sendo, os três autores citados consideram a interação e o diálogo como basilares no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos. A partir de Vygotsky, é a partir da mediação que o aluno aprende, isto é, na relação com o outro. Em Bakhtin, a mediação se dá a partir de um contexto de relação dialógica, em que as relações criam novos significados. Por fim, em Freire há a complementação dessa visão com a pedagogia libertadora, na qual o diálogo é o meio pelo qual o aluno, enquanto sujeito crítico, se emancipe. A partir da aproximação das três perspectivas, cria-se um ambiente educacional mais dinâmico e transformador, centralizando o processo de aprendizagem no educando e em suas relações. Assim sendo, a prática educacional passa a valorizar a pluralidade de seus estudantes, ao ser conduzida por um professor mediador capacitado para compreender a aprendizagem enquanto um processo social pautado no diálogo e com fins de conscientização e emancipação.

A autonomia é apresentada por Paulo Freire, sendo compreendida enquanto um processo de emancipação crítica. Em sua literatura, o autor indica que cabe ao professor a criação de condições para que o educando construa seu próprio saber, ao invés de ser um transmissor de conhecimento. Em sua obra, há a crítica à educação tradicional, ou “bancária”, que consiste na perspectiva de que os alunos apenas são receptores passivos do conhecimento. A proposta de Freire, então, é de uma educação dialógica – diferente de relações dialógicas de Bakhtin, em que a autonomia é construída a partir do diálogo entre o educador e o educando.

Dessa forma, o aluno é sujeito de sua própria aprendizagem e capaz de transformar sua realidade, pois criticamente a conhece. Ao aproximarmos o parâmetro da autonomia com Bakhtin, podemos conectá-la ao de relações dialógicas e de diálogo. A autonomia não seria, portanto, uma independência total enquanto sujeito, mas a sua capacidade individual de dialogar criticamente com o mundo ao seu redor, negociando e transformando seu posicionamento por meio das interações e das relações sociais.

O aluno, ao participar ativamente do diálogo, desenvolve sua autonomia e responde de forma crítica. Em Vygotsky, a autonomia do aluno é desenvolvida a partir da mediação entre ele e o outro mais capaz, na ZPD. Isto é, participando de atividades guiadas e de interações sociais, o estudante paulatinamente desenvolve habilidades que o permitem desenvolver sua autonomia. O aluno inicialmente é dependente da orientação do professor ou do colega e, depois da mediação, apropria-se do conhecimento, podendo utilizá-lo de forma autônoma.

A partir dos três autores, podemos compreender que a autonomia é um processo dinâmico de interação social e crítica. Para Vygotsky, há o enfoque na mediação social para o desenvolvimento da autonomia. Já em Bakhtin, a autonomia é dialogada e construída a partir das interações entre as múltiplas vozes. Por fim, Freire traz a perspectiva da autonomia enquanto inseparável da consciência crítica e social, e de sua ação transformadora. Integrando-os, espera-se uma sala de aula pautada no diálogo, na observação crítica da educação e promotora da interação social e do envolvimento ativo no processo de aprendizagem.

A alteridade é mais um parâmetro fundamental que podemos aproximar nos três autores quando pensamos na educação dialógica alteritária. Para Bakhtin, vemos a alteridade como o eu e o outro nas relações dialógicas. A existência do “eu” está permanentemente conectada à presença e existência do “outro”. O ser humano, enquanto essencialmente dialógico, é formado por múltiplas vozes que interagem entre si. Tais vozes são expressões da alteridade, em que o significado do discurso é compreendido por meio do diálogo com o outro. Dessa forma, o sujeito não é independente ou isolado, mas um ser em relação com o outro.

A partir de Vygotsky, temos a alteridade como parte relacionada ao conceito do desenvolvimento humano, pautado na interação social. Na ZPD, a alteridade é vista a partir dessa necessidade da relação entre os estudantes, em que o aprendizado é mediado por meio das interações sociais. Em Freire, o outro é o parceiro na educação libertadora. Em sua pedagogia, o diálogo ocorre apenas quando há o reconhecimento e respeito pela alteridade, isto é, pelas diferenças e singularidades dos sujeitos.

Dessa forma, a alteridade é o ponto central na criação da educação crítica e libertadora, em que o aprendizado ocorre por meio do diálogo entre o educador e o

educando. Assim sendo, enquanto que para Vygotsky o outro é o mediador essencial no desenvolvimento, para Bakhtin, o outro é constitutivo do eu. Para Freire, a alteridade é central na criação de um ambiente educacional emancipatório, que reconhece e valoriza a singularidade do aluno. Assim sendo, a educação passa a ser relacional e transformadora, permitindo um espaço para o diálogo e para a construção em conjunto do conhecimento e dos saberes plurais.

O conceito de educação dialógica alteritária é pensado a partir dos parâmetros trazidos e aproximados dos autores citados. Podemos defini-la, portanto, enquanto uma abordagem educacional pautada no diálogo, na alteridade e na mediação enquanto centrais no processo de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno. A educação dialógica alteritária é fundamentada nas relações dialógicas, trazidas por Bakhtin, entre o professor e seus alunos e também entre os alunos. Nessa perspectiva, são eles, os educandos, o centro do processo educativo.

O professor, nessa perspectiva, busca favorecer a comunicação e a criação de um espaço de contínua troca, em que o aluno é ativo no processo do diálogo. A aprendizagem, logo, ocorre por meio da mediação, apresentada por Vygotsky, em que o aluno, apoiado pelo outro mais experiente – professor ou colegas – adquire novos conhecimentos e habilidades. Nessa perspectiva, o educador é um mediador e facilitador do processo de aprendizagem, sendo o guia do aluno para a conquista de sua autonomia. Tal processo é colaborativo e pautado no diálogo.

Outro aspecto fundamental da educação dialógica e alteritária é a autonomia e consciência crítica, discutida em Freire. Para o pedagogo, a autonomia é alcançada por meio de um processo educacional que leve à consciência crítica e à emancipação do aluno. O diálogo, nessa perspectiva, é fundamental para o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica sobre a própria realidade. O professor visa que seus alunos tornem-se sujeitos ativos, capazes de manterem o diálogo com o outro e com seu contexto social.

A alteridade aparece enquanto central nessa perspectiva educacional, ao reconhecer que o aprendizado é construído a partir da relação com o outro. Assim sendo, a educação deve buscar a valorização da diversidade de vozes e experiências na sala de aula. Tal posicionamento é fundamental para a educação libertadora, visto que o

professor precisa reconhecer seus alunos enquanto seres singulares, com suas experiências e conhecimentos próprios, considerando-os no processo de ensino.

A educação dialógica alteritária visa ser transformadora, visto que seu objetivo não é apenas o aprendizado dos conteúdos escolares, mas a transformação social. O que se busca é preparar os alunos para que interajam criticamente com o mundo a que pertencem, de forma autônoma.

A educação dialógica alteritária, portanto, integra o diálogo e as relações dialógicas, a mediação social e a autonomia crítica, visando uma prática pedagógica inclusiva e transformadora. O ensino é pautado na interação social, em que o professor e os alunos cocriam o conhecimento, considerando as singularidades e necessidades apresentadas pela turma.

O aluno é compreendido enquanto sujeito ativo no processo de seu próprio aprender, capaz de dialogar, mediar e construir sua aprendizagem. Já o professor tem a responsabilidade de mediar o processo, considerando o diálogo e a interação com seus alunos, visando a autonomia de seus estudantes. Assim sendo, as aulas são planejadas e realizadas a partir daquilo que o professor considera mais adequado aos seus alunos, com base no diálogo e na alteridade. Nesse sentido, o professor adapta o conteúdo aos seus alunos, não seus alunos ao conteúdo. Dessa forma, garante que o conhecimento torne-se significativo para seus educandos e que as discussões levantadas em aula dialoguem com a turma e com a realidade em que vivem.

O capítulo 2 apresentou os fundamentos teóricos que embasam esta pesquisa, com foco nos parâmetros dialógicos e alteritários, essenciais para a construção de uma educação crítica e emancipadora. Inicialmente, abordamos as contribuições de Bakhtin e o Círculo, destacando os conceitos de diálogo, relações dialógicas, alteridade e sujeito. Esses elementos ressaltam a importância da interação contínua entre as vozes na construção do conhecimento, onde o outro desempenha um papel constitutivo para o eu.

Na sequência, discutimos as ideias de Vygotsky, enfatizando o papel do professor mediador, a relevância das interações sociais no processo de aprendizagem e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Essa abordagem reforça que a aprendizagem ocorre em um ambiente colaborativo, no qual o professor e os pares mais experientes atuam como facilitadores para que o aluno alcance sua autonomia progressivamente.

Por fim, trouxemos os princípios de Freire, que situam a educação como um processo de emancipação crítica e a autonomia como objetivo final da prática pedagógica. A educação libertadora de Freire coloca o aluno como sujeito ativo, destacando a importância do diálogo e da consciência crítica para transformar não apenas o indivíduo, mas também a sociedade.

Ao integrar essas perspectivas, pudemos delimitar os parâmetros centrais que guiarão a análise da prática docente: diálogo, relações dialógicas, alteridade, mediação, autonomia e consciência crítica. Esses conceitos oferecem uma base teórica sólida para a construção de uma educação dialógica alteritária, centrada no aluno enquanto sujeito do próprio saber. Assim, este capítulo fornece o alicerce para as reflexões e análises que se seguirão nos próximos capítulos, conectando a teoria à prática pedagógica.

### 3. METODOLOGIA E RELATO

Nesta etapa, apresentaremos o que foi realizado na aplicação do módulo de ensino, seguindo os parâmetros dialógicos alteritários – discutidos a seguir. A análise realizada será feita a partir da experiência da docente, considerando seu diário de classe e as atividades realizadas em sala de aula entre a primeira aula e a avaliação final. Por seu caráter investigativo e a combinação da pesquisa científica com a prática, essa metodologia enquadra-se na Pesquisa-Ação (THIOLLENT, 2002). Tal metodologia envolve um ciclo de planejamento, ação, observação e reflexão, permitindo que haja a avaliação e a adequação conforme as necessidades observadas. O primordial objetivo da metodologia é o de gerar conhecimento a partir da prática colaborativa, identificando problemas e apresentando soluções adequadas. Neste trabalho, observaremos a aplicação de um módulo de ensino de Língua Portuguesa em uma turma de ensino médio técnico do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, em que o gênero trabalhado pela professora foi o gênero acadêmico apresentação oral com *slides*.

A turma analisada é de primeiro de Ensino Médio Técnico em Plásticos do Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Sul, instituição onde os alunos passaram por uma seleção, visto que realizaram um concurso para ingresso, indicando um interesse no aprimoramento da própria formação educacional individual. A estrutura do ensino diferencia-se do ensino médio não-técnico, visto que seu objetivo é a formação técnica,

portanto a ementa da disciplina é adaptada para as necessidades do curso. É preciso destacar ainda que a disciplina é de Língua Portuguesa e Literatura, isto é, não há uma disciplina específica para Língua Portuguesa e outra para Literatura, cabendo ao professor regente decidir quando ocorrem as aulas de Língua Portuguesa e as de Literatura. Ademais, a instituição, por ser de ensino técnico, não utiliza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em seu plano de ensino, utilizando, portanto, uma ementa com tópicos gerais em Língua Portuguesa e Literatura para cada série. As exigências da instituição para com o professor é que cumpra o que é solicitado na ementa e que realize no mínimo duas avaliações por trimestre. A metodologia, fundamentação e demais componentes da aula são de livre escolha do professor. A disciplina de Língua Portuguesa e Literatura 1, que a pesquisadora leciona, é anual, sendo composta por três trimestres.

A pesquisadora ocupa a posição de professora substituta, cargo público que tem como objetivo substituir o professor regente quando há a necessidade de afastamento prolongado. Assim sendo, a presente pesquisadora/professora iniciou seu ano letivo no mês de abril de 2024, quando faltava metade do tempo para o primeiro trimestre ser concluído. Dessa forma, as decisões tomadas consideraram também o contexto de adaptação da professora com a turma, da turma com a professora e do atraso em relação às outras disciplinas. Dessa maneira, apontamentos qualitativos em relação à turma foram fundamentais para que as aulas e as avaliações fossem decididos.

A referida turma possui algumas características e qualidades específicas identificadas pela professora: o excesso de conversa entre alunos; a dificuldade em permanecer em silêncio e distante das telas; a divisão da sala, em que os alunos do lado direito têm um comportamento e os do lado esquerdo têm outro; alta participação e engajamento nas atividades propostas e nas discussões realizadas em sala de aula; baixa atenção e responsabilidade quanto às tarefas que deveriam ser realizadas em casa; baixa interação com a professora para assuntos diversos ou iniciativa para levantar questionamentos referentes à disciplina. Em relação aos pontos trazidos, é importante ressaltar que tais características foram observadas também contrapondo a referida turma com outras turmas nas quais a pesquisadora/professora também atua.

A partir da observação de tais características, a professora identificou como pontos positivos da turma a facilidade da oralização e articulação de ideias coerentemente. Já

como pontos de dificuldade, o excesso de conversas em momentos importunos; a falta de responsabilidade quanto aos próprios deveres propostos; e a divergência comportamental entre os dois lados da turma, onde o primeiro é atento e silencioso e o outro é comunicativo e barulhento.

Na pesquisa, serão utilizados como material analisado a experiência da professora a partir das ações realizadas em turma e de seu material pessoal com o planejamento, apontamentos sobre a turma e planejamento de aulas e atividades. Dentre os materiais utilizados da turma analisada, constam também seus *slides*. Tal pesquisa está sendo realizada enquanto a professora atua concomitantemente, isto é, há ações que continuam sendo realizadas e outras que ao final desse projeto ainda não terão sido finalizadas. Os dados apresentados e analisados são qualitativos, visto que a proposta da pesquisa não é quantificar dados, mas demonstrar a aplicabilidade de ensino dialógico alteritário na educação brasileira vigente.

A primeira semana de aula foi dedicada exclusivamente a conhecer cada aluno da turma e identificar seus conhecimentos em Língua Portuguesa e Literatura. Assim sendo, me apresentei e depois solicitei que cada aluno se apresentasse contando um pouco sobre si, por que escolheu o curso em que está, como é a rotina, o que gosta de fazer no tempo livre, e qualquer outra informação que cada um considerasse relevante sobre si. Após a apresentação geral, iniciamos a discussão sobre o que significa estudar Língua Portuguesa para eles, que são brasileiros.

Devido ao tempo apertado e ao fato de que a turma já havia tido aulas de Língua Portuguesa, porém sem a devida continuidade, foi preciso adaptar as aulas conforme o contexto. Assim sendo, devido à obrigatoriedade de no mínimo duas avaliações, foi indicado que a primeira avaliação, valendo metade da nota, seria a realização das atividades para casa. Nessa avaliação, só a realização da atividade já seria o suficiente para somar a nota por participação. Perante o contexto em que estávamos, considerei que uma avaliação qualitativa dos alunos seria mais interessante para que eu pudesse conhecê-los melhor.

Como avaliação final, optei por uma apresentação de seminário com o eixo temático central sendo “O curso técnico em Plásticos e o meio ambiente”, com a finalidade que cada grupo apresentasse um aspecto que considerasse mais interessante relacionado ao tema proposto. O objetivo com essa avaliação era observar dois

conteúdos em gramática que haviam sido apresentados: a norma culta/padrão e a variação linguística. Assim sendo, a partir do tema selecionado o que estava sendo avaliado na disciplina era a adequação da apresentação formal à norma culta/padrão da língua portuguesa perante a variação situacional em que estavam. Com isso pude cobrar os conteúdos tratados até então e também incentivar a pesquisa e a autonomia dos alunos.

As aulas iniciaram dia 16 de abril, com a previsão de encerramento das atividades do primeiro trimestre ainda em maio. Contudo, devido às fortes chuvas no final de abril e início de maio, as aulas presenciais foram suspensas e foram mantidas as atividades remotas até a adequação das estradas e demais impactos causados pelas chuvas. Por essa razão, a previsão da avaliação final foi adiada até que retornássemos ao presencial. A avaliação final ocorreu a partir do dia 16 de junho, com a previsão de finalização na semana seguinte. Ao todo, 13 grupos realizaram a apresentação de seminário. Os assuntos escolhidos foram variados, como era o esperado.

O módulo de ensino pode ser separado em alguns momentos específicos: o primeiro, em que foi feita uma introdução ao gênero apresentação oral, definindo sua importância no mundo acadêmico, características do gênero e planejamento da apresentação; o segundo, definição da temática central, em que trabalhamos os impactos do plástico no meio ambiente, o papel do técnico em plásticos na busca por soluções eficientes e os conhecimentos adquiridos no curso até então relacionados ao tema; o terceiro, apresentação oral, em que definimos o que é uma apresentação oral em ambiente formal e a linguagem adequada para o gênero escolhido; o quarto, apresentação de slides e ferramentas, em que discutimos sobre o que deve aparecer em uma apresentação de slides, quais ferramentas mais adequadas para serem utilizadas (Canva, PowerPoint...) e a utilização de recursos multimídia; finalmente, foi apresentada a exigência relacionada ao tempo de apresentação variando entre 10 e 20 minutos. A avaliação do módulo listado consiste na apresentação oral com slides seguida de um retorno qualitativo sobre clareza, uso dos slides, postura e linguagem na apresentação. Além disso, o trabalho tinha o valor de 5 pontos, isto é, metade da nota para o 1º trimestre.

O esperado com a avaliação era o de conhecer a turma e o curso Técnico em Plásticos, visto que a professora havia acabado de iniciar suas atividades com a turma e

já precisava encerrar o trimestre com no mínimo duas notas concluídas. A escolha da temática se deu pela proximidade com o curso ao qual estão matriculados, visto que o objetivo da pesquisadora era o de observar suas competências linguísticas relacionadas ao gênero proposto. Além de outras características como a capacidade de trabalhar em grupo, a postura adequada durante a apresentação do próprio trabalho e dos demais.

O módulo de ensino proposto explorou aspectos teóricos relacionados ao gênero acadêmico escolhido, bem como promoveu a reflexão acerca da temática a partir de um olhar crítico em relação à formação enquanto sujeitos do curso do Técnico em Plásticos e quais as suas responsabilidades e possibilidades enquanto profissionais da área. A metodologia aplicada garantiu os devidos ajustes às possibilidades da turma e às necessidades que surgiram durante o desenvolvimento do módulo, permitindo um ambiente colaborativo de aprendizagem. Com a finalização do módulo, a partir dos aspectos apontados pela professora, possibilita-se criar no futuro novos módulos de ensino mais adequados à turma, facilitando o processo pedagógico.

Destacamos, porém, que a educação dialógica alteritária e que a postura alteritária não iniciaram na aplicação do módulo. Quando pensamos em alteridade, não podemos iniciá-la ou encerrá-la em um módulo, visto que faz parte da postura que o professor adota mediante a sua prática educativa, guiando o que faz em sala de aula, quais decisões toma, bem como a forma com que se relaciona com seus alunos. A criação do módulo ocorreu porque a professora já havia assumido a alteridade como parte fundamental de sua prática pedagógica, e isso permitiu o desenvolvimento das atividades conforme as necessidades da turma.

#### **4. ANÁLISE DO MÓDULO DE ENSINO A PARTIR DA PERSPECTIVA DIALÓGICA ALTERITÁRIA DE ENSINO**

Neste capítulo, analisamos o módulo de ensino aplicado na turma já apresentada, utilizando os parâmetros teóricos definidos ao longo deste trabalho. A análise é conduzida a partir de uma perspectiva dialógica alteritária, fundamentada nos pressupostos de Bakhtin e o Círculo, Vygotsky e Freire. Assim, destacamos conceitos essenciais como relações dialógicas, alteridade, interação, mediação e autonomia do aluno, que servem como uma lente teórica para observar as ações realizadas em sala de aula.

A análise abrange tanto o planejamento e a execução das atividades pela professora-pesquisadora quanto as produções e apresentações realizadas pelos alunos. Nosso objetivo é observar criticamente a aplicação do módulo, identificando equívocos e acertos, à luz do arcabouço teórico, com vistas a enriquecer o debate sobre a prática docente no ensino básico. Buscamos contribuir para uma reflexão crítica que promova avanços na qualidade educacional brasileira, especialmente no contexto da formação de estudantes mais autônomos e críticos.

Optamos pelo gênero discursivo “Apresentação oral acompanhada de *slides*” devido à sua relevância no contexto pedagógico e profissional dos alunos do Instituto Federal. A prática de pesquisa e apresentação de resultados é central no percurso educativo dessa instituição, sendo frequentemente exigida por outras disciplinas e eventos que promovem a oralização de trabalhos acadêmicos. Além disso, a apresentação oral desenvolve competências comunicativas essenciais, preparando os alunos para desafios futuros no mercado de trabalho, onde habilidades como oratória, dicção e a capacidade de expressar e defender ideias são altamente valorizadas.

A experiência de ocupar um espaço de destaque, como o de apresentar à turma, oferece aos alunos uma oportunidade única de desenvolver aspectos emocionais, como a superação da vergonha e ansiedade, e competências práticas relacionadas à comunicação. Por meio dessa prática, os alunos enfrentam situações comunicativas complexas que estimulam tanto seu crescimento acadêmico quanto sua formação para a vida profissional.

Para avaliar a eficácia do módulo de ensino, utilizamos os seguintes critérios de análise:

- Engajamento: O envolvimento dos alunos com as atividades propostas.
- Criatividade: A originalidade nas apresentações e nas soluções comunicativas encontradas.
- Interação: A qualidade das relações entre professor-aluno e aluno-aluno.
- Autonomia: O desenvolvimento da capacidade dos alunos de tomar decisões e assumir protagonismo em sua aprendizagem.
- Relações Dialógicas: A capacidade de estabelecer diálogos efetivos e significativos durante o processo.

Além disso, analisamos aspectos práticos do módulo, como o planejamento, a execução das atividades e os resultados obtidos.

A análise está organizada em etapas que acompanham o desenvolvimento do módulo de ensino, desde o planejamento inicial até a finalização. Ao longo dessas etapas, apresentamos uma reflexão crítica sobre as ações realizadas, destacando como elas dialogam com os parâmetros teóricos. O capítulo encerra-se com uma síntese dos principais aspectos observados, apontamentos sobre perspectivas futuras para a turma e uma discussão sobre as contribuições dos parâmetros teóricos para o ensino básico.

#### **4.1 Planejamento do Módulo de Ensino: Primeiros Passos**

O planejamento deste Módulo de Ensino foi pensado para solucionar alguns problemas enfrentados já no início do contrato, como o final do primeiro trimestre, a necessidade de conhecer mais os alunos e compreender as dinâmicas já estabelecidas na turma, a urgência pelo fechamento de notas e a falta de conteúdos previamente trabalhados, visto que a turma estava sem professor desde o início do ano. Tais apontamentos já foram realizados a partir de um olhar dialógico alteritário, pois a professora-pesquisadora compreendia a necessidade de estabelecer um diálogo mais profundo e dinâmico com a turma, reconhecendo também que uma prova não seria suficiente para conhecer aqueles sujeitos e observar aspectos como o de interação, por exemplo. Assim sendo, havia a necessidade de conhecer a turma, e a avaliação seria um momento produtivo para estabelecer diálogo e interação entre a turma e a professora.

Dessa forma, a professora-pesquisadora escolheu o gênero Apresentação Oral acompanhada de slides, por entender que, mais do que uma prova escrita, há aspectos interessantes do ponto de vista do diálogo, como a criatividade, o ponto de vista do grupo sobre a temática abordada, a interação entre os integrantes do grupo, a organização da turma, a utilização da língua em um ambiente mais formal – exigência comum do gênero –, a autonomia dos estudantes, visto que havia a necessidade de realização de pesquisa e de tomadas de decisões na atividade, dentre outros aspectos que foram considerados mais apropriados para o momento da decisão.

Contudo, tal decisão foi formada também em conjunto. A ideia inicial da professora era trazer uma discussão sobre saúde pública. Porém, ao conversar com a turma em sala

de aula, a professora percebeu que tratar do meio ambiente seria mais interessante, considerando as discussões que os alunos já estavam estabelecendo em outras disciplinas, principalmente nas voltadas para a parte técnica do curso de Técnico em Plásticos. A partir dessa discussão, realizada em sala de aula, o módulo de ensino foi construído coletivamente, com a turma contribuindo para a delimitação da temática “O Técnico em Plásticos e o Meio Ambiente”. Foi definido que o grupo precisaria escolher apenas um aspecto relacionado à temática central, evitando um trabalho extenso e superficial, que abordasse tudo o que envolve a relação entre o plástico, o profissional e o meio ambiente. O objetivo era que o grupo trouxesse uma reflexão sobre o papel deles como profissionais da área de plásticos e sua responsabilidade com o meio ambiente.

Ademais, a professora destacou outro aspecto importante, relacionado ao diálogo e à alteridade: ela não conhecia nada sobre o curso, tampouco sobre plásticos e a formação profissional. Havia, assim, um interlocutor leigo no assunto. Logo, os grupos também tiveram o desafio de dialogar adequadamente com alguém que desconhece o tema pesquisado. Dessa forma, a posição dos grupos não era apenas a de apresentar um trabalho, mas também de explicar e ensinar sobre sua pesquisa para alguém sem conhecimento prévio na área.

Após a delimitação temática, a professora explicou e relembrou características importantes do gênero escolhido, destacando o uso formal da linguagem, a variação situacional exigida, o cuidado com a apresentação de slides e, principalmente, que a apresentação de trabalho não é equivalente apenas à leitura dos slides, mas sim à oralização da pesquisa.

Por falta de tempo, o módulo foi curto, e os alunos logo iniciaram as apresentações. Contudo, problemas climáticos acarretaram a pausa nas atividades por um mês. Fortes chuvas na região causaram deslizamentos e enchentes em diversas áreas, afetando direta ou indiretamente os alunos e a professora. Nesse sentido, a temática escolhida – meio ambiente – dialogou perfeitamente com a tragédia ocorrida, que teve origem ambiental e foi agravada pela crise climática mundial. O contexto de produção do trabalho, assim, coordenou-se com as questões ambientais levantadas durante a tragédia no estado, estabelecendo um diálogo entre a pesquisa e a situação real.

O módulo começou em abril, com a perspectiva de encerramento em maio, durante as apresentações dos grupos. Porém, devido às circunstâncias descritas, o prazo foi postergado para o retorno à normalidade das aulas, e o módulo foi concluído em junho.

Além das limitações já apresentadas, como a falta de tempo, o início das aulas da professora ao final do primeiro trimestre e a ausência de aulas de Língua Portuguesa e Literatura na turma, outras problemáticas surgiram ao longo do módulo. A greve das Instituições e Universidades Federais causou dúvidas quanto ao andamento do semestre. No Campus Caxias do Sul, especificamente, a adesão exclusiva dos servidores de nível técnico trouxe problemas estruturais, como a falta de internet nas salas de aula. Isso gerou uma nova questão: os alunos não conheciam outras formas de apresentar seus trabalhos, além do uso de e-mails ou do site Canva. Assim, com a oscilação da internet, as apresentações atrasaram ainda mais.

Como os alunos não sabiam utilizar pen-drives e não havia tempo para a professora ensiná-los, foi solicitado que enviassem as atividades por e-mail para que ela as transferisse para seu pen-drive e levasse para a sala. Entretanto, muitos alunos também não sabiam salvar as apresentações em formatos como PDF. Isso evidenciou a falta de autonomia em pesquisa e no uso de ferramentas fundamentais, que poderiam mitigar problemas como a falta de internet durante as apresentações. Assim, os desafios foram transformados em oportunidades de aprendizado, com a mediação da professora.

Por fim, é importante ressaltar que o módulo poderia ter sido mais bem trabalhado em condições típicas de ensino. Porém, a constante necessidade de adaptações frequentemente atrapalhou o processo. Apesar disso, houve o comprometimento da professora em manter o diálogo aberto e contínuo com a turma, priorizando a qualidade das apresentações e guiando os alunos para finalizarem a atividade com êxito.

#### **4.2 Execução do Módulo: A Prática Dialógica em Sala de Aula**

Nesta etapa descritiva e analítica, observaremos a execução do módulo, descrevendo sua aplicação, as interações observadas e os desafios e soluções enfrentados durante a realização. Tal descrição e análise ocorrerá a partir dos parâmetros apontados, incluindo exemplos práticos para ilustrar os aspectos analisados.

A aplicação do módulo teve início em abril, mês em que a professora-pesquisadora começou a lecionar no Instituto, e terminou em junho. O propósito, como já apontado, era avaliar a turma, considerando o final do primeiro trimestre e a falta de notas. A proposta do módulo foi apresentada pela professora para que a turma pudesse colaborar e participar ativamente da discussão sobre o que seria realizado nos dias seguintes. Após essa discussão inicial, foi estabelecida a temática central das apresentações como “O Técnico em Plásticos e o Meio Ambiente”.

A partir disso, a professora definiu algumas regras a serem seguidas por todos os grupos:

- Grupos de até três alunos.
- Uso de slides.
- Recorte temático específico, sem abordar todos os aspectos do eixo plásticos-meio ambiente.
- Proibição de leitura direta dos slides; a apresentação deveria ser oralizada.
- Participação obrigatória de todos os integrantes, com um momento de fala para cada um.
- Duração aproximada de 10 a 20 minutos por apresentação.

Todas as exigências tinham diferentes propósitos, convergindo para que todos os alunos desenvolvessem de forma igualitária as habilidades necessárias para uma apresentação oral de qualidade. A escolha de três integrantes por grupo foi baseada no entendimento de que grupos menores favorecem uma divisão mais equilibrada de tarefas. Além disso, promove-se a interação e mediação entre os alunos, fundamentais para o processo de aprendizagem no contexto de uma educação dialógica alteritária. A pesquisa, organização e apresentação fomentaram a autonomia dos estudantes, exigindo decisões e ações sem a interferência constante de uma figura de autoridade.

A temática foi escolhida considerando o contexto da turma, já que a professora percebeu que um tema relacionado à área técnica dos alunos despertaria maior interesse. A interseção com o meio ambiente buscava estimular uma reflexão crítica sobre a formação profissional, destacando o impacto de suas escolhas no mundo. Embora a reflexão não tenha sido explicitada pela professora, estava implícita na proposta. Alguns grupos aprofundaram mais essa crítica, enquanto outros a abordaram de forma superficial. Aqui, a alteridade foi essencial para que o módulo fosse cocriado com a turma,

incorporando inquietações próprias dos alunos e observações da professora sobre o que seria mais relevante para os interesses do grupo.

Os slides foram incluídos para aproximar os alunos de práticas comuns em seminários, eventos e bancas acadêmicas, além de proporcionar uma produção escrita do grupo. Os slides também foram avaliados quanto ao uso da norma padrão da língua. Esse suporte escrito e visual ajudou os apresentadores a se guiarem durante a exposição, oferecendo uma experiência completa do gênero discursivo trabalhado. Dessa forma, os alunos puderam desenvolver competências essenciais para comunicar suas pesquisas em diferentes ambientes.

A solicitação por um recorte temático específico visava estimular a criatividade e permitir que os grupos explorassem aspectos variados do eixo temático. Por exemplo, um dos grupos abordou a moda sustentável, discutindo sua relação com plásticos, produção de lixo, sustentabilidade e meio ambiente. Essa especificidade possibilitou um enriquecimento do diálogo entre os grupos, que trouxeram perspectivas diversas e reflexões críticas sobre o tema. Caso o trabalho fosse menos específico, os grupos poderiam ter se concentrado em abordar o tema de forma ampla, dificultando uma análise mais aprofundada.

Sobre a apresentação, a exigência de que todos os integrantes participassem visava proporcionar uma oportunidade igualitária de falar em público. Tal prática é essencial para superar sentimentos como vergonha e desconforto, além de desenvolver habilidades de comunicação em situações formais. A proibição da leitura direta dos slides tinha o objetivo de evitar a dependência desse suporte visual. No entanto, alguns alunos ainda recorreram à leitura. Para esses casos, a professora comunicou individualmente os motivos pelos quais apenas ler os slides não era adequado, explicando que eles servem como apoio, e não como substituto da oralidade. Esses alunos se comprometeram a melhorar em futuras apresentações.

Por fim, o tempo de apresentação foi definido considerando o número de grupos e o tempo de aula disponível. A intenção inicial era concluir todas as apresentações em uma única manhã, mas isso não foi possível devido à falta de internet na sala de aula. Todos os grupos utilizavam a ferramenta online Canva, e a professora não previu que a turma não utilizava pen-drives nem sabia usá-los. Para solucionar o problema, a professora solicitou que as apresentações fossem enviadas por e-mail para que ela as

transferisse para seu pen-drive pessoal. No momento da solicitação, alguns alunos precisaram de explicações sobre como salvar os slides no formato PDF, demonstrando uma lacuna no domínio de ferramentas tecnológicas.

Todas as exigências demonstraram relevância tanto para a qualidade dos projetos apresentados quanto para os objetivos pedagógicos pretendidos. A partir das necessidades e interesses da turma, a professora pôde delimitar os elementos mais importantes para o módulo. O olhar alteritário possibilitou uma compreensão mais profunda das necessidades e interesses dos alunos, permitindo adaptações que favoreceram a coconstrução do módulo.

Um exemplo desse processo foi a criação do “*feedback* qualitativo” após as apresentações. Inicialmente não previsto, o retorno foi incorporado após a primeira apresentação, quando a professora percebeu a necessidade de oferecer comentários sobre o que foi bem feito e o que poderia ser aprimorado. Esse *feedback* foi dado fora da sala de aula para evitar constrangimentos perante os colegas. Assim, cada grupo recebia críticas construtivas sobre sua apresentação, além de esclarecimentos sobre as notas atribuídas.

Do ponto de vista da autonomia, o *feedback* qualitativo foi crucial para ajudar os alunos a compreenderem como se comunicam e como podem aprimorar suas habilidades discursivas. Essa prática promoveu o desenvolvimento da consciência crítica sobre a comunicação e o domínio dos gêneros discursivos, alinhando-se aos objetivos do módulo.

Por fim, a execução do módulo evidenciou a importância de um planejamento flexível e sensível às dinâmicas e necessidades da turma, permitindo que a prática educativa se ajustasse às circunstâncias adversas e aos interesses dos alunos. Os desafios enfrentados, como a falta de familiaridade com ferramentas tecnológicas, os problemas de infraestrutura e as limitações impostas pelo tempo, tornaram-se oportunidades valiosas de aprendizado, tanto para a professora quanto para os estudantes.

O uso dos parâmetros dialógicos alteritários como guia possibilitou que as interações e reflexões fossem priorizadas durante a realização do módulo. A participação ativa dos alunos, aliada ao esforço contínuo de mediação por parte da professora, contribuiu para a construção de um ambiente de ensino em que a autonomia, a criticidade e a criatividade foram incentivadas. A prática do *feedback* qualitativo reforçou a abertura

ao diálogo e permitiu que os alunos reconhecessem suas potencialidades e áreas de melhoria, promovendo um processo formativo mais completo.

Portanto, a aplicação do módulo não apenas atendeu aos objetivos pedagógicos iniciais, mas também serviu como exemplo concreto de como os princípios da educação dialógica alteritária podem ser colocados em prática, mesmo diante de limitações estruturais e contextuais. Esse processo reafirma a relevância de um ensino que valorize o aluno como sujeito ativo de sua aprendizagem, contribuindo para uma educação crítica, em que os alunos reconhecem o mundo onde vivem e tornam-se capazes de modificá-lo.

### **4.3 Análise dos Resultados: Reflexões sobre o Protagonismo dos Alunos**

Neste subcapítulo, apresentaremos a análise dos resultados obtidos pela turma, considerando aspectos como a participação, a qualidade das apresentações, as reflexões críticas propostas e os impactos nas competências linguísticas da turma. Ao todo, foram realizadas 10 apresentações, com grupos formados por dois ou três integrantes. As apresentações ocorreram ao longo de três dias, em duas semanas.

As temáticas apresentadas envolveram principalmente questões relacionadas à reciclagem de plásticos, com alguns grupos destacando preocupações acerca do futuro caso a reciclagem não se torne suficiente para atender às demandas atuais. A seguir, analisaremos algumas das produções apresentadas pelos grupos, mantendo a ordem de apresentação. Para preservar a identidade dos participantes, os grupos estão denominados como Grupo 1, Grupo 2, e assim por diante.

#### **4.3.1 Grupo 1**

O Grupo 1, composto por três estudantes do gênero feminino, apresentou o trabalho intitulado “Meio Ambiente e o Plástico”. Os objetivos eram demonstrar os impactos do plástico no meio ambiente, apresentar soluções, conhecer a utilidade dos plásticos biodegradáveis e suas vantagens para o meio ambiente. O grupo iniciou contextualizando o que são plásticos e como são utilizados na sociedade. Em seguida, expuseram os problemas do uso excessivo de plástico, como a fumaça tóxica resultante de sua queima. Na Figura 4, abaixo, podemos observar como houve a preocupação em

equilibrar os termos científicos próprios da área de pesquisa com uma linguagem acessível, facilitando a compreensão da explicação.

Figura 4 – apresentação do Grupo 1.



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Como soluções, sugeriram a redução do uso de plástico descartável, a reciclagem, o uso de plásticos biodegradáveis e a educação pública para conscientizar a população. Também explicaram as vantagens dos plásticos biodegradáveis, conectando o tema ao desastre climático enfrentado na época – as chuvas e enchentes no Rio Grande do Sul. Relataram a presença de plásticos nas águas das enchentes, apontando a poluição como um fator agravante das tragédias climáticas.

A apresentação destacou-se pela preocupação em adequar a linguagem a um público leigo, introduzindo o tema de forma acessível antes de explorar detalhes mais técnicos. Além disso, apresentaram uma reflexão crítica consistente, relacionando a conscientização sobre o uso de plásticos com a necessidade de educação ambiental.

#### 4.3.2 Grupo 2

O Grupo 2, formado por três estudantes do gênero feminino, apresentou o trabalho intitulado “Reciclagem dos plásticos: o papel da reciclagem no combate à poluição dos plásticos”. O objetivo era analisar a importância da reciclagem no combate à poluição causada pelos plásticos e discutir o descarte correto dos resíduos, apresentando também soluções possíveis para a problemática.

A primeira parte da pesquisa abordou as causas da poluição dos plásticos, trazendo dados significativos sobre seu uso global. Em seguida, explicaram os efeitos

negativos da poluição plástica, comparando dados do Brasil com outros países. Na etapa de soluções, descreveram o processo de reciclagem e políticas públicas globais que visam mitigar os impactos ambientais. Na Figura 5 podemos observar um dos principais tópicos apresentados pelo grupo, relacionando a reciclagem e as iniciativas globais para a mitigação do problema.

Figura 5 – apresentação do Grupo 2.



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

O grupo apresentou iniciativas que consideraram relevantes para a sociedade brasileira, como a criação de políticas governamentais para reduzir o descarte inadequado e promover a educação ambiental. Um ponto alto foi a ilustração da quantidade de plástico produzida diariamente, comparando-a ao tamanho de um estádio de futebol, o que tornou o tema mais tangível para o público. A linguagem acessível e a postura formal das integrantes contribuíram para uma apresentação envolvente e informativa.

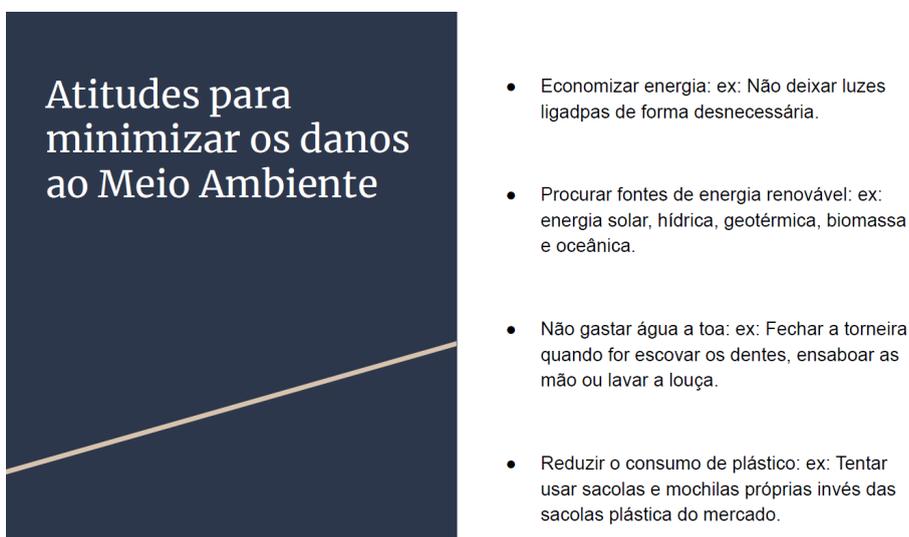
#### 4.3.3 Grupo 5

O Grupo 5, composto por dois estudantes do gênero masculino, apresentou a pesquisa intitulada “100 anos sem cuidar do meio ambiente: o que aconteceria?”, focando nos impactos ambientais de longo prazo causados pela falta de cuidado com o meio ambiente. Os temas abordados incluíram mudanças climáticas extremas, perda de

biodiversidade, escassez de recursos naturais e impactos à saúde humana, além de consequências sociais, políticas e econômicas.

Apresentaram dados sobre o descarte anual de plástico nos oceanos e a produção em larga escala de materiais sintéticos. Como soluções, destacaram práticas como o uso de sacolas recicláveis, a separação correta do lixo e a reutilização de objetos. Apesar de não mencionarem explicitamente, relacionaram a temática aos eventos climáticos enfrentados no estado. Na Figura 6 está uma das partes do trabalho em que o grupo apresenta as possibilidades para a minimização dos danos ao meio ambiente. No *slide* há alguns desvios gramaticais, devidamente apontados durante a correção das apresentações.

Figura 6 – apresentação do Grupo 5



The slide features a dark blue background with white text. The title is 'Atitudes para minimizar os danos ao Meio Ambiente'. Below the title, there is a list of four bullet points, each with an example of the behavior.

- Economizar energia: ex: Não deixar luzes ligadas de forma desnecessária.
- Procurar fontes de energia renovável: ex: energia solar, hídrica, geotérmica, biomassa e oceânica.
- Não gastar água a toa: ex: Fechar a torneira quando for escovar os dentes, ensaboar as mão ou lavar a louça.
- Reduzir o consumo de plástico: ex: Tentar usar sacolas e mochilas próprias invés das sacolas plástica do mercado.

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Os integrantes demonstraram nervosismo durante a apresentação, mas conseguiram concluir suas falas sem recorrer à leitura dos slides. No entanto, ao final, perderam a seriedade, rindo em resposta à tensão. A professora abordou o comportamento no *feedback* qualitativo, ressaltando a importância de manter a postura durante apresentações formais.

#### 4.3.4 Grupo 7

O Grupo 7, composto por duas estudantes do gênero feminino, apresentou o trabalho intitulado “Moda Sustentável”, no qual explicaram o conceito, os objetivos e o impacto da moda sustentável, além de abordar as problemáticas das “Fast Fashions” e

propor alternativas. Embora o tema fosse mais distante da questão dos plásticos, o grupo conseguiu relacioná-lo ao uso desse material como matéria-prima na moda.

Iniciaram explicando o conceito de moda sustentável para o público leigo, contextualizando historicamente e analisando os danos causados pela produção em massa. Trouxeram imagens impactantes, como roupas descartadas em lixões, para ilustrar os padrões de consumo irresponsáveis. Apontaram problemas como resíduos têxteis, poluição e exploração de mão de obra barata, contrapondo esses aspectos aos benefícios da moda sustentável.

Além disso, explicaram conceitos como moda vegana e *upcycling*, abaixo na Figura 7, encerrando com uma defesa enfática da moda sustentável como uma resposta ao consumismo. A apresentação teve uma abordagem crítica e reflexiva, buscando engajar o público a repensar padrões de consumo e reconhecer a relação entre o plástico e a moda.

Figura 7 – apresentação do grupo 7.



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Consideramos a turma engajada na realização das atividades do módulo, apesar da falta de tempo e das adversidades enfrentadas durante a aplicação. Nem todos os alunos ali presentes apresentaram o mesmo nível de interesse e dedicação, o que é esperado e comum. Contudo, a turma, observada enquanto unidade, foi consideravelmente participativa e engajada nas pesquisas e apresentações realizadas. Tal engajamento foi percebido tanto pela postura dos estudantes durante as apresentações quanto pela criatividade e cuidado na pesquisa e na criação dos slides, por exemplo.

A criatividade e as reflexões trazidas pelos estudantes também são pontos significativos quando pensamos no engajamento da turma. Ressaltamos também a importância do diálogo em toda a aplicação do módulo, desde a sua construção até a finalização. O diálogo permitiu que os alunos entendessem que estavam sendo incluídos na coconstrução do módulo, também foi de grande valia no momento do retorno qualitativo, pois os integrantes de cada grupo foram atentamente ouvidos e respondidos. No decorrer do módulo os estudantes demonstraram-se mais e mais comunicativos, pois o diálogo era basilar e a turma sabia que seria ouvida e suas ideias seriam consideradas. Conforme o parâmetro de alteridade, trazido por Bakhtin, uma educação alteritária considera a turma, os alunos, na construção das aulas.

Ao realizar uma construção conjunta do módulo e favorecer a participação ativa dos estudantes, a professora trabalhou alteritariamente com a turma. Outro aspecto relevante, ao pensarmos na oposição entre educação bancária e educação crítica, observamos como o rompimento com a educação bancária pode ser difícil, pois os alunos não estavam acostumados com a ideia de construção conjunta, bem como encontraram dificuldades na hora da exposição da própria pesquisa e de ocuparem o espaço da frente da sala de aula, na posição de “ensinar” para os outros aquilo que eles aprenderam. Já para os parâmetros trazidos por Vygotsky, vemos que a mediação entre a professora e os alunos e entre os alunos esteve presente em todo o módulo, visto que tudo foi construído e pensado em conjunto, onde todos puderam aprender e desenvolver suas habilidades mediados pelos outros.

Destacamos, como ponto positivo, a variedade e a relevância dos temas trazidos pelos grupos. As apresentações, em sua maioria, trouxeram reflexões de alta pertinência para o contexto atual, como a reciclagem e a moda sustentável. As ideias propostas dialogaram adequadamente com o mundo em que vivem, discutindo aspectos problemáticos do plástico no meio ambiente. Além disso, diversos grupos citaram e integraram em suas apresentações o desastre climático enfrentado pelo estado do Rio Grande do Sul. O olhar crítico sobre o próprio mundo é um dos pilares centrais da educação crítica proposta por Freire e essencial para o desenvolvimento da autonomia estudantil, considerando os alunos como sujeitos do próprio saber. Os conteúdos apresentados não estavam desconectados da realidade, mas dialogavam adequadamente com o mundo fora da sala de aula. Mesmo os trabalhos mais técnicos

conseguiram estabelecer essas relações, promovendo a criticidade ao abordar o material exposto.

Quando analisamos os parâmetros de diálogo e relações dialógicas propostos por Bakhtin, percebemos que o módulo e sua execução estiveram alinhados a esses conceitos. Mesmo de forma implícita, os alunos incluíram aspectos de suas vivências e das posições que ocupam no mundo. Além disso, consideraram fatores importantes, como o fato de que o trabalho não se destinava apenas à área técnica, mas também à disciplina de Língua Portuguesa. Assim, houve uma preocupação em adequar a linguagem, tornando-a menos técnica e mais acessível ao público geral.

O módulo foi de grande valia para o desenvolvimento das competências comunicativas, especialmente as relacionadas à oralização em ambientes formais, comumente exigidas em gêneros discursivos como o de apresentação oral. As exigências estabelecidas pela professora, como o cuidado com a linguagem na apresentação e nos slides, proporcionaram uma experiência diferenciada do contexto comum de sala de aula, onde o uso da linguagem coloquial é mais frequente. Também se diferenciou de outros métodos avaliativos centrados na figura do professor, caracterizados por Freire como Educação Bancária. Ao expor os alunos a uma situação comunicativa formal e predominantemente oral, eles tiveram a oportunidade de desenvolver habilidades compatíveis com eventos acadêmicos e profissionais futuros, onde é fundamental comunicar-se eficientemente, com ou sem suporte visual. Paulatinamente, os alunos tornaram-se mais confiantes enquanto sujeitos da própria aprendizagem, sentindo-se menos desconfortáveis e mais seguros ao expor suas ideias. Isso contribuiu para o desenvolvimento de uma maior autonomia linguística, permitindo-lhes ajustar seus discursos alteritariamente, conforme a necessidade. Com isso, estabeleceram diálogos mais enriquecedores com seus pares, alcançando uma melhor compreensão da própria comunicação e interação.

A criação do *feedback* qualitativo foi uma solução desenvolvida durante o módulo para atender a uma inquietação da professora, que sentiu a necessidade de explicar a cada grupo os pontos positivos e negativos de suas apresentações. Apenas atribuir uma nota ao final não seria suficiente para que os estudantes compreendessem o que fizeram de bom e o que poderia ser melhorado futuramente. A identificação de forças e fraquezas na apresentação é fundamental para que o aluno tome consciência de sua própria

comunicação. O excedente de visão, trazido por Bakhtin, destaca-se aqui: ao terem acesso à percepção da professora, os alunos puderam observar-se “de fora”, auxiliando-os na autocrítica e na autoavaliação. Além disso, os elogios feitos aos pontos fortes das apresentações trouxeram alívio aos alunos, mostrando que o esforço foi reconhecido e valorizado, o que fortaleceu o vínculo entre professora e turma.

Esse fortalecimento de vínculos, além de ser essencial para a mediação e o aprendizado, reforça a importância do diálogo e das relações no processo de ensino-aprendizagem. A professora posicionou-se como mediadora, oferecendo sugestões de melhorias sem assumir um papel de “verdade absoluta”. Isso permitiu que os alunos se sentissem à vontade para explicar e questionar pontos de dúvida. Aspectos negativos que não eram compatíveis com o nível atual da turma foram deixados para um momento futuro, respeitando as habilidades que os alunos haviam desenvolvido até então.

Apesar das adversidades enfrentadas, como a falta de internet, essas situações se tornaram oportunidades de aprendizado. A turma aprendeu, com a mediação da professora, a lidar com problemas inesperados, como salvar trabalhos localmente e usar pen-drives. Esses momentos fortaleceram a autonomia dos alunos, mostrando a importância de resolver frustrações e imprevistos com os recursos disponíveis. A professora manteve a calma e a abertura ao diálogo, oferecendo soluções que auxiliaram a turma a seguir com o módulo.

Outro problema enfrentado foi o nervosismo e a falta de postura de alguns alunos durante as apresentações. É natural que muitos sintam timidez ou desconforto ao ocupar a frente da sala de aula. Durante o *feedback* qualitativo, a professora destacou que esses sentimentos são normais e compartilhados por muitas pessoas, mas que situações como essa são necessárias para que os alunos aprendam a lidar com o desconforto. Como sujeitos responsáveis e responsivos, os alunos devem ter controle sobre o que apresentam e aprender a se ajustar às circunstâncias.

Adicionalmente, houve momentos de desrespeito por parte da turma durante as apresentações, como conversas paralelas e falta de atenção. Esse comportamento pode ser particularmente prejudicial para os colegas que estão apresentando, pois cria um ambiente de insegurança e desmotivação. A professora reiterou a importância do respeito e do silêncio, lembrando à turma que o momento de apresentação exige postura

adequada, mesmo dentro de sua sala de aula habitual. Essa experiência reforçou a necessidade de ensinar não apenas competências técnicas e comunicativas, mas também a atenção às normas de convivência e respeito mútuo em ambientes formais.

Por fim, o módulo não se limitou às apresentações orais em si, mas envolveu todo o contexto de aprendizado, incluindo os comportamentos e atitudes dos alunos como apresentadores e ouvintes. Esse processo trouxe reflexões críticas sobre ações individuais e coletivas, promovendo um aprendizado integral que ultrapassa os limites do gênero discursivo trabalhado.

Portanto, o módulo de ensino não apenas cumpriu seu propósito de avaliar e desenvolver as competências comunicativas dos alunos, mas também se apresentou como um espaço de aprendizagem integral, onde tanto os aspectos técnicos quanto os relacionais foram trabalhados. Ao longo do percurso, foram enfrentados desafios que, embora adversos, promoveram reflexões importantes sobre a prática pedagógica e sobre o papel dos estudantes como sujeitos ativos em seu processo de aprendizagem. A partir das apresentações, foi possível observar como o diálogo, a alteridade e a criticidade se manifestaram, trazendo à tona as potencialidades da turma e as possibilidades de melhoria, em consonância com os pressupostos teóricos de Freire, Bakhtin e Vygotsky.

Os momentos de *feedback* qualitativo reforçaram a relação dialógica entre a professora e os alunos, fundamentando-se na responsividade de Bakhtin, que destaca a necessidade de observar, responder e contribuir para a construção de sentidos. Essa prática também refletiu o princípio freiriano de uma educação problematizadora, em que o professor não é o detentor do saber, mas um mediador que incentiva a autonomia e a reflexão crítica do aluno. Já no campo de Vygotsky, o *feedback* funcionou como uma mediação essencial dentro da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), auxiliando os alunos a avançarem em suas competências comunicativas por meio de intervenções específicas e adequadas às suas necessidades.

Além disso, o engajamento da turma em conectar seus temas ao mundo real, como nos casos em que relacionaram suas pesquisas ao desastre climático enfrentado pelo estado, evidenciou o impacto de uma educação crítica e situada, conforme proposto por Freire, onde o aprendizado não se limita à sala de aula, mas dialoga com a realidade social. A dialogicidade descrita por Bakhtin também se fez presente, permitindo que os alunos criassem discursos que refletiam suas vivências, contribuindo para um

aprendizado mais significativo. Por fim, a interação entre os pares e com a professora demonstrou o papel essencial da mediação no processo educativo, elemento central na teoria de Vygotsky.

Por outro lado, os problemas enfrentados – como dificuldades técnicas, nervosismo e comportamentos inadequados – destacaram pontos que precisam ser trabalhados futuramente, mas que também são partes essenciais do processo educativo. Esses desafios reforçam a necessidade de práticas mediadas que considerem o contexto sociocultural dos alunos e respeitem seu tempo e espaço de desenvolvimento, conforme enfatizam Vygotsky e Freire.

Assim, o módulo consolidou-se como uma oportunidade de desenvolvimento integral, onde alunos e professora puderam exercitar a construção de saberes em conjunto, com base em princípios dialógicos e emancipatórios. A experiência demonstrou que, mesmo diante de limitações, o olhar crítico e o diálogo constante permitem avançar na formação de sujeitos mais conscientes, preparados e engajados em sua realidade, reafirmando as contribuições teóricas de Freire, Bakhtin e Vygotsky para uma educação transformadora.

#### **4.4 Encerramento e Perspectivas: Caminhos para uma Educação Alteritária**

A partir do relato analisado, pudemos observar como o módulo coconstruído demonstrou ser uma solução viável e produtiva no contexto em que foi apresentado. As problemáticas e questionamentos inicialmente enfrentados pela professora foram satisfatoriamente sanados, como a urgência pelo encerramento de notas – uma exigência institucional –, a necessidade de conhecer melhor a turma e as dinâmicas internas estabelecidas entre os estudantes, e a busca por compreender até onde os alunos desenvolveriam suas habilidades e competências comunicativas, visto que o gênero contempla não apenas a escrita, mas também a oralização, a postura e o comportamento na situação típica do gênero textual escolhido. Além de solucionar esses aspectos pontuais, considerados importantes para que a professora pudesse planejar aulas e atividades futuras adequadas às necessidades e interesses da turma, os grupos trouxeram reflexões pertinentes em relação ao tema exposto, promovendo um pensamento social crítico e uma reflexão sobre o seu desenvolvimento enquanto profissionais do Técnico em Plásticos.

Durante esse processo, os parâmetros propostos estiveram presentes constantemente, visto que, sem o diálogo e o conhecimento das relações dialógicas, seria mais difícil compreender a turma e seus interesses, bem como as respostas dadas constantemente à professora – considerando que, no diálogo, há também aquilo que não é dito nem explicitamente conversado. Além disso, a posição da professora enquanto mediadora, e não como figura centralizadora, garantiu à turma um espaço maior para a criatividade e o desenvolvimento enquanto sujeitos do próprio saber. Ao mesmo tempo em que confiavam que a professora os auxiliaria, os alunos tiveram a demanda de fazer escolhas, resolver problemas e encontrar soluções em conjunto para o desafio proposto. Por fim, a educação crítica e a autonomia, conforme propostas por Freire, estiveram presentes ao observarmos que a turma, de modo geral, preocupou-se em pensar criticamente sobre a sociedade, as ações individuais e o próprio desenvolvimento profissional. Demonstraram também curiosidade e criatividade em suas pesquisas, aspectos fundamentais para a educação crítica, pois a curiosidade genuína é essencial para a produção de pesquisas e descobertas significativas.

Dentre as aprendizagens desenvolvidas, destacamos o domínio de apresentações formais, a adaptação da linguagem conforme o público e a maior segurança para falar em público. Todas essas aprendizagens estão em desenvolvimento e seguirão ao longo dos próximos anos. Contudo, ao realizar uma atividade como essa no primeiro trimestre do primeiro ano do ensino médio, os alunos foram expostos a um gênero discursivo que os acompanhará durante todo o percurso estudantil. Ademais, falar em público, lidar com a vergonha e dialogar apropriadamente com diversos públicos distintos são competências fundamentais para a autonomia comunicativa. Esse sujeito torna-se mais bem preparado para lidar adequadamente em diferentes situações comunicativas que exijam tais habilidades. A criação de uma avaliação qualitativa imediatamente após as apresentações reforçou o aspecto do diálogo e forneceu aos grupos uma avaliação mais robusta, permitindo à professora explicar mais profundamente os aspectos importantes do gênero discursivo, além de indicar caminhos para melhorar o desempenho em futuras apresentações. Tanto a mediação da professora quanto a dinâmica de grupos foram fundamentais, do ponto de vista da interação, para que todas as etapas do módulo fossem ricas em aprendizado. Essa constante posição de contato está alinhada aos critérios da ZPD, facilitando o aprendizado dos alunos. Além disso, a busca pela

autoconsciência dos estudantes – ao refletirem sobre como são, falam e agem em uma situação de comunicação distinta, como a exigida pelo gênero da apresentação oral – é de grande valia para a construção de sujeitos autônomos e críticos, visto que tomam consciência não apenas do mundo, mas de si mesmos e de sua própria comunicação.

Dentre os principais desafios para os próximos trimestres, consideramos a superação do nervosismo e da timidez nas apresentações; a necessidade de respeito e silêncio dos ouvintes durante as apresentações; e a busca por familiaridade com ferramentas tecnológicas, como pen-drives e formatos de arquivo, como PDF. Do ponto de vista linguístico, a adequação da linguagem formal e a redução de vícios de linguagem também são pontos a serem trabalhados, já que o uso da linguagem coloquial foi recorrente em diversas apresentações. Esses aspectos não são simples de serem resolvidos, mas trabalhá-los, ainda que de forma inicial, é essencial, visto que são habilidades e comportamentos necessários em diversas situações comunicativas. Assim, consideramos relevante repetir futuramente módulos semelhantes, expondo novamente os grupos a situações do mesmo tipo, para que desenvolvam gradualmente suas habilidades e competências, melhorando também seu comportamento perante os colegas. A análise constante da própria ação enquanto professora é necessária, pois ilumina caminhos mais compatíveis com o que foi apresentado pela turma. Dessa forma, é possível, alteritariamente, considerar os estudantes na construção dos próximos módulos, obtendo informações relevantes sobre a turma que permitem a adequação de conteúdos e gêneros discursivos mais produtivos para aquele contexto específico. Os sujeitos em sala de aula oferecem constantemente respostas sobre suas dificuldades e interesses. Contudo, atividades como a proposta pelo módulo respondem perguntas específicas e indicam outros caminhos que talvez não fossem considerados sem a aplicação do módulo seguido de uma reflexão crítica da professora. De um ponto de vista freiriano, para que os alunos desenvolvam criticidade, também é fundamental que o professor seja constantemente crítico com o próprio trabalho, não de um ponto de vista negativo, mas com um olhar de constante indagação e reflexão sobre a prática.

Em condições ideais de ensino, o módulo poderia ter sido mais aprofundado e desenvolvido de diferentes formas. Contudo, o contexto enfrentado impediu diversas melhorias ou prevenções de problemas posteriores. Dentre os desafios, destacamos a falta de experiência da professora, que formou-se há poucos anos e, desde então, esteve

presente em poucas salas de aula. Além disso, estar em uma instituição grande, como um Instituto Federal, lecionando para sete turmas, é uma experiência intensa, especialmente quando na posição de substituição, iniciando o trabalho com o trimestre já em andamento. Nessas condições, é comum o sentimento de “estar perdido” e não saber como lidar com as situações impostas, que envolvem aprender sobre as turmas, os sistemas institucionais, os colegas e as regras. Ademais, o trabalho ocorria distante da cidade onde mora a professora. O Campus Caxias do Sul encontra-se a 300-400 quilômetros de sua residência, e ela semanalmente viajava para a cidade para lecionar. A superação de barreiras além da sala de aula foi necessária e influenciou as relações dialógicas com a turma, impactando também a coconstrução do conhecimento. Assim como é natural que alunos sintam vergonha ao apresentar, é esperado que a professora também enfrente receios em relação à adaptação e recepção pela turma. Houve, portanto, autorreflexão da professora-pesquisadora sobre suas próprias fragilidades e dificuldades diante dos desafios impostos.

Ademais, situações extremas, como a crise climática enfrentada pelo Rio Grande do Sul, não eram esperadas e afetaram profundamente a vida da professora, dos estudantes e da comunidade escolar. Esses momentos impactaram emocionalmente todos os envolvidos, causando sentimentos como medo e ansiedade. Apesar disso, os alunos conseguiram desenvolver pesquisas de qualidade e realizar boas apresentações, com muitos conectando seus temas de pesquisa ao desastre climático vivenciado, enriquecendo a discussão e a reflexão crítica. Assim, apesar das dificuldades enfrentadas, os resultados foram positivos e valiosos, tanto para o desenvolvimento dos alunos quanto para esta reflexão crítica diante dos parâmetros dialógicos alteritários, ampliando a discussão sobre alternativas viáveis e compatíveis com as salas de aula brasileiras atuais. Enfim, as condições de ensino nem sempre são ideais, e mesmo assim precisamos educar e aprender.

A análise do módulo permite compreender como a prática educativa pode ser enriquecida por parâmetros teóricos sólidos, especialmente aqueles que promovem o diálogo, a autonomia e a criticidade. O módulo não apenas respondeu às demandas imediatas da professora e da turma, mas também se configurou como um espaço de coconstrução de saberes, alinhando-se aos pressupostos freirianos de uma educação problematizadora. A posição da professora como mediadora foi central para criar um

ambiente em que os alunos se sentiram sujeitos de sua aprendizagem, enquanto o diálogo, conforme Bakhtin, serviu como base para a interação entre os saberes prévios dos alunos, suas experiências de vida e os novos conhecimentos adquiridos.

Além disso, as reflexões promovidas pelo módulo revelaram que a educação dialógica não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a criação de espaços onde os alunos podem pensar criticamente sobre si mesmos e sobre o mundo. O conceito bakhtiniano de diálogo e relações dialógicas esteve presente nas relações entre a professora e os alunos, permitindo que os desafios enfrentados fossem convertidos em oportunidades de aprendizado. Já no campo de Vygotsky, a mediação contínua, baseada nos critérios da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), demonstrou-se eficaz para auxiliar os alunos a superar barreiras comunicativas e ampliar suas competências.

Por fim, o módulo reafirma a importância da curiosidade, da criticidade e da criatividade como pilares de uma educação que busca formar sujeitos autônomos, conscientes e socialmente responsáveis. Ao refletir sobre as conquistas e desafios deste módulo, destacamos a relevância de continuar desenvolvendo práticas que, mesmo em contextos adversos, promovam aprendizagens significativas e dialoguem com as realidades dos alunos. Como aponta Freire, o professor também deve ser um aprendiz, constantemente revisitando suas práticas para torná-las mais inclusivas e transformadoras. Dessa forma, os parâmetros dialógicos alteritários não apenas orientaram o módulo, mas também demonstraram seu potencial para contribuir com a formação integral dos estudantes em sala de aula e além dela.

## **5. CONTRIBUIÇÕES DO MÓDULO PARA A REFLEXÃO SOBRE UMA EDUCAÇÃO ALTERITÁRIA**

Ao longo deste capítulo, analisamos o planejamento, a execução, os resultados e as reflexões gerais sobre o módulo de ensino desenvolvido, com base nos parâmetros teóricos de Bakhtin, Vygotsky e Freire. Essa análise revelou como práticas educativas dialógicas e alteritárias podem contribuir para a formação de sujeitos mais críticos, autônomos e conscientes de sua atuação no mundo.

O planejamento do módulo mostrou-se essencial para lidar com os desafios iniciais enfrentados pela professora e pela turma, transformando um contexto adverso em uma oportunidade de aprendizagem significativa. A escolha do gênero discursivo

“Apresentação Oral com Slides” permitiu que os alunos fossem expostos a situações que promovem o desenvolvimento de competências comunicativas e reflexivas, fundamentais para seu percurso educacional e profissional. Além disso, o planejamento incorporou os interesses e contextos específicos da turma, alinhando-se à proposta freiriana de uma educação que dialoga com a realidade dos estudantes.

Durante a execução, observou-se o impacto positivo da interação e da mediação, conceitos centrais para Vygotsky. A professora, ao assumir uma postura de mediadora e não de centralizadora, incentivou a criatividade e a autonomia dos alunos, promovendo um ambiente em que os educandos se tornaram protagonistas de suas apresentações e pesquisas. As relações dialógicas, conforme Bakhtin, estiveram presentes na troca constante entre os sujeitos, evidenciando a responsividade e a alteridade como elementos fundamentais para a construção coletiva do conhecimento.

A análise dos resultados destacou tanto os avanços quanto os desafios enfrentados ao longo do módulo. Entre os pontos positivos, ressaltamos o desenvolvimento de habilidades comunicativas, como a adaptação da linguagem ao público e o domínio progressivo da oralidade em ambientes formais. Esses aspectos refletem a criticidade e a autonomia defendidas por Freire, permitindo que os alunos se reconheçam como sujeitos de sua aprendizagem. Por outro lado, dificuldades como nervosismo, falta de familiaridade com ferramentas tecnológicas e desrespeito durante as apresentações indicam áreas que ainda precisam de maior atenção e mediação nos próximos módulos.

As reflexões apresentadas no último item deste capítulo reforçaram a importância de uma educação crítica e dialógica que considere os desafios estruturais e contextuais enfrentados em sala de aula. A experiência vivenciada demonstrou que, mesmo em condições adversas, práticas pedagógicas orientadas por parâmetros teóricos sólidos podem gerar resultados significativos, tanto para os alunos quanto para a professora. Conforme Freire, a constante autorreflexão do professor é essencial para o aprimoramento da prática educativa, enquanto Bakhtin e Vygotsky nos lembram que o aprendizado é um processo coletivo, construído na interação e no diálogo.

A partir dos resultados obtidos, podemos afirmar que os parâmetros dialógicos alteritários representam uma alternativa viável e proveitosa para o ensino brasileiro, superando a educação tradicional – bancária –, ao retirar o aluno de uma posição passiva

e colocá-lo como protagonista de sua própria aprendizagem. Dessa forma, a autonomia do estudante é gradativamente desenvolvida. Além disso, a postura alteritária torna-se mais compreensível por meio desses parâmetros, permitindo que professores que se identificam com essa abordagem possam adotá-la conscientemente em sua prática pedagógica. A educação dialógica e alteritária não se configura como uma metodologia fixa ou um modelo pré-moldado, mas como uma postura do professor em relação à educação e aos alunos. Ao adotar essa perspectiva, o docente torna-se capaz de escutar o aluno e reconhecê-lo como sujeito do próprio saber, compreendendo as relações dialógicas estabelecidas em sala de aula e, assim, tomando decisões mais assertivas para promover um ensino-aprendizagem significativo.

Dessa forma, o módulo analisado reafirma o potencial transformador de uma educação que integra teoria e prática, dialoga com a realidade dos sujeitos envolvidos e promove a construção de um saber compartilhado. Os aprendizados e desafios deste capítulo apontam caminhos valiosos para o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas, contribuindo para uma formação mais humana, crítica e significativa nas salas de aula brasileiras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSUNÇÃO, Emerson Tadeu Cotrim; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo Souza. Diálogos entre Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: a palavravonte e a palavramundo, face social de uso do signo. **Rev. Bras. de Educ. de Jov. e Adultos**, ahead of print, 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da obra de Dostoiévski**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2022.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2019.
- BARBOSA, Valdely Dias de Araújo. **A relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem**.
- BASTOS, Nathan; GIOVANI, Fabiana. Projeto de dizer: o lugar em que o sujeito se revela pelas pistas na escritura. **Revista Entrelinhas**, v. 9, n. 2, p. 1-17, 2014.
- CARVALHO, Júlio César Brandão; CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro da. Orientações do pensamento bakhtiniano para uma postura pedagógica transformadora. **Eutomia**, Recife, v. 27, n. 1, p. 293-306, out. 2020.
- CASTRO, J. Salazar; SCHLINDWEIN, L. M.; BRASIL, J. Dias. Escuta e dialogismo: contribuições da filosofia de Mikhail Bakhtin. **RELAdEI**, v. 8, n. 1, p. 12-28, ago. 2019.
- FERNANDES, Júlio Flávio de Figueiredo; CARVALHO, Mauro Giffoni; CAMPOS, Edson Nascimento. Vigotski e Bakhtin: a ação educacional como projeto dialógico de produção de sentido. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 95-108, jul./dez. 2012.
- FERREIRA, Nattieles Lopes; BIZERRA, João Antonio V. Relação professor-aluno: a importância da afetividade. **Ano XX**, v. 2, n. 37, p. 55-72, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 81. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- FREITAS, Maria Teresa Assunção; BERNARDES, Alessandra Sexto; PEREIRA, Ana Paula Marques Sampaio; PEREIRA, Maria Leopoldina. O sujeito nos textos de Vigotski e

do Círculo de Bakhtin. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 50-55, jan.-abr. 2015.

Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe. **Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe. **Palavras e contrapalavras: conversando sobre os trabalhos de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GUIMARÃES, Fernanda Taís Brignol; LEITE, Maria Alzira. O paradigma da pedagogia dialógica e a ressignificação das relações em sala de aula: equipolência de vozes. **XIV Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação – SEPesq**, 26 a 29 de novembro de 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LIMA, Adenaide Amorim. Prática docente, ato responsável para uma educação libertadora: aportes de Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. **Educon**, Aracaju, v. 9, n. 1, p. 1-11, set. 2015.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; OLIVEIRA, Wellington de. Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 103-115, 1º sem. 2011.

PENA, Alexandra Coelho. Diálogo, alteridade e agir ético na educação: um encontro entre Martin Buber, Mikhail Bakhtin e Paulo Freire. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 62, p. 751-781, mai./ago. 2017.

PIRES, Vera Lúcia. A interação pela linguagem: prática social mediadora das relações socioculturais. **Nonada**, v. 17, p. 12-27, 2011.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; PEREIRA, Rodrigo Acosta. **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

SOBRAL, Adail. **Análise Dialógica do Discurso: fundamentos teóricos e implicações metodológicas**. São Paulo: Editora Vozes, 2009.

SOBRAL, Adail. Relações dialógicas na linguagem e na educação: algumas considerações. **Revista Exitus**, Santarém, v. 12, p. 1-21, e022064, 2022.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Comentários sobre o Círculo de Bakhtin e Vygotsky para uma concepção dialógica de educação. **PERcursos Linguísticos**, Vitória, v. 8, n. 19, p. 77-92, 2018.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Educação dialógica alteritária: uma reflexão. **Revista Línguas & Letras**, 2020.

SOBRAL, Adail; GUIMARÃES, Fernanda; GIACOMELLI, Karina. Propostas para uma perspectiva dialógica alteritária em produção textual a partir da BNCC. **Revista Línguas & Letras**, 2022.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, S. O.; ALVES, L. H. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 3, p. 673-685, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH>. Acesso em: 18 set. 2024.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores.

VYGOTSKY, Liév. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.