

Por uma Educação Dialógica Alteritária e uma Escuta Alteritária: diálogo com Adail Sobral e Karina Giacomelli

Toward Alteritary Dialogical Education and Alteritary Listening: a dialogue with Adail Sobral and Karina Giacomelli

Marcos Roberto Amaral  

profroberto.amaral@uece.br

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

Adail Sobral  

adail.sobral@gmail.com

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

Karina Giacomelli  

karina.giacomelli@gmail.com

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil

Resumo

Nesta entrevista, Adail Sobral e Karina Giacomelli refletem sobre sua proposta de Educação Dialógica Alteritária e Escuta Alteritária. No diálogo, apresentam-se os parâmetros fundamentais para sua caracterização, bem como seu potencial de transformação das práticas pedagógicas. São propostos, enfim, princípios para uma práxis educativa de coparticipação ativa, entre professores e alunos, com empatia e respeito à singularidade de cada sujeito.

Palavras-chave

Educação Dialógica Alteritária. Escuta Alteritária. Análise Dialógica do Discurso.

Abstract

In this interview, Adail Sobral and Karina Giacomelli reflect on their proposal for Alteritary Dialogic Education and Alteritary Listening. In the dialogue, the fundamental parameters for its characterization are presented, as well as its potential for transforming pedagogical practices. Finally, principles are proposed for an educational praxis of active co-participation, between teachers and students, with empathy and respect for the uniqueness of each subject.

Keywords


Alteritary Dialogical Education. Alteritary Listening. Dialogical Analysis of Discourse.

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 15/04/2025

Aprovação do trabalho: 23/10/2025

Publicação do trabalho: 13/04/2026

 10.46230/lef.v17i1.15430

COMO CITAR

AMARAL, Marcos Roberto; SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Por uma Educação Dialógica Alteritária e uma Escuta Alteritária: diálogo com Adail Sobral e Karina Giacomelli. **Revista Linguagem em Foco**, v.17, n.1, 2026. p. 1-16. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/15430>.

Em busca da alteridade, da escuta e da emancipação

Adail Sobral e Karina Giacomelli são renomados autores responsáveis pelo desenvolvimento dos estudos do Círculo de Bakhtin. Por exemplo, as obras de Sobral *A Filosofia Primeira de Bakhtin* (Sobral, 2019), *Do dialogismo ao gênero - as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin* (Sobral, 2009) são leituras fundamentais para a compreensão das propostas dialógicas de estudo, por sua vez, Giacomelli e Sobral possuem os artigos *Observações didáticas sobre a Análise Dialógica do Discurso* (Sobral; Giacomelli, 2016) e *Das significações na língua ao sentido na linguagem: parâmetros para uma Análise Dialógica* (Sobral; Giacomelli, 2018) que são referenciados por importantes estudos de graduação e pós-graduação.

Em trabalhos recentes os pensadores, focando na perspectiva dialógica, propõem uma abordagem pedagógica baseada no diálogo entre educador e educando como protagonistas na co-construção do conhecimento: a Educação Dialógica Alteritária. Esta fundamenta-se na Escuta Alteritária que se constitui na relação ética que responde empaticamente à singularidade do outro.

Nas seguintes palestras e conferências, Sobral apresenta discussões que delineiam as duas noções: *Círculos concêntricos: aberturas que tocam as margens* (Sobral, 2015), *Bakhtin's Dialogical Ontology and the Question of Identity* (Sobral, 2011) e *A Dialogia nas Práticas Escolares: Entre Simetrias e Dissimetrias* (Sobral, 2014). Já estudos que desenvolvem detidamente as noções de Educação Dialógica Alteritária e Escuta Alteritária são o artigo de Sobral, *Relações dialógicas na linguagem e na educação: algumas considerações* (Sobral, 2022), o de Sobral e Giacomelli (2020), *Por Uma Proposta de Educação Dialógica Alteritária*, o de Amaral e Sobral (2024), *A Educação Dialógica Alteritária para uma prática de ativismo docente responsável*, juntamente com o de Sobral, Guimarães e Giacomelli (2022), "Propostas para uma Perspectiva Dialógica Alteritária em Produção Textual a Partir da BNCC".

Deve-se notar, ainda, que Adail Sobral, recentemente ministrou o minicurso "Educação Dialógica Alteritária", promovido pelo Grupo de Estudos Bakhtinianos do Ceará (GEBACE), liderado pelo Prof. João Batista, vinculado ao Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA-UECE)

Enfim, como uma forma de contribuir com o debate a respeito da Educação Dialógica Alteritária e da Escuta Alteritária, nesta conversa com Sobral e Giacomelli, há uma profunda reflexão a respeito do papel ético dos professores

na formação crítica dos alunos como sujeitos singulares, solidários e ativos nos processos de sua aprendizagem e nas relações sociais transformadoras. A Educação Dialógica Alteritária é apresentada, sob esse horizonte, enquanto vivência de escuta do outro nos termos do outro, através de seus enunciados e de seu corpo e gestos que também falam.

Com olhares empáticos à constitutiva diferença singular que constitui o eu e o outro, que devem interagir para interconstituírem-se, dá-se particular atenção ao fato de que ouvir o outro implica estar-se aberto à contestação, posto que ouvir o outro passa inerentemente por se poder ouvir o que não se quer ouvir. Tal gesto de sensibilidade responde, especialmente, à necessidade de superação de práticas bancárias que insistem em reduzir os processos de ensino e de aprendizagem à transmissão, à verificação e à quantificação de conteúdos, da mesma forma que ao estabelecimento de disciplinamentos. Sobretudo, quando frente aos deslocamentos que incidem sobre os professores em contexto de produtivismo questionando sua imprescindibilidade, como é o caso da mercantilização do ensino e de paulatinas tentativas de abuso de tecnologias de informação para o papel de transmissão de conteúdos.

De fato, a Educação Dialógica Alteritária evidencia a indispensabilidade do professor por ser quem busca alternativas para oportunização da coparticipação e do respeito à singularidade, assumindo o altruísta ato de medir sua importância na exata medida em que mais permita ao aluno independência.

Destaque-se que, desta forma, os professores assumem o compromisso de dialogar com a polifonia de vozes que atravessam os macro e os microdiálogos que são desencadeados pelos alunos e por outros sujeitos que participam de práticas educativas. Por conseguinte, frente a um mundo de polarização de pontos de vista e recusa à aceitação do contraditório, a Escuta Alteritária contribui para o reconhecimento de que o outro não é uma duplicação do eu, mas que o eu é que se constitui no outro.

Certamente, essa inter-relação afirmativa da singularidade dialoga criticamente com a viabilização de uma práxis emancipatória, cujo tom Sobral e Giacomelli, responsável e responsivamente, refratam nas palavras desta entrevista.

Marcos Roberto dos Santos Amaral (MRSA) – Quais parâmetros teórico-analíticos da Análise Dialógica do Discurso (ADD) são indispensáveis para pensar a perspectiva da Educação Dialógica Alteritária (EDA)?

Adail Sobral (AS) e Karina Giacomelli (KG) – Na perspectiva da EDA, que, como

se sabe, Karina Giacomelli e eu desenvolvemos, e que deve muito ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC), da Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), especialmente a Guilherme Prado, e ao Laboratório de Estudos da Linguagem, Leitura, Escrita e Educação (LEDUC), da – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), especialmente a Ludmila Andrade, o principal é, obviamente, o conceito de relações dialógicas, que envolve subjetividade e alteridade, eu e outro etc., e constitui o centro do empreendimento bakhtiniano.

Destacamos que nos referimos aqui a relações dialógicas entre interlocutores, e não apenas entre textos e discursos/enunciados (que são sentidos derivados). Já, em *Para uma filosofia do ato* (Bakhtin, 2010), Bakhtin alega que o foco do dialogismo é a existência primordial, no centro de tudo o que é humano, de dois centros de valor o eu e o outro. O conceito de relações dialógicas envolve os conceitos de signo ideológico, enunciado e enunciação, locutor e interlocutor, subjetividade e alteridade, valoração, reflexo e refração, cronotopo, significação e tema e gêneros do discurso, que cobrem todo o espectro da concepção.

Na realidade, não usamos diretamente conceitos na proposta de educação dialógica alteritária, o que é atitude mais comum no campo da concepção dialógica: partirmos do objeto, que é a educação, alegamos que “dialógico” no sentido amplo de que tudo é dialógico não é suficiente para uma proposta de educação, que envolve situações concretas, e recorreremos a “alteridade” na forma de um adjetivo que vai alterar a ideia geral de “educação dialógica”.

Uma importante base de nossa proposta é a alegação de Bakhtin de que

A morte absoluta (o não-ser) é o estado de não ser ouvido, não ser reconhecido, não ser lembrado. Ser significa ser para um outro, e, por meio do outro, ser para si. Uma pessoa não tem nenhum território interno soberano, ela está sempre na fronteira; olhando para dentro de si, ela olha *nos olhos de um outro ou com os olhos de um outro*. (Bakhtin, 2018, p. 341 [grifo nosso])

MRSA – Em que difere a EDA de outras propostas pedagógicas que buscam relações éticas entre professores e alunos?

AS e KG – Como outras propostas, reconhecemos que tudo é dialógico, mas que isso em si não é suficiente para mudar as relações entre professores e alunos. Afinal, não se trata simplesmente de “dialogar” com os alunos, inclusive porque podemos fazer isso de maneira autoritária, em vez de alteritária. A palavra autoritária não é interiormente persuasiva; ela monopoliza e monologiza, apagando

vozes outras. É fácil propor o diálogo, mas ter problemas para aceitar contestação. Só pode ser “alteritário”, nesse nosso sentido, quem aceita contestação, e a escola de modo geral não só atribui ao professor uma autoridade como espera que ele a exerça monocraticamente. A proposta traz ainda elementos da proposta de Paulo Freire, a partir da ideia de tornar o que se diz e o que se faz uma unidade, ou, como diria Bakhtin, responder na vida pela arte e na arte pela vida.

Em nossa perspectiva, o outro é sempre um desafio para o eu – e isso é muito bom. Afinal, tornamo-nos sempre mais os eus que podemos ser no contato com os outros, que pode ser conflito, confronto, cooperação, amor, amizade, raiva etc. Por outro lado, cabe lembrar que também somos o outro do outro e, portanto, também somos um desafio para esse outro. Nessa “arena”, distinguiamos “luta” de “briga”. Briga é algo sem controle e bem negativo de modo geral. Luta é algo organizado. “Batemos” um no outro no ringue ou octógono durante os *rounds*. Mas saímos de lá sem ressentimentos. Percebemos que apenas uma perspectiva de cunho alteritário, isto é, que vá de fato até o outro e reconheça o lugar dele, sua posição, como legítimos, pode servir de base a uma proposta pedagógica que de fato altere as relações e valorize cada aluno em sua especificidade. Porque, nesses termos, não existe “o aluno”, algo fechado e delimitado, mas alunos, únicos e imprevisíveis. Cada nova turma é um desafio para o professor dialógico alteritário. Não basta reconhecer abstratamente que tudo é dialógico teoricamente, e se fechar ao diálogo na prática.

Outra novidade com relação a propostas similares é que, dessa perspectiva, ninguém pode “se colocar no lugar do outro”, por definição, pois cada sujeito tem um lugar único e insubstituível. Recusamos essa metáfora porque ela dá uma falsa impressão de nosso agir no mundo. Podemos, contudo, ir até o lugar do outro, o lugar onde ele está, e que é só dele, na condição de eu-para-o-outro, sempre permanecendo como o eu-para-si que cada um de nós é. Ouvir o outro de acordo com seu lugar, ou seja, praticar a escuta alteritária, é assim o centro e o diferencial da ideia de pedagogia ou educação dialógica alteritária de Sobral e Giacomelli.

Podemos resumir os princípios da educação dialógica alteritária, que a distinguem de outras propostas, da seguinte maneira: A educação dialógica alteritária é baseada no diálogo alteritário, aquele que assume um projeto de escuta do outro nos termos desse outro (a escuta alteritária) e o traduz para si mesmo.

a) A educação dialógica alteritária é baseada no diálogo alteritário, aquele que assume um projeto de escuta do outro nos termos desse outro (a escuta alteritária) e o traduz para si mesmo.

b) A educação dialógica alteritária é guiada por princípios de respeito às diferenças, solidariedade, de coparticipação na construção da aprendizagem

c) Para a educação dialógica alteritária, a igualdade e a diferença são valores compatíveis e enriquecedores.

d) A educação dialógica alteritária favorece a criação de sentido pessoal e social.

e) A educação dialógica alteritária elimina o autoritarismo da escola tradicional.

f) A educação dialógica torna a educação mais democrática, participativa e emancipatória, promovendo o protagonismo de todos os atores envolvidos.

MRSA – Há outros autores e noções que não sejam necessariamente do círculo bakhtiniano que colaboram com as discussões sobre a EDA?

AS e KG – São, afora Paulo Freire, com a noção de práxis e de educação do oprimido, Jerome Bruner e sua distinção entre saber paradigmático e saber narrativo e Tim Ingold, com a distinção entre ciência de pessoas e ciência de coisas. Todos esses teóricos fazem propostas que insistem na centralidade dos agentes, em contraste com a centralidade de conteúdos ou coisas, nas ciências humanas. Esse é o ponto que nos permite usar propostas suas ao lado das de Bakhtin.

Freire insiste diretamente que os alunos são o centro do agir do agente professor, e que eles devem ser protagonistas de seu processo de aprendizado, em sua relação com o papel mediador do professor como organizador do ensino e proponente de atividades de aprendizagem. Esses outros teóricos não propõem diretamente uma pedagogia, mas eles muito se aproximam de Bakhtin propondo outra ciência. Bruner quando distingue o saber paradigmático como formal e impessoal, voltado para uma objetividade não humana, e que é próprio para as ciências físicas, e o narrativo como voltado para a subjetividade, sem prejuízo da chamada objetividade, mas aberto às oscilações da condição dos seres humanos, e Ingold ao distinguir a ciência das coisas da ciência de pessoas. A ciência das coisas exclui o terceiro (é “ou... ou”), elimina a contradição e parte de parâmetros gerais em que enquadra seus objetos, e, assim, obviamente, expulsa não só as especificidades da vida humana como os sujeitos (que não podem ser considerados por ela exceto reduzidos a números). A ciência das pessoas vê a generalidade e a particularidade, ou seja, generaliza sobre coisas, conteúdos, mas, como parte do mundo concreto, dos processos, acolhe igualmente as singularidades, vincu-

ladas com as pessoas, e não com as coisas.

Isso é sobremodo compatível com a proposta prático-teórica de Bakhtin, que diz que a generalidade tem seu lugar ao abordar as coisas, os conteúdos, mas que o agir humano envolve necessariamente as singularidades, que insiste que é possível generalizar sobre singularidades: todo enunciado se caracteriza de uma mesma maneira sempre, mas o processo específico de geração de cada enunciado e, portanto, seu sentido, são únicos. Logo, há uma definição geral, abstrata por definição, e uma descrição específica, que capta a concretude do processo, que é sempre irrepetível.

MRSA – Que aspectos da Escuta Alteritária (EA) são contemplados para distinguir a EDA de uma interação/conversa típica entre professor e aluno em processos de ensino e de aprendizagem tradicionais?

AS e KG – A escuta alteritária é o grande diferencial da EDA. A escuta alteritária é sobremodo distinta de uma conversa típica ou diálogo comum entre professor e aluno nos processos de ensino e de aprendizagem tradicionais. Para a EA, não basta declarar-se aberto ao diálogo, mas é preciso dialogar de fato, unindo ações às palavras. O diálogo na EDA, que tem como centro a EA, envolve a aceitação da contestação, de ouvir o que pode não se querer ouvir.

A base é a práxis, definida como o espaço das singularidades, do respeito às diferenças. Não se “toleram” as diferenças, mas se reconhece seu estatuto. O processo da práxis completa o plano teórico, integrando, na vida vivida, teoria e práxis. A atitude prático-teórica reúne o geral dos fenômenos generalizados às especificidades do processo de cada fenômeno. Assim, é mais abrangente do que uma proposta que veja “o aluno” em geral e perca de vista “os alunos” concretos.

A EA consiste em ouvir o outro nos termos do outro, respeitando sua posição, seu ser no mundo, suas valorações, não necessariamente para aceitá-las como verdade, mas para acatar sua legitimidade, sua veracidade, em seu horizonte (o plano do outro que vemos de nossa posição como eu-para-o-outro) e especialmente seu ambiente (o plano do outro em que ele é um eu-para-si). Essa escuta é sempre uma ameaça ao eu, porque pode haver aí um choque entre entoações avaliativas e recepções ativas. Os docentes devem aprender a praticar essa escuta sem medo, porque escutar alteritariamente é a única maneira de escutar de fato.

Consideramos, para propor isso, que toda interação tem, afora os costumeiros elementos, quais sejam:

- a) interlocutores específicos, que se situam em um tempo e um lugar determinados;
- b) pontos comuns e divergentes entre as avaliações desses interlocutores;
- c) a vontade enunciativa dos interlocutores;
- d) o projeto de dizer (subjetividade, avaliação) dos interlocutores, um outro elemento,
- e) o que denominamos projeto de escuta (que envolve o reconhecimento da alteridade e da recepção ativa dos interlocutores).

A EA é a exploração sistemática desse “projeto de escuta”, que envolve, naturalmente, a alteridade e a recepção ativa, valorativa, dos interlocutores, como dissemos, mas também, por definição, a subjetividade de mim como locutor e minha entoação avaliativa. Projeto de escuta define a escuta alteritária (e não identitária). O outro não é uma cópia do eu, mas outro eu. Se

o escuto apenas de meu lugar, sem tentar entender o dele, não estarei dialogando, mas monologando. A única maneira válida de escutar o outro é escutá-lo em sua especificidade e traduzir o que ele diz nos termos da nossa para então chegar a alguma espécie de acordo (que pode ser discordância: podemos concordar em divergir e continuar a dialogar).

MRSA – Em que sentido a EDA pode contribuir para a oportunização de práticas pedagógicas caracterizadas pela coparticipação ativa, com empatia e respeito à singularidade de cada sujeito?

AS e KG – A atitude dialógica alteritária tem como base precisamente identificar possibilidades de oportunização de práticas pedagógicas caracterizadas pela coparticipação ativa, com empatia e respeito à singularidade de cada sujeito. Para tal, ela aprofunda a consideração dos seguintes elementos:

- a) O reconhecimento da especificidade ontológica de cada pessoa e, como decorrência, da igualdade de estatuto humano entre as pessoas em geral, incluindo docentes e discentes. Isso não prejudica em nada o papel do professor como organizador do processo de ensino e promotor do processo de aprendizagem (e não transmissor de dados a um receptor passivo).

b) A abertura efetiva ao diálogo/debate com os diferentes pontos de vista presentes em sala de aula, sem medo da contestação: quanto menos os alunos dependerem do professor, tanto mais eficaz este foi.

c) O reconhecimento e a promoção do direito dos alunos ao protagonismo: o centro dos processos de ensino e de aprendizagem são os alunos; o professor os acompanha, estimula; gere a classe, em vez de impor disciplina.

d) Interações horizontais, sem hierarquia autoritária (a relação entre alunos e professores é uma via de mão dupla). Mantém-se aqui o respeito à especificidade dos papéis. Reconhece-se a simetria de estatuto humano (todos são iguais como pessoas) mantendo-se a assimetria de papéis (há docentes e discentes no processo), mas não dissimetria. Em outras palavras, o docente tem um discurso de autoridade, mas não um discurso autoritário, uma vez que, mesmo tendo um papel assimétrico com relação aos alunos, cabe-lhe conquistar sua autoridade na práxis, em vez de impô-la institucionalmente.

MRSA – Ouvir alteritariamente também engloba analisar os gestos, os comportamentos, os interesses assumidos ou presumidos, e até mesmo os silêncios, por conseguinte, sendo necessário compreender a EA, a partir de formas de escuta do outro para além da fala direta?

AS e KG – Sem dúvida, a escuta alteritária não se restringe a ouvir enunciados, orais ou escritos, mas envolve escutar de fato o que o outro diz, o que ele oculta, omite, presume, supõe a nosso respeito, em sua expressão, que vai do silêncio expressivo à fala direta que de modo geral demora e, no começo, vem bem modulada. Os gestos, o modo de se sentar e de olhar (para si, para os colegas, para o professor), o local em que costuma sentar-se, grupo de que faz parte – isso e muito mais são elementos a serem considerados.

Como diz Bakhtin:

Em tudo aquilo com que o ser humano se exprime a si mesmo para o exterior, e, portanto, para o outro – do corpo à palavra –, há uma intensa interação entre o eu e o outro: luta (honestamente ou mediante um mútuo engano), equilíbrio, harmonia como um ideal, um ingênuo desconhecimento mútuo ou um desprezo deliberado de um para com o outro; desafio, falta de reconhecimento etc. Reiteramos que essa tensão está presente em tudo aquilo em que o ser humano se exprime, se manifesta a si mesmo para o exterior (para os outros): do corpo à palavra, incluída a última palavra, a confessional. (Bajtín, 2015, p. 336¹).

1 No original em espanhol: “En todo aquello con que el ser humano se expresa a sí mismo para el exterior y, por consiguiente, para el otro — del cuerpo a la palabra— se da una intensa interacción entre el yo y

Afinal, todo enunciado é dito de uma dada maneira em um dado lugar com um dado tom por uma pessoa corporificada, que se exprime dessa ou daquela maneira – do corpo à palavra -- a depender da relação entre ela como locutora e seu(s) interlocutor(es), imediato(s) ou mediato(s). Logo, seu sentido não é dado pelas palavras ou frases, mas pelo contexto geral de enunciação. O corpo fala, não só para Pierre Weis, mas também para a EDA. E o pedagogo dialógico alteritário escuta!

MRSA – Nesse sentido, o pesquisador assumindo que palavras alheias também constituem a palavra enunciada, deve-se na EA questionar a contradição de vozes na própria palavra do outro com quem se relaciona e mesmo perscrutar constitutivas ambivalências nas suas posições axiológicas?

AS e KG a – Sim, a palavra enunciada de cada locutor traz constitutivamente em si palavras alheias, que podem, elas mesmas, estar em contradição entre si. Obviamente, isso ocorre em nossa enunciação e na de outrem. E as vozes em contradição em nossa fala podem chegar a um acordo ou se chocar de várias maneiras com as vozes em contradição do outro.

Assim, dizer é negociar sentidos com as palavras alheias, negociação que começa antes mesmo de dizermos. E escutar envolve o mesmo tipo de operação: em nossa fala, falam sempre muitas vozes e em nossa escuta são vários os ouvidos presentes. O eu é constituído pelo outro e o outro pelo eu. Na própria palavra do outro, em consequência, há ambivalências constitutivas nas posições axiológicas. O papel do docente é, nesses termos, o de analista da constituição da voz dos alunos por outras tantas vozes, ou posições axiológicas, valorações, enfim, em circulação. Com base nessa análise, pode ele escutar e enunciar de acordo com seus interlocutores e da relação com eles (e entre eles) estabelecida.

MRSA – Considerando escolas e universidades como lugares atravessados por diversos eventos singulares que permitem transformações sociais e que sofrem vários constrangimentos estruturais, de maneira que suas relações concretas indiciam contraditórias compreensões de ser humano, a partir das

el otro: lucha (honesto o mediante un mutuo engaño), equilibrio, armonía como un ideal, un ingenuo desconocimiento mutuo o un deliberado desprecio de uno por el otro; desafío, falta de reconocimiento, etc. Reiteramos que esa tensión está presente en todo en lo que el ser humano se expresa, se manifiesta a sí mismo para el exterior (para los otros): del cuerpo a la palabra, incluida la palabra última, confesional.”

quais, gestores, funcionários, responsáveis, professores e alunos, constituem suas imagens de si, do outro e do mundo, como a EA pode ser vivenciada para a construção de sujeitos éticos?

AS e KG – A vivência da EA, mesmo que não consigamos criar como instituição condições objetivas em que EDA possa desenvolver-se autenticamente, requer que nós docentes aceitemos a EA como a base do agir docente. E que tentemos praticar essa atitude com gestores, funcionários, responsáveis, professores e alunos. Talvez sendo tratados dessa maneira, esses atores percebam as vantagens da EDA e da EA que é sua base.

A escuta alteritária é exigente, porque é uma escuta total, escuta que implica inclusive que o docente escute de fato a si mesmo, reconheça suas dificuldades para lidar com a irreduzibilidade da singularidade do outro e pense em como se sente ou não ameaçado pelo outro. A vivência implica adotar de fato a atitude de escuta alteritária. E essa adoção não se restringe às atividades escolares, porque, uma vez que se assuma essa postura, até os conflitos inevitáveis de todas as nossas relações serão afetados. “Lutaremos” alteritariamente.

A EA procura ver o outro e escutar seu ser, tal como ele se nos apresenta, reconhecendo desde o começo que esse outro é um real coparticipante da interação entre docentes e discentes, em nosso caso específico. Mas a interação é antes de tudo entre pessoas, que têm igual estatuto. A EA só pode ser vivida com empatia e respeito à maneira específica de ser desse outro. Isso é sempre um desafio para quem escuta, seja ou não professor. Mas é esse o desafio que a EA tenta aceitar como seu.

É que somente a EA permite que demos um novo sentido, mais democrático, emancipatório e empoderador, à nossa igualdade e à nossa diferença, revitalizando nosso encontro como professores e alunos, porque, afinal, tornamo-nos cada vez mais plenamente o que podemos ser ao enfrentar em atitude de escuta alteritária os desafios que os outros nos apresenta e ao apresentar aos outros os desafios que somos.

Assim, não temos como propor ações concretas devido à especificidade de cada relação entre professores e alunos, gestores etc., e das instituições escolares e da esfera escolar em geral. Mas estamos convencidos de que, antes de pensar em resolver as contradições desses “lugares atravessados por diversos eventos singulares que permitem transformações sociais e que sofrem vários constrangimentos estruturais”, cabe tentar assumir a atitude dialógica alteritária.

Porque esses lugares certamente resistem a mudanças devido aos cons-

trangimentos que os atingem, mas não podem suportar para sempre a força da resistência da realidade, e haverão de ceder para promover as necessárias transformações sociais. Não adianta, de nossa perspectiva, mudar os aspectos materiais da educação, embora isso seja importante, se não mudarmos a atitude para com a definição de educação.

Se educar for entendido como a interação com um sabedor que transmite conteúdos a pessoas que não sabem, e avaliar for contar décimos como forma de decidir se um sujeito aprendeu ou não, não haverá espaço para a EA, nem, aliás, para nada de positivo. Para transmitir, a Web e, mais recentemente, a IA, são bem mais eficazes do que nós docentes. No entanto, somos insubstituíveis como organizadores do ensino e promotores da aprendizagem, pedagogos, literalmente “condutores de crianças” pelos meandros do ensino e da aprendizagem.

Enfatizamos que, para nós, pedagogos são aqueles que possibilitam o acesso à cultura, que organizam o processo de formação cultural de que é parte o ensino escolar. Sujeitos que tenham, mais do que formação técnica, inserção na cultura ou culturas em que atuam. Não sujeitos que se julguem superiores aos alunos, mas sujeitos que reconhecem que seu estatuto humano é igual ao dos alunos e que a única diferença é seu papel.

Cabe-nos levar o aluno a ter questões a propor e a propô-las, tendo isso como centro, e não as respostas que supostamente já teríamos. Questões no sentido amplo, desafios. O professor não ocupa uma posição fixa superior de antemão, mas entra em vez disso em uma negociação permanente. Vemos hoje algumas dessas ideias pairando sobre as práticas escolares, e há alguns grupos e colegas que estão reconhecendo que a atitude dialógica alteritária e tentando contornar dificuldades a fim de propor e implantar alternativas.

MRSA – Qual questão vocês gostariam que fosse feita para ampliar o debate sobre o tema?

AS e KG – A pergunta que amplia o debate seria uma espécie de síntese da entrevista como um todo, incluindo a pergunta que vem depois desta, e que não é bem uma pergunta. Mas essa pergunta seria: qual a escola ideal do ponto de vista da EDA? E uma resposta possível seria: a escola da EDA seria uma instituição da prática de uma educação como troca de saberes culturais e encontros potentes que valorizam tanto a individualidade de cada um como o respeito à alteridade. Nessa troca, em vez de darmos algo e ficarmos sem esse algo, em troca de outra

coisa, ficamos com o que temos e adicionamos o que o outro nos dá. Porque é um intercâmbio de saberes, não uma operação de troca material, de coisas.

Neste ambiente, através de diálogos significativos, todos os sujeitos aprendem e contribuem, ensinam e adquirem conhecimentos, enriquecendo o conhecimento coletivo e tornando o mundo mais rico em compreensão individual e coletiva.

Essa escola da EDA promoveria encontros que ampliam os horizontes e criam significados inovadores. Porque, como cada sujeito tem conhecimentos únicos, na escola EDA todos os saberes serão sistematizados para criar significados inovadores que expandam os horizontes individuais e coletivos, e, assim, atribuir novos sentidos ao mundo.

MRSA – Quais palavras vocês compartilhariam para pesquisadores que buscam empreender estudos dentro do horizonte da EDA?

AS e KG – A ética implícita na proposta de educação dialógica alteritária está presente na pesquisa. Um estudo no âmbito da EDA parte necessariamente de uma grande responsabilidade: não podemos impor a liberdade aos alunos ou aos gestores etc. Podemos tentar levá-los a admitir a possibilidade de uma atitude dialógica alteritária mostrando vantagens que ela pode trazer, não criticando o status quo, o que está aí, o dado. Talvez começar reconhecendo junto a eles os empecilhos que os atingem, que nos atingem. Um trecho de Bubnova traduz bem isso:

Onde há a alteridade radical do mundo, há a oposição entre o eu como corpo-vivência interior e o outro como corpo exterior a mim, como uma *primeira realidade* [grifos nossos]. Trata-se do corpo de um sujeito que possui clara vantagem sobre meu eu, porque a ele cabe a valoração objetiva de minha totalidade, inacessível a mim, que só disponho de meu interior. Meus olhos interiores são capazes de uma visão especulativa, mas só conseguem produzir uma representação imaginária de meu interior (Bubnova, 2015, p. 26)².

Se estamos “condenados” ao outro, porque ele nos constitui, nos dá dados para deixarmos de lado nossa “representação imaginária” de nosso ser, ou ao

2 No original em espanhol: “Donde existe la alteridad radical del mundo existe la oposición entre el yo como cuerpo-vivencia interna y el otro como cuerpo externo para mí, como una primera realidad. El cuerpo de un sujeto que posee una clara ventaja sobre mi yo porque le pertenece la valoración objetiva de mi totalidad, inaccesible a mí que solo dispongo de mi interior. Mis ojos internos son capaces de una visión especulativa, pero alcanzan a reproducir una representación imaginaria de mi interioridad”.

menos para que a completemos vendo-nos com (no sentido de adicionalmente) os olhos do outro, cabe-nos negociar com eles a interação que melhor sirva a nossas necessidades mútuas.

Talvez mostrar ao outro como ele é importante para nós, inclusive quando se opõe a nós, claro que dentro de limites civilizados. Quem empreende estudos nessa perspectiva deve estar disposto a enfrentar oposições de várias naturezas, e ver e escutar o outro com empatia, mesmo, e quem sabe justamente, porque ele é outro, porque nos constitui, por vezes até negativamente.

Por fim, julgamos que a EDA, e a EA que é sua base, provavelmente são uma utopia, mas uma utopia, como diz Eduardo Galeano, é algo muito bom, porque, sendo inalcançável, nos faz caminhar em busca do horizonte: quando chegamos perto, ela se afasta, e por isso nunca paramos quando ela é esse nosso horizonte. A educação dialógica alteritária e a escuta alteritária não “toleram” a diferença, mas, pelo contrário, reconhecem que somos iguais em ser diferentes uns dos outros. Portanto, compreendem o outro em sua diversidade, reconhecendo que, já no nível dos signos da língua, se o sentido só pode nascer da diferença (que implica alguma semelhança, ou seria mera incompatibilidade), somente na diferença podemos encontrar sentido.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Marcos Roberto dos Santos; SOBRAL, Adail. A Educação Dialógica Alteritária para uma prática de ativismo docente responsável. (2024). **Revista Diálogos**, 11(3), 160-183. Disponível: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/15984>. Acessado: 21 Mar 25.

BAJTÍN, Mijaíl Mijáilovich., **Problemas de literatura y estética** [Em russo: Moscú, Xudozhestvennaia Literatura]. Traduzido para o espanhol por Tatiana Bubnova, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 3.ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. Reformulação do livro sobre Dostoiévski. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

BUBNOVA, Tatiana. Las metáforas epistemológicas de los sentidos en Bajtín: ver, oír, hablar (discurso, cuerpo, transcendencia). **Revista da ABRALIN**, v.14, n.2, p. 15-30, jul./dez. 2015.

SOBRAL, Adail. Relações dialógicas na linguagem e na educação: algumas considerações/Di-logical Relationships in Language and Education: Some Remarks. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. e022064, 2022. DOI: 10.24065/2237-9460.2022v12n1ID2043. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2043>. Acesso em: 23 mar. 2025.

SOBRAL, Adail. **A filosofia primeira de Bakhtin**: roteiro de leitura comentado. Campinas, SP:

Mercado das Letras, 2019.

SOBRAL, Adail. Círculos concêntricos: aberturas que tocam as margens. **IV Seminário Escrita Docente e Discente**: avançando pelas margens e desenhando as Pesquisas Docentes. UFRJ. Palestra. Programação, Impresso. 2015.

SOBRAL, Adail. A Dialogia nas Práticas Escolares: Entre Simetrias e Dissimetrias. **II Simpósio de Língua Portuguesa e Literatura**: interseções. Palestra. PUC/MG, p. 4, 2014.

SOBRAL, Adail. Bakhtin's Dialogical Ontology and the Question of Identity. **The XIV Bakhtin Conference**. Palestra. Bertinoro. *Programme*. Impresso. Bologna: Università di Bologna, 2011.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Por Uma Proposta de Educação Dialógica Alteritária. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 21, n. 49, p. <http://dx.doi.org/10.5935/1981-4755.20200001>, 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24675>. Acesso em: 24 mar. 2025.

SOBRAL, Adail.; GIACOMELLI, Karina. Das significações na língua ao sentido na linguagem: parâmetros para uma Análise Dialógica. **Linguagem e(m) Discurso**, Tubarão-SC, v. 18, n. 2, p. 307-322, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-180203-9317>. Acesso em: 22 out. 2025.

SOBRAL, Adail.; GIACOMELLI, Karina. Observações didáticas sobre a Análise Dialógica do Discurso – ADD. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia-MG, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, 26 ago. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/dl23-v10n3a2016-15>. Acesso em: 22 out. 2025.

SOBRAL, Adail.; GUIMARÃES, Fernanda Thais; GIACOMELLI, Karina. Propostas para uma Perspectiva Dialógica Alteritária em Produção Textual a Partir da BNCC. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 23, n. 55, 2022. DOI: 10.5935/1981-4755.20220029. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/29477>. Acesso em: 24 mar. 2025.

Sobre os participantes

Marcos Roberto Amaral - Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará, UECE-CE. Secretaria de Educação do Ceará/Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: profroberto.amaral@uece.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1454561890253395>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8130-4580>.

Adail Sobral - Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, Brasil. Universidade Federal do Rio Grande, Instituto de Letras e Artes. E-mail: adail.sobral@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0397923948069690>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5532-5564>.

Karina Giacomelli - Doutorado em Letras Universidade Federal de Santa Maria,

UFSM-RS. Universidade Federal de Pelotas, Centro de Letras e Comunicação.
E-mail: karina.giacomelli@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2883-8641>. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0288454660583513>.