



# Bakhtin, alteridade e ensino: notas sobre pedagogias dialogicamente orientadas

Eduardo da Silva Moll <sup>1</sup>  
Maria da Glória Corrêa Di Fanti <sup>2</sup>  
Cláudio Primo Delanoy <sup>3</sup>

## RESUMO:

Em *Questões de estilística no ensino da língua*, Bakhtin (2013) relata uma experiência de ensino de russo com alunos do ensino médio, mobilizando um arcabouço teórico-metodológico compartilhado com o Círculo, que contempla aspectos filosóficos e formativos de base alteritária, responsiva, criativa e autoral. Em articulação com fundamentos filosóficos de pedagogias alinhadas ao dialogismo, este artigo objetiva discutir posturas pedagógicas registradas na obra em foco, visando a ponderar sobre o lugar e a produtividade da alteridade em pedagogias dialogicamente orientadas. Para isso, realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre o pensamento bakhtiniano e o ensino, dialogando com diferentes pesquisadores desde as lentes da filosofia alteritária. Em seguida, estabelecemos relações dialógicas entre os escritos sobre dialogismo e ensino e refletimos sobre recortes discursivos da obra citada. No conjunto da investigação, identificamos três metas pedagógicas que, de modo mais ou menos aparente, trabalham a relação eu-outro no ensino de língua(s): a recusa ao escolasticismo, animando o (re)encontro com o ser expressivo e falante corporificado na linguagem; o desenvolvimento da autoria no e pelo encontro com sujeitos e enunciados; e, por fim, a prática da escuta alteritária.

## PALAVRAS-CHAVE:

Alteridade;  
Autoria;  
Dialogismo;  
Estilística;  
Pedagogias  
dialogicamente orientadas.

<sup>1</sup> Eduardo da Silva Moll é Doutorando em Letras – Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS (PPGL/PUCRS), com fomento de bolsa integral do CNPq. E-mail: [eduardosilva.moll@gmail.com](mailto:eduardosilva.moll@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0635-9845>

<sup>2</sup> Glória Di Fanti é Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) e professora-pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS (PPGL/PUCRS). E-mail: [gloria.difanti@pucrs.br](mailto:gloria.difanti@pucrs.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5399-5377>

<sup>3</sup> Cláudio Primo Delanoy é Doutor em Letras – Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e professor-pesquisador do Programa de Pós-Graduação da PUCRS (PPGL/PUCRS). E-mail: [claudio.delanoy@pucrs.br](mailto:claudio.delanoy@pucrs.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8015-5349>

## 1 Considerações iniciais

No Brasil, o diálogo entre a linguística aplicada, o ideário de Bakhtin e do Círculo<sup>4</sup> e a educação tem impulsionado discussões sobre ensino e aprendizagem em diversos níveis formativos. Tal cenário acena à interdisciplinaridade, postura metodológica registrada, dentre outros ensaios, em *O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas* (BAKHTIN, 2016a) e em *Por uma metodologia das ciências humanas* (BAKHTIN, 2017a). De acordo com Bakhtin (2017a, p. 58), na apreensão compreensiva do mundo, tensionam-se, pelo menos, “duas consciências (a do eu e a do outro)” (BAKHTIN, 2017a, p. 58). O “outro”, ao demarcar a alteridade enquanto pilar epistemológico do Círculo, amplia a contemplação dos textos de pesquisa à expressão enunciativa de uma potencial pluralidade disciplinar, cujos conhecimentos “perambulam em diferentes direções, agarram pedaços heterogêneos da natureza, da vida social, do psiquismo, da história” (BAKHTIN, 2016a, p. 87). Em áreas tão próximas quanto os estudos da linguagem e da educação, portanto, a perspectiva dialógica é produtiva ao pensar o tema da *formação humana*, tomando-o como um eixo de debates aberto às múltiplas contribuições, sem chegar a uma palavra final, última.

Nessa perspectiva, conforme lemos em *Fragmentos dos anos 1970-1971*, os movimentos dialógicos de aproximação e de distanciamento entre áreas do saber, visando à construção do conhecimento, preconiza a “benevolência” mútua entre disciplinas, “[s]em brigas na linha de delimitação. Cooperação. Existência de zonas fronteiriças (nestas costumam surgir novas correntes e disciplinas)” (BAKHTIN, 2017c, p. 28). Todavia, o deslocamento de conceitos bakhtinianos ao ensino já despertou polêmicas, haja vista a alegação de que o Círculo não realizou discussões explícitas sobre o tema (GERALDI, 2021; MATUSOV, 2007). Foi com a tradução das professoras e pesquisadoras Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo que a obra<sup>5</sup> *Questões de*

---

<sup>4</sup> A expressão Círculo de Bakhtin, cunhada e empregada por pesquisadores contemporâneos alinhados ao pensamento bakhtiniano, designa o encontro entre intelectuais russos, de diversas áreas, entre os anos de 1919 e 1929, cuja produção tematiza, dentre outras questões – tais como música e biologia –, as relações entre linguagem, arte e filosofia. Segundo Brait e Campos (2016), teóricos como I. Kanaev (1893-1983), M. Kagan (1889-1937), L. Pumpianskii (1891-1940), M. Yudina (1899-1970), I. Sollertinski (1902-1944), dentre outros, animavam as discussões do grupo. Faraco (2009), nessa direção, destaca a relevância à Linguística e aos estudos discursivos das produções de Mikhail Bakhtin (1895-1975), Valentin Volóchinov (1895-1936) e Pável Medviédev (1892-1938), as quais respaldam esta reflexão. Tendo em vista os diferentes períodos das produções dos integrantes do Círculo, alinhamo-nos, neste artigo, à perspectiva de Barbosa e Di Fanti (2020, p. 185), que, não desconsiderando distinções autorais, observam uma “estreita convergência” entre os escritos de Bakhtin pós 1930 e aqueles circunscritos ao período de encontros do Círculo. Por conseguinte, nesta reflexão, entendemos a produção de Bakhtin, em diálogo com as de Volóchinov e de Medviédev, sob a designação “Círculo de Bakhtin”, ou “pensamento/ideário bakhtiniano/dialógico”.

<sup>5</sup> Para Gogotichvíli (2013), o citado texto de Bakhtin cumpre as funções do gênero discursivo “artigo”; entretanto, também o supera. Por parte de pesquisadores, a classificação genérica do texto flutua entre “ensaio” e “artigo”, embora a última designação prevaleça. Neste trabalho, sem entrar no mérito da

*estilística no ensino da língua* (2013) veio a legitimar a plausibilidade e a necessidade do diálogo entre dialogismo e educação de maneira ainda mais contundente, tendo em vista um relato de Bakhtin sobre uma experiência de ensino de sintaxe desde o viés estilístico para alunos do ensino básico. Com a crescente circulação da referida obra, pesquisadores começaram a desvendar múltiplas facetas do “Bakhtin professor”, ou do “professor filósofo” – designações de Brait (2013) e de Silva e Silva (2015), respectivamente –, propondo orientações filosóficas e teórico-metodológicas ao ensino e à aprendizagem entre distintas searas disciplinares.

Para citarmos alguns exemplos, estudos como os de Geraldi (2021), Sobral e Giacomelli (2020) e Sampaio (2019) destacam a alteridade enquanto componente indispensável à visada bakhtiniana sobre a formação humana. De maneira mais focada à área de linguagens, debates como os de Scherma e Miotello (2021), Silva e Silva (2015), Puzzo (2015), Matusov, Smith, Soslau, Marjanovic-Schane e Duyke (2016) e Rocha (2018) exploram o relato pedagógico de Bakhtin (2013) com o ensejo de demonstrar a forte relação entre a filosofia do ato responsável e diversas orientações pedagógicas que tomam a abordagem estilística enquanto manifestação da tensão entre eu e outro. Dialogando com os estudos citados, entendemos, juntamente com Scherma e Miotello (2021), que a obra de Bakhtin (2013) possa ser mais bem explorada nos debates sobre ensino de língua(s), especialmente desde o viés estilístico. Isso nos inspirou a buscar, na textualidade do relato de experiências bakhtiniano, pontos que não só endossem teorizações e práticas já documentadas, mas que também sondem congruências entre aspectos filosóficos e teórico-metodológicos envolvidos em pedagogias dialogicamente orientadas.

Conforme pontuam Chraim e Pedralli (2021), toda e qualquer pedagogia<sup>6</sup>, em sua não-neutralidade teórica e metodológica, endossa concepções filosóficas de base; por isso, reconhecemos a importância de fomentar pesquisas que esmiucem o relato de Bakhtin (2013) em face à “filosofia primeira, [à] filosofia do existir-evento único” (BAKHTIN, 2017a, p. 79). De fato, “a relação de alteridade pressupõe tensões entre

---

discussão, empregamos o termo “relato de experiência” a fim de salientar o teor pedagógico e filosófico do texto investigado.

<sup>6</sup> Santos (2022, p. 50), mencionando a distinção entre “educação” e “pedagogia” realizada pelo pesquisador Demerval Saviani, compreende que “as ideias educacionais estão relacionadas à educação de forma geral, sem uma relação direta com a prática educativa. As ideias pedagógicas, em contrapartida, dão a noção de vinculação entre as leis da educação e a *ação pedagógica*, uma vinculação entre teoria e prática”. Neste artigo, em conjunção aos autores referendados, entendemos “pedagogia” como o plano atitudinal que o professor realiza na concretude do evento aula, atualizando noções filosóficas basais. O enfoque sobre práticas de ensino de língua é lançado por Scherma e Miotello (2021), Puzzo (2015), Rocha (2018) e Matusov *et al.* (2016), enquanto propostas e parâmetros a uma educação alteritária são oferecidos por Sobral e Giacomelli (2022). Nosso enfoque às pedagogias dialogicamente orientadas reúne as contribuições de colegas e as discute com base no retorno ao texto de Bakhtin (2013), norteando-nos pela noção de estilo e lançando uma atenção mais detida às minúcias do discurso do Bakhtin-professor no que se refere à teoria e à prática dialógica.

diferenças, que não se fundem, mas se multiplicam ao infinito, fazendo brotar a tensão entre o repetível e o irrepetível, o mesmo e o outro, a estabilidade e a variabilidade” (DI FANTI, 2020, p. 14)<sup>7</sup>, motivo pelo qual Ponzio (2020) observa a tensão pluralista típica ao viés formativo dialógico. Para o autor, o pluralismo tensivo nos ancora na crítica à formação humana, única e exclusivamente, “em função do lucro capitalista” (PONZIO, 2020, p. 35). Uma pedagogia dialogicamente orientada, nessa perspectiva, fortaleceria um urgente e atual movimento teórico, social e político na contramão do apagamento do outro e, conseqüentemente, do empobrecimento da subjetividade e de suas formas de manifestação na e pela linguagem.

Ensejando discutir outros traços teórico-filosóficos e atitudinais que podem permear pedagogias alinhadas ao dialogismo, este artigo objetiva discutir posturas pedagógicas registradas em *Questões de estilística no ensino de língua*, de Bakhtin (2013), visando a ponderar sobre o lugar e a produtividade da alteridade em pedagogias dialogicamente orientadas. Para tanto, este trabalho desenvolve reflexões, ainda que parciais, entre a teoria linguística do Círculo e a prática pedagógica, seguindo a seguinte organização: primeiro, focalizamos o referencial teórico que sustenta a reflexão ao dialogarmos com pesquisas brasileiras e estrangeiras, que versam sobre Bakhtin e ensino, a elas respondendo com as lentes da filosofia alteritária bakhtiniana. Na sequência, apresentamos uma reflexão analítica do relato de Bakhtin (2013) desde uma perspectiva metalinguística (BAKHTIN, 2018), explorando, a partir de recortes discursivos, excertos que nos permitem não só demonstrar as figurações da alteridade nas práticas de ensino relatadas, mas também a produtividade dessa abordagem filosófica quanto às metas pedagógicas assumidas. Ao final desse trajeto, nas *Considerações finais*, realizamos um fechamento almejando à continuidade desse importante diálogo.

## 2 Ideário bakhtiniano e educação: notas sobre pedagogias dialogicamente orientadas

De maneira geral, *Questões de estilística no ensino da língua* (BAKHTIN, 2013) revela “uma metodologia de ensino de língua materna na educação básica que leva o estudante a refletir sobre os efeitos estilísticos dos recursos sintáticos” (GRILLO; AMÉRICO, 2013, p. 94). Segundo Gogotichvíli (2013, p. 47), o relato fora escrito entre 1942 e 1945, quando Bakhtin “trabalhava como professor da escola ferroviária n. 39 da estação Saviólovo da região de Kalínin (Tvier) e simultaneamente da escola média n.

---

<sup>7</sup> Conforme Amorim (2007, p. 22-23), o princípio da alteridade está no “coração da especificidade humana”, cujo contato com o outro implica uma permanente alteração do discurso e dos sentidos, confirmando “o ponto de vista bakhtiniano de que não há coincidência entre sujeitos, discursos e sentidos” (DI FANTI, 2020, p. 14).

14 de Kimri”, correspondendo, segundo as tradutoras da obra, ao ensino médio brasileiro. A lição desenvolvida por Bakhtin foi o período composto por subordinação, tanto em sua forma desenvolvida (com conjunção), quanto reduzida (sem conjunção). Para isso, o filósofo russo integrou aspectos semânticos e gramaticais, defendendo a produtividade do viés estilístico ao estudo da linguagem. Em seu plano de ensino, foram escolhidos três pequenos excertos literários de autores russos, a partir dos quais se poderia estudar os aspectos expressivos, imagísticos e sonoros dos enunciados<sup>8</sup>. Realizaram-se exercícios de reflexão sobre a língua – análises linguísticas (SCHERMA; MIOTELLO, 2021) –, até que as formas, juntamente com suas funções expressivas e representativas, fossem compreendidas e apropriadas pelos educandos. A partir de Miotello (2018, p. 25), é preciso ressaltar que tal apropriação manifesta a escuta responsiva dos alunos, operando sob a forma de resposta aos valores estilisticamente materializados nos enunciados em análise, indiciando a “convocação ética” do sujeito em face ao outro.

No que diz respeito à psicologia educacional, juntamente com Sobral e Giacomelli (2022), entendemos que o paradigma do desenvolvimento humano desenvolvido pela teoria sociocultural vigotskiana afina-se ao trabalho de Bakhtin (2013). Em *A formação social da mente* (1978), Vigotski (2007, p. 57-58) discute a internalização (apropriação), defendendo que “[t]odas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, *entre* pessoas (*interpsicológica*), e, depois, *no interior* da criança (*intrapsicológica*)”. Portanto, no ensino de língua(s), a conscientização e o desenvolvimento do estilo preveem a interação com conteúdos culturais prévios e com as práticas discursivas dos sujeitos implicados no evento pedagógico, em um movimento de “apropriação do mundo e [a] cocriação dos saberes” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2022, p. 13). O trabalho *entre* alunos, professor e conteúdos leva, então, ao desenvolvimento da autoria, entendida como função psicológica superior – semioticamente mediada e intencionalmente orientada.

Nessa perspectiva, ao observarmos, no relato de experiência de Bakhtin (2013), o processo de ensino e compreensão da sintaxe, desde o viés estilístico, não encontramos tendências, unidirecionalmente, nem ao polo do funcionamento intralinguístico, nem ao polo das características subjetivo-psicológicas expressas pela linguagem. Segundo Grillo e Américo (2013, p. 102), a “estilística metalinguística” sintetiza os polos do objetivismo e do subjetivismo, respectivamente, observando “a intersecção de vozes sociais, de relações dialógicas entre narrador e personagem, a fusão das réplicas de um diálogo em uma única voz, a antecipação do discurso do outro

---

<sup>8</sup> As análises estilísticas tomaram como objeto os seguintes excertos: “1) *Triste estou: o amigo comigo não está.* (Púchkin); 2) *Ele começou a rir – todos gargalham.* (Púchkin); 3) *Acordei: cinco estações tinham ficado para trás (Gógol).*” (BAKHTIN, 2013, p. 30).

e assim por diante”. Nessa orientação analítica, o elemento expressivo do discurso contempla, necessariamente, o encontro entre sujeitos, entre vozes sociais – indicando a alteridade como sustentação filosófica da prática relatada. Logo, importa-nos estudar o trabalho com a estilística enquanto consubstanciação da metodologia e da filosofia de ensino bakhtiniana, verificando, no acontecimento social da aula, “a (inter)constituição de subjetividades *pari passu* a formação de sentidos e a transformação histórica das coletividades” (MOLL; DI FANTI, 2021, p. 13).

Propomos, sob esse enfoque, o estudo e o aprofundamento desses aspectos teórico-filosóficos examinando o relato de Bakhtin (2013) a partir de três eixos, em diálogo com pesquisadores do campo: a superação das práticas pedagógicas escolásticas (PUZZO, 2013; ZOZZOLI, 2012, dentre outros); a valorização da autoria (SILVA; SILVA, 2015; PUZZO, 2015; MATUSOV; SMITH; SOSLAU; MARJANOVIC-SCHANE; DUYKE (2016), dentre outros); e a prática da escuta alteritária (MIOTELLO, 2018; SOBRAL; GIACOMELLI, 2022; SCHERMA; MIOTELLO, 2021). Para isso, partimos do pressuposto de que o pensamento de Bakhtin e do Círculo, no contexto do ensino de linguagens, sustenta uma posição pedagógica – e, portanto, ética e política – de valorização das manifestações culturais vivas, inscritas no seio das coletividades, em diálogo com os produtos culturais historicamente constituídos.

Principiando nossa reflexão, desde as linhas iniciais de *Questões de estilística no ensino da língua*, percebemos o afastamento em relação a práticas de ensino focadas na exegese da tradição, ou na prescrição de modelos que “inevitavelmente degenera[m] em escolasticismo” (BAKHTIN, 2013, p. 23). Consequentemente, a perspectiva dialógica faz ressalvas ao privilégio da “linguagem livresca, impessoal e abstrata, que ainda por cima se gaba ingenuamente da sua erudição pura” (BAKHTIN, 2013, p. 42), ressaltando o viés ideológico conservador e acrítico inscrito nessa linguagem, caso estimule um percurso formativo unidirecional. Em sua complexidade, uma pedagogia dialógica não despreza, na cultura viva, os ecos da tradição, mas ressalta e nutre, em tais ecos, o gérmen de transformações populares.

Em seu relato, Bakhtin (2013, p. 42) defende o trabalho com a “linguagem da vida viva”, correlacionada às práticas culturais constituídas – como é o caso da Literatura, da qual extrai exemplos para o ensino da sintaxe. Na contemporaneidade, práticas de ensino de língua(s) apoiadas em fragmentos de textos-enunciados<sup>9</sup> literários desperta discussões, visto que estes “são, na prática, convertidos em frases descontextualizadas (mesmo que sejam versos de um poema)”, perdendo o traço de “uso representativo da língua escrita ou oral, da prosa ou da poesia, desse ou daquele registro” (ANTUNES, 2010, p. 26). Todavia, a abordagem estilística da literatura, a qual

---

<sup>9</sup> Neste artigo, a designação “texto-enunciado” responde às distintas terminologias verificadas na revisão bibliográfica, flutuantes entre os gêneros textuais e os discursivos. Visando a dialogar com o maior número de pesquisadores, adotaremos a compreensão do texto como enunciado, tal como registra Bakhtin (2016a, p. 73) em *O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas*.

iremos explorar, visou à conscientização, à análise e à apropriação, justamente, dos “momentos de expressividade (sobretudo emocional)” materializados na linguagem literária (BAKHTIN, 2013, p. 30). Como afirma Godley (2004, p. 55, tradução livre), a literatura trouxe, nesse caso, “exemplos de usos da linguagem criados para comunicar sentidos e emoções”<sup>10</sup>, não dissociando os dois últimos da estrutura linguístico-discursiva discutida.

Compreendemos, portanto, que, desde um viés não-escolástico, a aula de língua materna relatada por Bakhtin (2013) forjara-se como evento fronteiro, entre linguística e literatura, sem que uma se sobrepusesse à outra (BAKHTIN, 2017c). Na referida zona fronteira dialogante, o produto constituído (os objetos de ensino) e o evento em constituição (a aprendizagem em sala de aula) enfrentam-se mutuamente. Zozzoli (2012); Puzzo (2013); e Scherma e Miotello (2021) identificam, nessa conduta pedagógica, como a estilística dos discursos literário e cotidiano renova práticas escolásticas de ensino. Incide nessa postura docente a complexa relação entre o *dado* e o *criado*, mencionada em *O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas* (1959-1961). Em tal zona tensiva, um enunciado “nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado”, mas “sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular”, tendo como substrato “algo dado (a linguagem, o fenômeno observado na realidade, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo etc.)” (BAKHTIN, 2016a, p. 95). Isso permite que “[o] dado inteiro se transform[e] em criado” (BAKHTIN, 2016b, p. 95) –, ou, de outro modo, que o objeto cultural se interiorize de maneira particular (VIGOTSKI, 2007).

A superação do escolasticismo pela tensão entre dado e criado põe em cena a *alteridade* na construção do conhecimento. Com base em Bakhtin (2017a, p. 58), enfatizamos a “complexidade do ato bilateral de conhecer”, o qual prevê não apenas a “interação do horizonte do cognoscente com o horizonte do cognoscível”, mas também o cruzamento e a combinação de, pelo menos, “duas consciências (a do eu e a do outro): aqui eu existo para o outro com o auxílio do outro”. Nesse cenário, identificamos, em Bakhtin (2013), uma primeira meta pedagógica, a saber, reencontrar o “ser expressivo e falante” inscrito nos objetos de ensino, considerando que tal ser “nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (BAKHTIN, 2017a, p. 59). Somente (re)encontrando o outro, em todo e qualquer evento de apropriação-resposta aos conteúdos culturais, pode se desenvolver a *autoria*, segunda meta pedagógica identificada em Bakhtin (2013).

---

<sup>10</sup> “By presenting his students with examples of language that were created in order to convey meaning and emotion rather than examples that were created merely to demonstrate a particular language structure or error, Bakhtin emphasizes the importance of studying language in use” (GODLEY, 2004, p. 55).

Conforme afirma o filósofo professor, ao final de sua experiência de ensino, houve uma “melhoria geral do estilo dos alunos, que se tornou mais vivo, metafórico e expressivo, e o principal: começou a revelar-se nele a individualidade do autor, ou seja, passou a soar a sua própria entonação” (BAKHTIN, 2013, p. 40). Trata-se da autoria manifesta na palavra, cuja concretização “é apenas o apêndice de uma outra presença” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 190): tanto a relação de alteridade mais ampla (o social, o ideológico, os temas de um dado período sócio-histórico), quanto a mais imediata (o jogo estilístico entre locutor, objeto do discurso e interlocutor concreto) (VOLÓCHINOV, 2018). Consoante Oliveira e Delanoy (2022, p. 69), a autoria é um conceito complexo, com distintas textualizações nos escritos do Círculo; de forma geral, autor é o “criador do enunciado cuja posição valorativa é expressa”. Tanto no discurso cotidiano quanto no estético-literário, a autoria prevê o necessário desdobramento alteritário do eu em outro, em maior ou menor grau de distanciamento frente ao centro axiológico próprio.

Em *O autor e a personagem na atividade estética*, Bakhtin (2011) realiza uma distinção metodológica entre autor-criador, momento fundamental da criação do mundo artístico, e autor-pessoa, sujeito concreto. Essa distinção demarca, principalmente, o necessário distanciamento do autor-criador em relação ao mundo criado a fim de enformá-lo esteticamente, bem como o distanciamento do criador em relação à pessoa, para não se “duplicar” no criado. Por isso, ser autor implica “a compreensão participativa e o acabamento do acontecimento da vida dela [da personagem] por um espectador em realidade cognoscente e eticamente alheio”, embora genuinamente interessado por aquilo que contempla (BAKHTIN, 2011, p. 13). Já em *O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária*, defende-se que o enformamento estético “é a expressão da relação axiológica ativa do autor-criador e do indivíduo que percebe (co-criador da forma) com o conteúdo” (BAKHTIN, 1998, p. 59). Autorar, então, implica *relacionar-se* com o objeto de nosso dizer (o conteúdo, o tema) e com o interlocutor, processo presente tanto na literatura, quanto nas interações cotidianas.

Na esfera cotidiana, os desdobramentos alteritários típicos da posição-autor também existem, mas em menor grau de distanciamento. Bakhtin (2016a, p. 58), em *Os gêneros do discurso*, analisa o tom expressivo de um enunciado como síntese da experiência emotivo-volitiva-avaliativa do sujeito com o objeto do discurso, bem como com o interlocutor: “[a] expressão do enunciado, em maior ou menor grau, *responde*, isto é, exprime a relação do falante com os enunciados do outro, e não só a relação com os objetos do seu enunciado”. A faceta responsiva da criatividade enunciativa humana é mobilizada no plano de atividades do Bakhtin professor, fazendo entrever que, sob essa perspectiva, “o ensino de língua materna deve ser pensado a partir de uma articulação entre gramática, leitura, produção de sentidos e autoria” (SILVA;



SILVA, 2015, p. 395). Concordamos com Puzzo (2013, p. 276) ao notarmos o peso filosófico da consideração da autoria para além do desempenho linguístico, visto que Bakhtin (2013) privilegia “o posicionamento filosófico da responsabilidade do [sujeito] com o seu dizer e de sua autonomia de escolhas que não se limitam a uma prática mecanicista de uso da língua”. Como pensar, então, os aspectos filosóficos da estilística bakhtiniana?

Nas palavras de Oliveira e Delanoy (2022, p. 78), “o autor se constitui na relação com o outro; sua individualidade está no modo como responde aos outros discursos”; por isso, conceitos como ética, singularidade do ser, responsabilidade e responsividade são indispensáveis para pensar a vida humana e, conseqüentemente, a autoria no discurso (PUZZO, 2015). Entendemos que a autoria do enunciado acene a uma produção semântica arquitetonicamente engendrada, tomando, como ponto de partida, os apontamentos de Bakhtin (2017b) sobre a dinâmica de objetivação do ato ético em *Para uma filosofia do ato responsável*.

Bakhtin (2017b, p. 115) defende que o ato – singular, ético, responsivo, responsável e irrepetível – se objetiva em uma arquitetônica concreta, que tensiona os centros axiológicos eu-outro, nela dispondo “[t]odos os valores e as relações espaço-temporais e de conteúdo-sentido”. Por isso, o “princípio arquitetônico supremo do mundo real do ato é a contraposição concreta, arquitetonicamente válida, entre eu e outro” (BAKHTIN, 2017b, p. 142); é dessa arquitetônica que se forma o sentido do existir e do dizer (QUEIROZ, 2017). Conforme *O problema do conteúdo, do material e da forma na atividade literária*, dizem respeito à arquitetônica “as formas dos valores morais e físicos do [sujeito] estético, as formas da natureza enquanto seu ambiente, as formas do acontecimento no seu aspecto de vida particular, social, histórica etc.” (BAKHTIN, 1988, p. 25). Entendemos, assim, a arquitetônica como evento de encontro entre sujeitos, na qual ocorre “a dinâmica entre os centros de força que impede o encerramento no sentido monológico da palavra” (PONZIO, 2018, p. 26).

Conseqüentemente, a *autoria* do ato enunciativo se perfaz nos movimentos alteritários típicos das diversas interações discursivas, em uma arquitetônica alteritariamente organizada, que indexa vozes para além das relações eu-outro imediatas, mas inscritas na história cultural de uma coletividade. O sentido, em seu engendramento heterodiscursivo, encontra múltiplos outros sentidos, dialogizados na história e na cultura que abarca o ato. Nas palavras de Queiroz (2017):

No todo arquitetônico de um enunciado não há apenas o discurso e as intenções de sentido de um determinado autor historicamente situado, há também outros discursos contrastantes de outros autores, de tempos anteriores, auxiliando na construção de um novo enunciado projetado para um novo diálogo no futuro (QUEIROZ, 2017, p. 636).

A autoria sintetiza, então, individualidade e outridade, sob a forma da alteridade – a única capaz de preservar as singularidades em tensão. Para o sujeito bakhtiniano, não há álubi na existência, porque, sendo singular, deve ocupar tal lugar e por ele se responsabilizar: “eu, eu na minha singularidade e unidade, devo assumir uma atitude emotivo-volitiva particular em relação à humanidade histórica” (BAKHTIN, 2017b, p. 105). O filósofo russo entende que a responsabilização do não-álubi no ser demanda a plenitude da palavra, a inscrição total da relação eu-outro no evento de encontro. Como afirma Bakhtin (2011, p. 79), tal encontro é análogo àqueles acontecimentos “que têm como componente essa relação de *uma* consciência com *outra* consciência precisamente como outra – e assim são todos os acontecimentos criativamente produtivos, que veiculam o novo, são únicos e irreversíveis”. Por isso, segundo Ponzio (2012; 2018), a identidade advém do encontro, da alteridade, da mesma forma que o enunciado singular, autoral, advém do encontro de palavras. Como pensar essa relação no ensino?

Matusov, Smith, Soslau, Marjanovic-Shane e von Duyke (2016, p. A169, tradução nossa), ancorados em estudos anteriores, resumem a *abordagem autoral à educação* como o “reconhecimento da agentividade autoral dos alunos enquanto enfoque central da educação”, entendendo que “tanto os professores quanto os alunos são autores únicos de sua trajetória, de seu aprendizado e de sua educação”<sup>11</sup>. Sobral e Giacomelli (2022, p. 14) compreendem tal “unicidade” formativa não de maneira autárquica, mas promovendo a “responsabilidade dos alunos pela própria aprendizagem, tendo o professor como parceiro, com autonomia e relações igualitárias na diferença, ou assimetria constitutiva”. Sob a insígnia dos “autores únicos”, identificamos o esforço em preservar o não-álubi no existir (BAKHTIN, 2017a): na singularização funcional dos papéis docente-discente, somente eu me responsabilizo pelo o que ensino, assim como pelo o que aprendo e reproduzo. É essa a base para a construção de posturas críticas e cidadãs. Efetivamente, a referida abordagem, designada *educação dialógica da e para a agentividade autoral*, enseja “a promoção da agentividade autoral discente, ao participar em diálogos críticos, como propósito principal da prática de ensino e aprendizagem” (MATUSOV; SMITH; SOSLAU; MARJANOVIC-SHANE; VON DUYKE, 2023, p. A169, tradução nossa<sup>12</sup>).

---

<sup>11</sup> “Matusov (2011a) has proposed an alternative, *authorial approach to education* based on the recognition of the student’s authorial agency as the central concern of education. He called it ‘an authorial approach’ because both the teacher and the student are seen as unique authors of their guidance, learning, and education” (MATUSOV; SMITH; SOSLAU; MARJANOVIC-SHANE; VON DUYKE, 2023, p. A169).

<sup>12</sup> “We argue that our notion of Dialogic Education For and From *Authorial Agency* (DEFFAA) – i. e., education focusing on promoting the student’s authorial agency in a critical dialogue as the main purpose of the teaching and learning practice – is incompatible with having preset curricular endpoints (Taubman, 2009)” (MATUSOV; SMITH; SOSLAU; MARJANOVIC-SHANE; VON DUYKE, 2023, p. A168)

Nessa senda, Matusov e colegas (2023) destacam a agentividade autoral como demanda e consequência da criticidade nas relações responsivas entre aluno-aluno, aluno-professor e aluno-mundo. De fato, o mundo dos sentidos prevê a “compreensão ativo-dialógica (discussão-concordância)” (BAKHTIN, 2017a, p. 63) como movimento de formação da autoria, visto que “toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta” (BAKHTIN, 2016b, p. 25). Por isso, a partir de Di Fanti (2015, p. 419), entendemos que a compreensão responsiva e autoral, enquanto ato ético, tenha destaque em pedagogias dialogicamente orientadas, visto ser a base e o método para a formação de estudantes “críticos, capazes de discernir, fazer escolhas e compreender ativamente os discursos em circulação, tornando-se sujeitos de sua formação”.

Zozzoli (2012) corrobora tal ideia com o construto de *produção responsiva ativa*. Compreendendo a produção responsiva de enunciados em sala de aula, bem como os “*indícios de produção ativa*” (ZOZZOLI, 2012, p. 263), a criticidade nos vínculos responsivos entre estudantes e objetos de estudo torna-se meta pedagógica, observando se o estudante conseguiu não só compreender o enunciado alheio, mas, principalmente, dele se apropriar, prestando-lhe, como resposta, outro enunciado. Conforme também reflete Di Fanti (2015), a meta formativa proposta por Zozzoli (2012) estende-se à vida inteira, objetivando desenvolver no aluno uma postura cidadã e crítica advinda da compreensão responsiva do mundo:

[...] a continuidade da atitude responsiva ativa que se inicia na compreensão e se desenvolve para além do novo texto produzido, considerado, dessa forma, não como produto, mas como parte de um processo que se estabelece na interação verbal e não verbal e que não se conclui na materialidade dos textos (ZOZZOLI, 2012, p. 263).

O desenvolvimento de uma postura autoral responsiva e crítica, por sua vez, demanda uma *escuta alteritária*. Miotello (2018, p. 25), refletindo sobre dialogismo e educação, entende que a escuta responsiva é “a atitude mais fundamental do ser humano”, tomado sob a metáfora de “escutador” que, uma vez afetado pela palavra do outro, deve enfrentar um segundo compromisso: “uma vez que eu escutei, uma vez que eu fui convocado, a minha segunda atitude é de resposta”. Nesse sentido, define-se o professor como “aquele que se põe à escuta” (MIOTELLO, 2018, p. 26), conquanto salientemos a contraparte responsiva inalienável da contemplação do outro, pela qual o professor cumpre a singularidade do próprio papel social.

Sobral e Giacomelli (2022, p. 9-10) relacionam esse construto ao excedente de visão, sob a forma de uma “escuta que busca ver o outro em seu horizonte (o local em que o eu pode vê-lo), considerando o que diz a partir de seu ambiente (o lugar em que ele se encontra e a que o eu não tem acesso)”. Nesse sentido, para os autores, a própria interação entre professor e aluno assume a forma de uma escuta alteritária,

vendo “o outro como real coparticipante de uma interação, com empatia e respeitando sua maneira específica de ser, o que é sempre um desafio para quem escuta, seja ou não professor” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2022, p. 21). Já Souza (2023) discute a escuta alteritária dentre as diversas metáforas heurísticas que animam a produção de Bakhtin e que, posteriormente, foram desenvolvidas por Augusto Ponzio e colegas, em escritos sobre filosofia da linguagem. Souza (2023, p. 51) relaciona o uso dessa designação, em *Fragmentos de 1970-1971*, aos escritos filosóficos primeiros de Bakhtin sobre o ato ético – lidos, no viés ponziano, pelo sentido do termo em russo, *postupok*, dar um passo – “[o] ato como dar um passo consiste na exigência ética de resposta, de um mover-se em direção ao outro para conceder-lhe *tempo de escuta*” (SOUZA, 2023, p. 51).

Nos apontamentos de Bakhtin (2017c, p. 23), há uma distinção entre silêncio e som, enquanto ordens da manifestação sonora perceptível, e o mutismo, relativo ao não querer dizer: “A violação do silêncio pelo som de modo mecânico e fisiológico (como condição de percepção); a violação do mutismo pela palavra de modo pessoal e consciente: esse é um mundo inteiramente outro”. Então, o sujeito também é responsável pela disposição alteritária de escuta prestada, ou não, às tentativas alheias de quebrar o mutismo, seja autoimposto, seja socialmente asseverado. Juntamente com Ponzio (2018, p. 23), podemos entender que uma filosofia da linguagem de cunho bakhtiniano mostra-se como “*filosofia da escuta, escuta da palavra do outro e da sua recepção, da sua compreensão responsiva*”. A quebra do mutismo é trabalhada por Scherma e Miotello (2021) também desde a concretude da voz, tendo em vista a leitura expressiva dos trechos literários selecionados por Bakhtin (2013), comprovando como aspectos metodológicos do relato bakhtiniano subscrevem posturas filosóficas alteritárias. Por isso, a adoção da filosofia da escuta interfere na concepção de linguagem reiterada, bem como nas práticas que ela fomenta, visto que “os procedimentos de abordagem do verbal através de uma linguística geral, não reduzida à linguística do silêncio, devem ser estabelecidos levando também em conta aquilo que na música é essencial: a escuta” (PONZIO; CALEFATO; PETRILLI, 2007, p. 31). Como observar isso no ensino?

Para Scherma e Miotello (2021, p. 5), o principal ensinamento de Bakhtin (2013) é que “[c]ompreender as formas gramaticais por meio da abordagem estilística potencializa [...] a escuta das tomadas de posição expressas pela materialidade do texto”. Quando o professor motiva o aluno a “auscultar, na linguagem, sua vivacidade, suas diversas possibilidades de construção composicional, as diferentes possibilidades de construção do enunciado em um diálogo mais aproximado com a linguagem da língua viva”, opera-se um movimento alteritário importante, instaurando-se, “na relação eu-outro, uma escuta ativa, que responde à palavra do outro com sua palavra singular” (SCHERMA; MIOTELLO, 2021, p. 11). Em suma, a proposta é que os

professores aprendam com Bakhtin (2013) não uma metodologia rija de análise estilística, mas que se inspirem no ato docente de privilegiar a “abertura para a escuta das alteridades” no trabalho com a linguagem (SCHERMA; MIOTELLO, 2021, p. 11). De igual forma, as proposições de Sobral e Giacomelli (2022) para uma educação alteritária preveem que os professores “possa[m], a partir deles [mesmos], construir sua visão de atitude dialógica alteritária”, sem que uma última palavra seja lançada ao eixo atitudinal docente.

Finalmente, salientamos a proposta de Sampaio (2019, p. 297), que inclui a escuta alteritária em um ensino dialógico capaz de oportunizar, acima de tudo, “uma experiência com a linguagem”, ancorada no pressuposto de que “a forma de expressão do acontecimento único e singular do ser é a palavra”. A experimentação da linguagem enquanto meta pedagógica poderia ser exemplificada na seguinte questão: “[e]m que medida a linguagem fala e, ao fazê-lo, remete ao ser humano?” (SAMPAIO, 2019, p. 312). Uma tal experiência com a linguagem implica, segundo a autora, *escutá-la*, fazer sua escuta: “[e]nquanto escuta, a linguagem é pensamento hermenêutico, é interpretação, é encontro com a existência autêntica, a vida realmente vivida” (SAMPAIO, 2019, p. 316).

Concluindo esta seção, entendemos que Bakhtin (2013) nos lega a escuta alteritária como terceira meta principal das pedagogias dialogicamente orientadas. Ao (re)encontrar, pela estilística, a autoria, tendo como objeto de estudo trechos da literatura russa, é possível escutar os tons emotivo-volitivos humanos, materializados na linguagem (sendo a artística, segundo Bakhtin (2011), aquela que se coloca inteiramente na categoria do outro). A centralidade da aula como evento (GERALDI, 2021) torna-se o (re)encontro do ser expressivo e falante ali materializado, a quem respondemos. Na educação, ignorar o apelo de escuta de qualquer texto-enunciado implica silenciar o enriquecimento produzido no cruzamento entre cultura e vida, eu e outro, silenciando, também, a autoria que, na arquitetônica do encontro, frutifica.

### 3 Facetas do “Bakhtin professor”: alteridade e ensino

Ao articularmos, na seção anterior, aspectos filosóficos que perpassam o relato de ensino de Bakhtin (2013), ponderamos sobre três metas pedagógicas alinhadas à filosofia do ato ético e da alteridade. Metodologicamente, discutimos relações dialógicas metalinguísticas entre o relato de Bakhtin (2013) e a revisão bibliográfica realizada, tomando-a como enunciados concretos integrais, os quais expressam “uma vontade criativa única, uma posição determinada diante da qual podemos reagir dialogicamente” (BAKHTIN, 2018, p. 210). Com isso, dialogaremos com esse conjunto de enunciados, entendidos como *posições autorais*, *pontos de vista* a respeito do

ensino. Antes de assim proceder, entretanto, traçaremos um breve panorama sobre a perspectiva estilística que sustentou a prática bakhtiniana relatada.

No ensaio *A palavra na vida e a palavra na poesia* (1926), Volóchinov (2019a, p. 143), em diálogo com Georges-Louis Leclerc (Buffon), afirma que “o estilo é, pelo menos, dois [sujeitos], mais precisamente, o [sujeito] e seu grupo social na pessoa do seu representante autorizado, ou seja, o ouvinte que é um participante constante do discurso interior e exterior do [sujeito]”. A análise do estilo, portanto, precisa contemplar um nível alteritário amplo, observando a incidência construcional e estruturante de aspectos ideológicos e valorativos no enunciado. Já no ensaio *Sobre as fronteiras entre a poética e a linguística* (1930), vemos que a tarefa da estilística e da poética é pesquisar as “relações entre as pessoas (representadas e fixadas na realidade verbal da obra)”, ao invés de somente conceber as “relações entre as palavras e seus aspectos abstratos” (VOLÓCHINOV, 2019b, p. 213). Essa ideia é endossada nos fragmentos bakhtinianos de 70:

Reflexo das relações entre os [sujeitos] no discurso, sua hierarquia social. Inter-relação das unidades do discurso. Sensação aguda de mim mesmo e do outro na vida do discurso. Papel excepcional do tom. [...] O tom não é determinado pelo conteúdo concreto do enunciado ou pelas vivências do falante mas pela relação do falante com a pessoa do interlocutor (com sua categoria, importância, etc.) (BAKHTIN, 2017c, p. 55).

Percebemos, então, que uma análise estilística deva contemplar, também, a incidência construcional e estruturante de movimentos alteritários mais imediatos, advindos do(s) interlocutor(es) concreto(s), já refrangidos no enunciado produzido, com o apoio das coletividades. Pela estilística podemos estudar “a memória das relações de alteridade entre os participantes [de um dado] grupo ao criar sentidos sobre a realidade material” (MOLL; DI FANTI, 2021, p. 10). Desse breve panorama, observamos que na perspectiva de linguagem adotada por Bakhtin, bem como na metodologia de trabalho empregada, reverbera a filosofia alteritária: o discurso é visto como “palco<sup>13</sup> de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento cotidiano), ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias etc. (no campo da comunicação cultural)” (BAKHTIN, 2016b, p. 61). Consequentemente, um ensino de língua(s) desde a estilística sociológica bakhtiniana convida à escuta: i) das “diferentes possibilidades de formas de uso da língua” com base no uso vivo e humano da linguagem; ii) dos diferentes e inacabáveis sentidos produzidos por recursos estilísticos; e iii) do “diálogo entre a linguagem

---

<sup>13</sup> Em algumas traduções, a palavra, pelo viés dialógico, é também descrita como *arena*, visto que abarca, em sua materialidade sógnica, “um embate incessante de ênfases [sociais] em cada elemento semântico da existência” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 238).

analisada e a linguagem do estudante”, a partir das produções enunciativas, reflexivas e responsivas (SCHERMA; MIOTELLO, 2021, p. 4-5).

Bakhtin (2013, p. 23) preocupa-se com a classe laboral de que participa, avaliando-a criticamente: “[n]a prática, muito raramente o professor dá e sabe dar explicações estilísticas para as formas gramaticais estudadas”. Identificando uma lacuna formativa, avalia, com preocupação, o fato de que “nem os professores nem o manual [didático] explicam ao aluno quando e para quê essa alteração [estilística] é feita” (BAKHTIN, 2013, p. 25). Bakhtin professor revela-se um participante reflexivo de seu *métier*, preocupado com a atuação de seus pares, os quais precisam assumir uma visão de língua que contribua efetivamente com os alunos. Para isso, o aluno e o objeto de estudo (a gramática) precisam estabelecer uma relação de alteridade calcada no “ativismo do cognoscente e o ativismo do que se abre (dialogicidade)” (BAKHTIN, 2017a, p. 58). Seu relato adquire também um caráter pedagógico, ensinando como (re)encontrar a expressividade e a fala entre o cognoscente (aluno) e o objeto de ensino (o que se abre ao diálogo).

Passemos a observar, na sequência, três recortes discursivos (RD) de *Questões de estilística no ensino da língua* (BAKHTIN, 2013). O primeiro diz respeito aos resultados da análise estilística realizada com os alunos. No trecho selecionado, podemos inferir as características de uma metodologia de ensino afastada do escolasticismo, capaz de operacionalizar a primeira meta pedagógica por nós identificada – a saber, o (re)encontro entre seres expressivos e falantes:

**RD1-** Ao terminar a **análise** dos três períodos selecionados da obra de escritores clássicos russos, é necessário mostrar aos alunos como são comuns as formas de subordinação sem conjunção **em nossa fala coloquial**. [...] Depois de revelar o **enorme significado** das formas de subordinação sem conjunção **na nossa língua** e de atentar às suas vantagens diante das formas correspondentes com conjunções, é necessário, porém, mostrar aos alunos a **legitimidade** da existência na língua dessas últimas formas também; é necessário não apenas apontar a importância da subordinação com conjunção na linguagem prática e científica, mas também a **impossibilidade de evitá-la** na literatura de ficção. Os alunos devem entender que as formas de subordinação sem conjunção não podem ser utilizadas sempre (BAKHTIN, 2013, p. 38-39, grifo nosso).

A “*análise*”<sup>14</sup> citada justifica-se na defesa de que, sem a abordagem estilística, “o estudo da sintaxe não enriquece a linguagem dos alunos e, privado de qualquer tipo de significado *criativo*, não lhes ajuda a criar uma linguagem própria; ele os ensina apenas a analisar a linguagem alheia já criada e pronta” (BAKHTIN, 2013, p. 28). Podemos entender que a recusa ao escolasticismo é a tentativa de gerar o

<sup>14</sup> Os trechos retirados dos RDs serão grafados em itálico e entre aspas.

enriquecimento do encontro entre a linguagem dos alunos e aquela da literatura, entendendo que “esse enriquecimento formal é impossível se há  *fusão* com o objeto da elaboração. O que enriqueceria o acontecimento se eu me fundisse com a pessoa, se de *dois* passássemos a *um*?” (BAKHTIN, 2011, p. 80). A aula como evento principia com o convite aos alunos a reconhecer “*como são comuns as formas de subordinação sem conjunção em nossa fala coloquial*”, ou seja, como a projeção de subjetividades e expressividades nos enunciados (MOLL; DI FANTI, 2021), mesmo que distantes no tempo, encontram-se sob recursos estilísticos semelhantes. Então, a análise estilística se dá no interior de uma arquetônica em que as singularidades são salvaguardadas, para que o reconhecimento do semelhante entre diferentes – a possibilidade de expressar-se nos enunciados – gere o enriquecimento linguístico dos estudantes – os recursos distintos a promover a expressão.

Promover a valorização do objeto de estudo, revelando o seu “*enorme significado*”, horizontaliza a hierarquia entre a forma a ser estudada e a sintaxe previamente apropriada. A zona limítrofe entre literatura e língua, ademais, também aproxima áreas do conhecimento, indicando que a expressão humana é uma tônica de toda e qualquer esfera da vida da linguagem. Esse cenário facilita o diálogo entre o ser que conhece e o ser a ser conhecido (BAKHTIN, 2017a), facilitando a transformação do *dado* (o período composto por subordinação sem conjunção) em *criado* (a zona dialogante entre o dado e o processo de aprendizagem, em direção à apropriação autoral e responsiva do primeiro).

Para isso, é importante ressaltar as especificidades do *dado*, sem olvidar ou neutralizar “*a legitimidade da existência na língua*” das formas estilísticas ainda não apropriadas, sua “*importância*” e a “*impossibilidade de evitá-la[s]*” em esferas mais constituídas da vida. Logo, o movimento pedagógico parece identificar, nos objetos culturais constituídos, os ecos do discurso popular – próximo do registro discente –, sem desprezar a complexidade sintática, funcional e social do aspecto estilístico aprendido. Revela-se, com isso, o poder popular de atualizar aspectos linguístico-culturais históricos, não só empregando, diferentemente, os mesmos recursos, mas também apropriando-se de situações sociais em que o período composto com ou sem conjunção serve a propósitos formais, acedendo a tais esferas. Toda aprendizagem demanda instruir o discente sobre: a) as práticas sociais constituídas que ancoram as formas estilísticas aprendidas (o discurso formal, artístico e científico, por exemplo, cujas práticas demandam a adequação da linguagem aprendida *nas normas do outro*, das práticas indexadas a essas esferas); e b) as práticas da vida vivida dos discentes, nas quais o objeto aprendido já circula *na linguagem comum, própria*, inscrita na cultura de que se faz parte.

O filósofo russo afirma que “*as formas de subordinação sem conjunção não podem ser utilizadas sempre*”, pois nem todas as práticas aceitam a utilização dessas



formas, sejam aquelas já apropriadas pelo discurso cotidiano, sejam as literárias. O texto de Bakhtin (2013) contempla, portanto, um impasse constante no trabalho docente de ensino de língua materna: o que valorizar – a palavra alheia (da gramática, da variedade privilegiada), ou a palavra própria (dos letramentos emergentes, da realidade imediata dos alunos)? Uma pedagogia dialogicamente orientada valoriza a tensão de ambas para a construção de conhecimento discursivo concreto, crítico, cidadão e autônomo. O RD2, apresentado a seguir, guia nosso debate sobre a segunda meta pedagógica do ensino dialogicamente orientado, a saber, o desenvolvimento da autoria, desde um plano intersubjetivo e concreto (interações sociais nas quais nos engajamos) até o desenvolvimento conjunto de repertório discursivo:

**RD2-** A mudança da forma sintática resultou também em uma **melhora geral do estilo dos alunos**, que se tornou **mais vivo, metafórico e expressivo, e o principal: começou a revelar-se nele a individualidade do autor**, ou seja, passou a soar sua própria entonação. **As aulas de estilística não foram em vão** (BAKHTIN, 2013, p. 28, grifo nosso).

No contexto do relato, a “*melhora geral do estilo dos alunos*” parece estar relacionada aos movimentos de alteridade, de diálogo crítico com os enunciados que passaram pela análise estilística. A participação crítica e analítica em diálogos dentro e fora da sala de aula, conforme pontuam Matusov e colegas (2023), ou a compreensão do discurso do outro enquanto ato ético formativo, como defende Di Fanti (2015), prevê o envolvimento expressivo entre sujeitos no material do enunciado. A partir de Bakhtin (2011), entendemos que a distância breve entre autor-pessoa e autor-criador abre espaço à reflexão e à criticidade, necessária à experimentação axiológica entre alunos e professor, o objeto de ensino e os traços estilísticos dos escritores russos (BAKHTIN, 2016b); essa distância gera um excedente que preserva singularidades e promove a escuta da diferença (SOBRAL; GIACOMELLI, 2020).

A “fase inicial” da compreensão assume a forma de uma resposta (BAKHTIN, 2016b, p. 25); nesse sentido, passar a se projetar, subjetivamente, em enunciados “*mais vivos, metafóricos e expressivos*” não representa a estilização passiva do discurso do outro, mas sim o posicionamento dos educandos na linguagem, frente ao enunciado alheio (OLIVEIRA; DELANOY, 2022) – tornado, no envolvimento da aprendizagem, *palavra do outro*, constitutiva à minha. Temos, então, o desenvolvimento da autoria sob a forma de uma produção responsiva ativa (ZOZZOLI, 2012), parâmetro pedagógico para avaliar o nível de vinculação entre o discente e a experiência de encontro com novas maneiras estilísticas disponíveis à produção de sentido.

Como relata Bakhtin (2013, p. 41), o anúncio do desenvolvimento autoral nos alunos reverte num quadro em que eles “passam a ter receio de qualquer expressão original, qualquer locução diferente dos padrões livrescos por eles conhecidos”. O “acerto” e o “erro” deixam de ser parâmetros para a produção discursiva (ZOZZOLI,

2012), visto que uma linguagem “mais correta do ponto de vista formal” pode ser, também, “privada de personalidade, de cor e de expressividade”; portanto, privada dos níveis mais altos da produção semântica genuína (BAKHTIN, 2013, p. 41). Note-se que o educador russo não ensejava transformar seus alunos em escritores literários; pelo contrário, “[a]s aulas de estilística não foram em vão” porque os índices de produção responsiva, conforme Zozzoli (2012), expandiram-se para outras esferas discursivas, acionadas em produções textuais subsequentes, de cunho não-artístico.

No viés da estilística, do nível livresco-propositivo (conteúdo curricular), o período composto por subordinação encarna-se sob a forma de uma linguagem, e seu uso deixa de ser “conteúdo de prova”, transformando-se no convite a ocupar outras maneiras de ser e estar *na* e *com* a linguagem. Conforme lemos em *O discurso no romance*, o autor é aquele que transita entre linguagens: “[o] heterodiscurso introduzido no romance (quaisquer que sejam as formas de sua introdução) é *discurso do outro na linguagem do outro*, que serve às expressões refratadas das intenções do autor” (BAKHTIN, 2015, p. 113). No relato de Bakhtin (2013), o ensino-aprendizagem estimula a autoria enquanto espaço refratante de si mesmo em diferentes línguas sociais. É nesse sentido que o ensino segue uma epistemologia alteritária. Conforme Rocha (2018), a construção dialógica do conhecimento leva em conta a expressividade dos enunciados e a premência de considerar o extralinguístico em tensão com o linguístico, revelando o sentido em sua relação com os tons emotivo-volitivo expressos. Quando, no estilo dos alunos, “*passa a soar sua própria entonação*”, é sinal de que o evento-aula desenvolve a confiança de projetar tons emotivo-volitivos singulares na linguagem compartilhada com os escritores russos – o objeto cognoscível dialogou com o ser cognoscente, e vice-versa; a análise estilística não foi em vão. Isso nos leva ao desenvolvimento da terceira meta pedagógica, a saber, a prática da escuta alteritária, conforme lemos no RD3:

**RD3-** Ao começar a análise da primeira frase, em primeiro lugar, devemos lê-la com uma expressividade máxima, até reforçando um pouco a sua estrutura de entonação e enfatizando, com a ajuda de mímica e de gestos, o elemento dramático contido nessa frase: **é muito importante fazer com que os alunos escutem e avaliem aqueles momentos de expressividade** (sobretudo emocional) que desaparecerão quando a construção sem subordinação for transformada em um período composto com conjunção [...]. Depois que os alunos *escutam* a frase, depois que ela é levada à sua percepção artística imediata, será possível começar a análise daqueles recursos que ajudam a alcançar o seu efeito artístico e a sua expressividade (BAKHTIN, 2013, p. 30, grifo nosso).

A leitura dos enunciados dos outros “*com uma expressividade máxima, até reforçando um pouco a sua estrutura de entonação*” cria, no leitor do relato, a impressão de que o momento de explicação do objeto de ensino assemelha-se a uma

peça teatral. O professor interpreta, no sentido cênico, a expressividade do enunciado, doando sua voz à transmissão pessoalizada dos dizeres de outro ser humano, expressivo e falante (BAKHTIN, 2017a), e não de um conteúdo escolar. Em um teatro, o espectador é convocado a (re)agir, a envolver-se com as cenas representadas, identificando-se ou não com as personagens. Ademais, a “personagem”, no sentido bakhtiniano, seja no enunciado literário ou cotidiano (objeto do discurso), é sempre humana: “[é] um ser humano esse centro, e tudo neste mundo adquire significado, sentido e valor somente em correlação com um ser humano, somente quando tornado desse modo um mundo humano” (BAKHTIN, 2017a, p. 124). A humanização do ensino parece subsidiar, nessa perspectiva, as bases para transformar o ensino em uma experiência de linguagem (SAMPAIO, 2019). Na língua viva, as emoções, as avaliações, os gestos corporais passam por uma hermenêutica da escuta, não só considerando a expressividade concreta da voz (SCHERMA; MIOTELLO, 2022), mas também proporcionando um percurso etnográfico sobre o ser humano e as possibilidades de expressão que a linguagem a ele oferece.

Nesse caso, a escuta é compreensão profunda, frutificada no tempo despendido para escutar o humano que a linguagem faz falar (SAMPAIO, 2019). A aula de estilística é falante, animada, conta com os debates, as concordâncias, as discordâncias e as sugestões dos alunos. O professor, em seu ato pedagógico, combate o mutismo inerente à linguística do silêncio (PONZIO, 2017), bem como observa as tentativas de os alunos violarem o silêncio, desde um mutismo consciente – enquanto desinteresse –, até um silenciamento socialmente imposto – o medo de errar, ou de aprender o diferente (BAKHTIN, 2016b). Como afirmam Scherma e Miotello (2021), a estilística promove a escuta dos sujeitos enunciativamente posicionados, permitindo que o professor planeje sua aula no sentido de “*fazer com que os alunos escutem e avaliem aqueles momentos de expressividade (sobretudo emocional)*” da linguagem ensinada. Ocorre, aqui, uma horizontalização entre o texto culturalmente privilegiado, “ensinável”, e os aprendentes, condicional ao diálogo epistemológico, subvertendo a lógica capitalista de compra e venda dos saberes, de apagamento da alteridade constitutiva à linguagem (PONZIO, 2020).

Por fim, compreendemos que a escuta alteritária, enquanto metodologia de ensino e meta pedagógica, ilumina, na estilística, sua real potência formativa. “Os períodos compostos sem conjunção representam uma arma poderosa na luta contra a linguagem livresca e privada de personalidade” (BAKHTIN, 2013, p. 43) *se e somente se* o professor compreender e trabalhar tanto a força política da língua, quanto sua natureza intersubjetiva, escutando as demandas dos alunos, bem como as exigências sociais. Logo, a escuta alteritária é sempre situada, permitindo que “os professores part[a]m das realidades dos alunos para promover sua entrada em novas realidades, novos saberes, novos modos de agir” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2022, p. 21). Com a

estilística, pode-se desenvolver uma compreensão aguda, crítica, da alteridade no discurso (BAKHTIN, 2017c), vivificando a não-neutralidade do ensino, o caráter político da atuação participante e responsiva no contexto social por meio da habilidade de falar-se entre a linguagem própria e a desconhecida.

A partir das exigências pedagógicas salientadas por Chraim e Pedralli (2022), a renovação popular no solo escolástico parece ser o ganho de pedagogias dialogicamente orientadas. Com elas, conseguimos escutar e transformar práticas que ignoram ou rejeitam a língua viva; podemos escutar os autores singulares respondendo aos objetos de ensino, que com eles se comunicam, colocando dificuldades, dúvidas, afinidades e (in)certezas na aprendizagem que o encontro promove; animamo-nos à escuta ativa dos estudantes, de suas dúvidas linguísticas e existenciais, para assim responder com as práticas que melhor atendam a suas necessidades. É possível, a fim e ao cabo, prestar *tempo de escuta ao ser falante*, que se expressa em toda e qualquer aula de língua(gens).

## 4 Considerações finais

Neste artigo, tivemos por objetivo discutir posturas pedagógicas registradas em *Questões de estilística no ensino da língua* (BAKHTIN, 2013), visando a ponderar sobre o lugar e a produtividade da alteridade em pedagogias dialogicamente orientadas. Observando as relações dialógicas entre as propostas pedagógicas documentadas e o relato bakhtiniano, amparado por teorizações do Círculo, identificamos três metas pedagógicas que, indiretamente, trabalham a relação eu-outro no ensino de língua(s): a recusa ao escolasticismo, animando o (re)encontro com o ser expressivo e falante corporificado na linguagem; o desenvolvimento da autoria no e pelo encontro com sujeitos e enunciados; e a prática da escuta alteritária.

A alteridade, sendo um pilar epistemológico do ideário bakhtiniano, conduz à reavaliação das demandas de ensino em face ao currículo historicizado. A recusa ao escolasticismo, por sua vez, faz da alteridade a seiva de um projeto de sociedade aberto ao pluralismo, à cultura viva, que dialoga ativamente com os conteúdos humanos “ensináveis”. Quanto ao desenvolvimento da autoria, o docente e os discentes ocupam, juntos, a posição de *pesquisadores* da realidade social e discursiva que os circundam, a qual exige tomadas de posições. A arquitetura da sala de aula, então, engendra o encontro de sujeitos, uma experiência de linguagem, ensejando debater o *dado* e as possibilidades de criação. Nessas dinâmicas alteritárias, produz-se a autoria, direcionada à resposta, à criticidade e à cidadania, aspectos que excedem o eu, incluindo a demanda ética do outro: “[a] procura da palavra própria é, de fato, procura da palavra precisamente não minha, mas de uma palavra maior que eu mesmo; é o intento de sair de minhas próprias palavras, por meio das quais não consigo dizer

nada de essencial” (BAKHTIN, 2017c, p. 47). Em suma, a descoberta da palavra própria é um processo antropológico, de emaranhamento com seres humanos, encontrando a potência da subjetividade como contraparte e individuação da alteridade.

Por fim, a prática da escuta alteritária é um ato ético, que reafirma o compromisso com as necessidades e os sonhos dos sujeitos em detrimento da demanda mercadológica, insidiosamente infiltrada nos objetos de ensino. Em face ao mercado, estes se esterilizam, tornam-se cabíveis aos testes, às avaliações, aos concursos-competições, à luta por “ser alguém na vida”. Escutar, nesse sentido, é um desafio importante em face à “língua-silêncio”, despersonalizada, do mercado. É preciso reencontrar a coisa mesma da linguagem, e esta é o ser humano; a metodologia de reencontro da coisa mesma da linguagem é a escuta alteritária do ser que fala no enunciado, em qualquer instância da vida, inclusive no ensino.

Nas palavras de Geraldi (2021, p. 12, grifo nosso), é porque o filósofo professor “escreveu o que escreveu que podemos dizer que Bakhtin disse tudo o que disse *também* aos educadores, que muito podem dizer a partir de suas reflexões e das reflexões do Círculo”. Nós, educadores, podemos dizer sobre o caráter revolucionário incluso na luta pelo enriquecimento da experiência subjetiva na e pela linguagem, instando a alteridade como via régia: da reflexão sobre o que se ensina e aprende, em face ao que se ensinava e se aprendia no passado, com vistas ao futuro plural; da individualidade linguística, construída na e pela língua em uso, prestando contas ao social; e, por fim, da afetação e transformação de si pela escuta do outro.

## Referências

AMORIM, Marília. **Raconter, démontrer, ... survivre**. Formes de savoirs et de discours dans la culture contemporaine. Paris: Édition Érès, 2007.

ANTUNES, Irandé. **Análise de texto: fundamentos e prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: A Teoria do Romance**. Trad. Auror Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Goés Júnior, Helena Spryndis Nazário e Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Hucitec, 1988. p. 13-70.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua (1942-1945)**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do Romance I: A estilística (1934-1935)**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas (1959-1961). In: BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016a. p. 71-107.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso (1952 – 1953). In: BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016b. p. 11-69.

BAKHTIN, Mikhail. Por uma metodologia das ciências humanas (1974). In: BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017a. p. 57-79.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável** (1920-1922). Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 3. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017b.

BAKHTIN, Mikhail. Fragmentos dos anos 1970-1971 (1970). In: BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017c. p. 21-56.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski** (1963). Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

BARBOSA, Vanessa Fonseca; DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. Notas sobre gêneros do discurso em Bakhtin, Volóchinov e Medviédev. In: ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno; ARANTES, Poliana; PESSÔA, Morgana. (org.). **Em discurso 4 - Pesquisar com gêneros discursivos: interpellando mídia e política**. Rio de Janeiro: Cartolina, 2020. p. 185-200.

BRAIT, Beth. Lições de gramática do professor Mikhail M. Bakhtin. In: BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua** (1942-1945). Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013. p. 7-18.

BRAIT, Beth; CAMPOS, Maria Inês Batista. Da Rússia czarista à web. In: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 15-30.

CHRAIM, Amanda; PEDRALLI, Rosângela. A oralidade no processo de alfabetização: o debate (sempre e de novo) sobre como fazer convergir prática pedagógica e projeto formativo humanizador. **SciELO Preprints**, 2022. DOI: 10.1590/1678-460x202253656.

DIALOGIC PEDAGOGY. An International Online Journal. About the Journal. Disponível em: <<https://dpj.pitt.edu/ojs/dpj1/about>>. Acesso em: 25 mar 2023.

DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. Discurso, mídia e produção de sentidos: questões de leitura e de formação na contemporaneidade. **Desenredo**, v. 11, n. 2, p. 418-438, 2015. Disponível em: <<https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/5503>>.

DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. Notas sobre a alteridade em Bakhtin. In: PASCHOAL, Cristiano Sandim et. al. (org.). **Círculo de Bakhtin: alteridade, diálogo e dialética**. Porto Alegre: Polifonia 2020. p. 7- 28.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GERALDI, João Wanderlei. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, Maria Teresa (org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 11-28.

GODLEY, Amanda. Commentary: Applying “Dialogic Origin and Dialogic Pedagogy of Grammar” to Current Research on Literacy and Grammar Instruction. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 42, n. 6, p. 53-58, 2004.

GOGOTICHVÍLI, Liudmila. Sobre o texto de Bakhtin. In: BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua** (1942-1945). Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013. p. 45-60.

GRILLO, Sheila Grillo; AMÉRICO, Ekaterina Vólkova. Bakhtin, Vinógradov e a estilística. In: BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua** (1942-1945). Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013. p. 93-116.

MATUSOV, Eugene. Applying Bakhtin scholarship on discourse in education: a critical review essay. **Education theory**, v. 57, n. 2, p. 215-237, 2007.

MATUSOV, Eugene; SMITH, Mark; SOSLAU, Elizabeth; MARJANOVIC-SHANE, Ana; VON DUYKE, Katherine. Dialogic education for and from authorial agency. **Dialogic Pedagogy**, v. 4, p. A162-A197, 2016. Disponível em: < <https://eric.ed.gov/?id=EJ1148507>>.

MEDVIÉDEV, Pável. **O método formal nos estudos literários**: uma introdução crítica à poética sociológica (1928). Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MIOTELLO, Valdemir. **Por uma escuta responsiva**: a alteridade como ponto de partida. São Carlos: Pedro & João, 2018.

MOLL; Eduardo da Silva; DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. O encontro de subjetividades no enunciado: apontamentos sobre alteridade e linguagem nos escritos do Círculo de Bakhtin. **Letrônica**, v. 13, n. esp. (supl.), p. 1-16, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-4301.2021.s.42540>.

OLIVEIRA, Thaís Teixeira de; DELANOY, Cláudio Primo. Autoria na redação da UFRGS: uma reflexão necessária. In: SILVA, Peterson Luiz Oliveira; COSTA, Alan Ricardo (org.). **Produção textual na teoria e na prática**: os caminhos da avaliação da redação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 65-87.

PONZIO, Augusto; CALEFATO, Patrícia; PETRILLI, Susan. **Fundamentos da filosofia da linguagem**. Trad. Ephraim F. Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PONZIO, Augusto. **Encontro de palavras**: o outro no discurso. Trad. Valdemir Miotello, Cleber Conde, Camila Caracelli Scherma, Ana Beatriz Diaz, Marina Haber de Figueiredo e Roberto Leiser Baronas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

PONZIO, Augusto. **Livre Mente**: processos cognitivos e educação para a linguagem. Trad. Marcus Vinicius Borges Oliveira e Marisol Barenco de Mello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

PUZZO, Miriam Bauab. Teoria dialógica da linguagem: o ensino da gramática na perspectiva de Bakhtin. **Linha d'Água**, v. 26, n. 2, p. 261-278, 2013.

PUZZO, Miriam Bauab. Gênero discursivo, estilo, autoria. **Linha D'Água**, v. 28, n. 2, p. 172-189, 2015. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v28i2p172-189>.

QUEIROZ, Inti Anny. O conceito de arquitetônica na teoria bakhtiniana: uma abordagem historiográfica, filosófica e dialógica. **Estudos linguísticos**, n. 46, v. 2, p. 625-640, 2017.

ROCHA, Regina Braz. Estilo, expressividade e axiologia no ensino-aprendizagem da língua em uso. **Bakhtiniana**, v. 13, n. 2, p. 155-175, 2018.

SAMPAIO, Maria Cristina Hennes. A linguagem como experiência pensante e ensino: diálogos entre M. Bakhtin e M. Heidegger. In: BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena Cruz; FRANCELINO, Pedro Farias (org.). **Linguagem e conhecimento (Bakhtin, Volóchinov, Medviédev)**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2019. p 293-320.

SANTOS, Larissa Malu. **Mas que prática social é esta?** Diferentes acepções e implicações para o ensino de línguas. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2020.

SCHERMA, Camila Caracelli; MIOTELLO, Valdemir. A estilística como prática de ensino de língua materna: embates entre as formas gramaticais e a vivacidade da língua criativa. **Letrônica**, v. 14, n. esp. (sup.), p. 1-15, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-4301.2021.s.42467>.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Por Uma Proposta de Educação Dialógica Alteritária [Educação dialógica alteritária: uma reflexão]. **Línguas & Letras**, v. 21, n. 49, p. 7-27, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/1981-4755.20200001>

SOUZA, Nathan Bastos. Deslocamento(s): direito à infuncionalidade, o ato como dar um passo e a linguística da escuta – o uso de metáforas na reflexão de Augusto Ponzio. In: MELLO, Marisol Barenco; SOUZA, Nathan Bastos; SCHERMA, Camila Caracelli (org.). **Entre o efêmero e o duradouro**: a escola de filosofia da linguagem de Augusto Ponzio no Brasil. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 39-60.

VIGOTSKI, Lev. Internalização das funções psicológicas superiores (1930). In: VIGOTSKI, Lev. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (1978). Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 51-58.



VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem (1929). Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

VOLÓCHINOV, Valentin. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica (1926). *In*: VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019a. p. 109-146.

VOLÓCHINOV, Valentin. Sobre as fronteiras entre a poética e a linguística (1930). *In*: VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019b. p. 183-233.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. **Bakhtiniana**, v. 7, n. 1, p. 253-269, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732012000100015>.



## Bakhtin, alterity and education: notes on dialogically oriented pedagogies

### ABSTRACT:

In *Dialogic Origin and Dialogic Pedagogy of Grammar*, Bakhtin (2013) reports a teaching experience of the Russian language to high-school students, mobilizing the Circle's theoretical and methodological framework, which contemplates philosophical and formative aspects based on alterity, responsivity, creativity and authorship. Aligned to the philosophical basis of dialogical pedagogies, the purpose of this article is to discuss the pedagogical stances present in the aforementioned text, seeking to contribute to the body of research on the productivity of alterity in dialogically oriented pedagogies. To do so, we conduct a literature review on the interface of the Bakhtinian thought with teaching, dialoguing with different researchers through the lenses of alterity philosophy. Then, we establish dialogical relationships among academic works on dialogism and teaching to analyze discursive extracts from Bakhtin's (2013) text. We identify three pedagogical aims that, more or less explicitly, deal with the me-other relationship in language teaching: the refusal of scholasticism, propelling the unveiling of the expressive being materialized in language; the development of authorship through utterance's dynamics of subjective encounter; and, lastly, the practice of active listening.

### KEYWORDS:

Alterity;  
Authorship;  
Dialogism;  
Stylistics;  
Dialogically oriented  
pedagogies;