

**Dialogismo e alteridade nos processos de ensino-aprendizagem:
caminhos e possibilidades com o uso das tecnologias**

Dilton Ribeiro COUTO JUNIOR¹
Alexandre Pedro Selvatti Ferreira NUNES²
Luciana VELLOSO³

Resumo

No presente texto, buscamos refletir sobre os conceitos bakhtinianos de dialogismo e alteridade no contexto dos processos de ensino-aprendizagem. Nos inspiramos nas contribuições de Mikhail Bakhtin (2003, 2008, 2011), que considera o dialogismo como um encontro de alteridades. Assim, reconhecemos que a relação *eu-outro* é o modo pelo qual os sujeitos da aprendizagem (professores e alunos) compartilham gostos, crenças e ideias, produzindo sentidos diversos pela necessidade de se relacionarem com o conhecimento e a cultura no encontro *com* o outro. Outros interlocutores teóricos como Solange Jobim e Souza (2007, 2011), Sonia Kramer (2007) e Paulo Freire (1996, 2005, 2011) possibilitaram (re)pensar a relação entre professores e alunos nos processos de ensino-aprendizagem, apontando caminhos e possibilidades na promoção de práticas educativas dialógicas e alteritárias. Discutimos ainda o papel das tecnologias no sentido de repensar dicotomias presentes nas relações de ensino-aprendizagem, buscando metodologias de ensino que superem a perspectiva em que o conhecimento é trabalhado linear, gradativa e individualmente. Por fim, consideramos que os conceitos bakhtinianos de dialogismo e alteridade se apresentam como um caminho teórico-metodológico interessante no sentido de romper com certezas previamente concebidas para que possamos nos abrir para o outro, rompendo com uma pedagogia tecnicista que visa a mera transmissão do conhecimento.

Palavras-chave: Dialogismo. Alteridade. Tecnologias.

Abstract

In the present text, we seek to reflect about the Bakhtinian concepts of dialogism and alterity in the context of teaching-learning processes. We were inspired by the contributions of Mikhail Bakhtin (2003, 2008, 2011), who considers dialogism as an encounter of alterities. Therefore, we recognize that the relationship between *myself* and

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). Tutor à distância do CEDERJ/UAB no curso de Pedagogia da UERJ. E-mail: junnior_2003@yahoo.com.br

² Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Genética (PPGGen/UFRJ). Tutor à distância do CEDERJ/UAB no curso de Ciências Biológicas da UFRJ. E-mail: apselvatti@gmail.com

³ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). Professora substituta do curso de Pedagogia da UERJ. E-mail: lucianavss@gmail.com

the otheris how the learning subjects (teachers and students) share tastes, beliefs and ideas, producing various senses by the need to relate with knowledge and culture with each other. Other interlocutors such as Solange Jobim e Souza (2007, 2011), Sonia Kramer (2007) and Paulo Freire (1996, 2005, 2011) enabled us to (re)think the relationships between teachers and students in the teaching-learning processes, pointing to paths and possibilities in the promotion of educational practices based on dialogism and alterity. We also discuss the role of technologies to rethink the dichotomies found in teaching-learning dynamics, seeking new teaching methodologies that overcome the perspective in which knowledge is worked linear, gradually and individually. Finally, we considered that the Bakhtinian concepts of dialogism and alterity present itself as an interesting theoretical-methodological approach to break with previously conceived certainties so that we can open ourselves to others, breaking a technicist pedagogy which aims the mere transmission of knowledge.

Keywords: Dialogism. Alterity. Technologies.

Introdução

Uma educação que aborda princípios dialógicos, segundo Paulo Freire (1996), reconhece a construção coletiva do conhecimento entre alunos e professores, reforçando o importante papel de ambos no processos de ensinar e aprender através da troca de experiências, do comprometimento com o diálogo e a escuta. A partir dessa perspectiva para pensar a produção do conhecimento entre os sujeitos da aprendizagem (professores e alunos), seria preciso também considerar o modo pelo qual todos compartilham gostos, crenças e ideias, produzindo sentidos diversos pela necessidade de se relacionarem com o conhecimento e a cultura no encontro *com* o outro⁴. Com base nos conceitos bakhtinianos de dialogismo e alteridade nos processos de ensino-aprendizagem, o presente trabalho busca pensar caminhos e possibilidades com o uso das tecnologias⁵. Professores e alunos são aqui concebidos como “sujeitos sociais, cidadãos e cidadãos ativos na história, mergulhados na e fazedores da cultura, prenhes de

⁴ Adotamos a visão de Jobim e Souza e Albuquerque (2012) no que se refere ao termo *outro*. Sob a perspectiva bakhtiniana, as autoras ressaltam que a pesquisa em ciências humanas que investiga com o *outro* privilegia as dimensões dialógica, alteritária e polifônica na produção de conhecimento.

⁵ Inúmeras tecnologias habitam os cotidianos escolares, mas o foco deste texto recai sobre as tecnologias audiovisuais, comumente empregadas na prática docente, como a televisão, o DVD player e o computador.

tradição, de valores, de desejos, de sonhos, possuidores e produtores de linguagem” (KRAMER, 2007, p. 11).

Refletindo sobre a formação docente, Nóvoa (1999) ressalta que os processos de ensino-aprendizagem ainda supervalorizam conhecimentos de grades curriculares rígidas, que muitas vezes não dialogam com as práticas sociais dos educandos. Caberia questionarmos se não seria válido buscar metodologias de ensino alternativas à da perspectiva de transmitir o conhecimento de forma linear, gradativa e individual. Diante do exposto, o autor considera “fundamental encontrar espaços de debates, de planificação e de análise, que acentuem a troca e a colaboração entre os professores” (NÓVOA, 1999, p. 16), tornando possível refletir sobre os processos contemporâneos de ensinar e aprender. Não se trata aqui de concordar com as inúmeras críticas lançadas aos professores, “acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente” (NÓVOA, 1999, p. 13-14), mas sim de buscar entender melhor as possibilidades de se ensinar e aprender numa época nitidamente marcada pela mediação das diferentes tecnologias nos processos educacionais.

Apoiando-se no paradigma da complexidade de Edgar Morin, Azevedo (2008, p. 67, grifos nossos) revela que “se houvesse uma só forma de *pensar o mundo*, de explicá-lo, de torná-lo significativo, este texto não só não poderia estar sendo escrito, por correr o risco da redundância, como também não teriam sentido os debates entre cientistas e entre filósofos”. Pode-se dizer que, para Mikhail Bakhtin (2003), pensar o mundo a partir da ótica dialógica requer a presença de mais de uma consciência. Através dessa ótica, a produção de conhecimento se instaura de forma colaborativa, com cada palavra sendo enunciada por diferentes consciências. O nosso interesse aqui não é pela língua como objeto específico da linguística, mas pela comunicação dialógica, que “constitui o verdadeiro campo da *vida da linguagem*” (BAKHTIN, 2008, p. 209, grifo do autor).

Jobim e Souza e Albuquerque (2012) ressaltam que conhecer o mundo na relação dialógica *eu-outro* implica em romper com as nossas certezas previamente concebidas para que possamos nos abrir para o outro. Isso significa construir uma relação de cumplicidade entre os sujeitos do conhecimento (professores e alunos).

Entendendo questões múltiplas as interpretações dadas a um mesmo assunto, o presente texto não busca encerrar as reflexões aqui tecidas.

Desenvolvido por meio de uma revisão de literatura, as reflexões apresentadas aqui baseiam-se principalmente nas contribuições de autores como Mikhail Bakhtin (2003, 2008, 2011), Solange Jobim e Souza (2007, 2011), Sonia Kramer (2007) e Paulo Freire (1996, 2005, 2011). Além disso, também adotamos a linha teórica dos Estudos Culturais latino-americanos, a partir das contribuições de Maria Isabel Orofino (2005) e Jesús Martín-Barbero (2000), para mostrar a importância das mediações sociais nos processos de recepção. A interlocução com os referidos autores nos permitiu(re)pensar a relação entre professores e alunos nos processos de ensino-aprendizagem, apontando caminhos e possibilidades na promoção de práticas educativas dialógicas e alteritárias mediadas pelo uso das tecnologias.

Dialogismo e alteridade na educação

Ensejar a prática do diálogo e da alteridade nos processos de ensino-aprendizagem mediados pelas tecnologias se apresenta como um dos desafios a serem enfrentados para que possamos pensar uma educação para o século XXI. Ao mesmo tempo em que este se constitui como um dos principais desafios, é também um caminho que poderia ser trilhado para permitir que, juntos, professores e alunos estejam engajados e comprometidos com a produção coletiva do conhecimento. A partir de nossa experiência docente, também partimos do pressuposto de que, no trabalho com os alunos na sala de aula, o “por quê” se apresenta como uma alternativa mais interessante do que o “pois é”. Seguindo este raciocínio, Marinho (2006, p. 20) afirma:

Penso – e sempre digo isso a meus alunos e alunas – que, para melhorar a escola e a educação, devemos fazer uma pedagogia da incerteza. É o que chamo de pedagogia do ‘por quê?’, ao contrário da pedagogia do ‘pois é’, da educação das certezas e dos saberes pré-fixados.

De acordo com Bakhtin (2011), a linguagem é o convite para o encontro com o outro. Segundo o filósofo, “ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando

para dentro de si ele olha *o outro nos olhos ou com os olhos do outro*” (BAKHTIN, 2011, p. 341, grifos do autor). Com base nessa perspectiva, o discurso possibilita a participação de professores e alunos em um processo de construção do conhecimento em que todos se afetam e se deixam afetar na troca. O pensamento do professor não dever ser soberano, uma vez que, na perspectiva dialógica e alteritáriabakhtiniana, “a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está na interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente” (JOBIM E SOUZA, 2007, p. 92).

Jobim e Souza e Kramer (2003, p. 15) fazem uma crítica na forma como docentes e discentes são considerados, “‘aqueles que ensinam’ e ‘aqueles que aprendem’. Eles são sujeitos históricos. São produtores de linguagem. Linguagem que os constitui como sujeitos humanos e sociais sempre imersos em uma coletividade”. Assim, ao reconhecer alunos e professores como parte do processo de ensino-aprendizagem, entende-se que o aprendizado ocorre na relação dialógica entre esses sujeitos e, portanto, “a auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Na perspectiva bakhtiniana, a auto-suficiência é igualmente criticada e incompatível com a produção de conhecimento, uma vez que “minha palavra precisa do outro para significar” (JOBIM E SOUZA, 2007, p. 84).

Os processos de ensino-aprendizagem que não se fundamentam no dialogismo e na alteridade correm o risco de empobrecer a troca entre professores e alunos, dificultando que a diversidade de experiências e pontos de vista sejam reconhecidos e legitimados. Logo, identificamos a importância de se colocar em prática metodologias no cotidiano do trabalho docente calcadas na abordagem dialógica, possibilitando que professores e alunos aprendam uns com os outros. Diante disso, Freire (1996, p. 38-39) argumenta que

é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assumira que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Jobim e Souza (2007), a respeito das pesquisas que fazem uso de entrevistas com os sujeitos, afirmam que, ao estabelecer um diálogo entre pesquisador e pesquisado, a troca de experiências pessoais é fundamental para contribuir com a produção de conhecimento, que vai sendo construído ao mesmo tempo em que é compartilhado. Da mesma forma é o ensino na sala de aula, que requer interação e diálogo entre professores e alunos para propiciar a produção dos saberes.

Freire (1996, p. 29) afirma que o ensino e a pesquisa são indissociáveis, sinalizando que: “ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. Portanto, segundo o autor, é importante que todos estejam integrados neste processo, instigando a prática espontânea do diálogo.

Diante disso, Mikhail Bakhtin oferece subsídios teóricos importantes para discutir o papel da linguagem entre os sujeitos. Sobre as contribuições deste autor, Moreira e Kramer (2007) destacam os conceitos de *acabamento* e *exotopia*, que auxiliam numa melhor compreensão do homem, do conhecimento e da linguagem. *Oacabamento* se refere à forma como o sujeito percebe no outro algo que somente aquele que observa é capaz de ver (e vice-versa); ou seja, o observado também é capaz de observar no outro algo que somente o próprio pode perceber, garantindo que ambos se completem a partir do olhar externo. O segundo conceito, *exotopia*, diz respeito ao contexto no qual um sujeito observa o outro: “o lugar de onde falo, o lugar de onde vejo ou escuto determina aquilo que apreendo e compreendo do outro” (MOREIRA e KRAMER, 2007, p. 1052).

Para que possamos compreender melhor o outro, faz-se necessário iniciar o processo dialógico. Isto permitiria que as múltiplas vozes dos sujeitos se entrecruzassem, na medida em que, na perspectiva bakhtiniana, “compreender é opor à palavra do interlocutor uma contrapalavra” (KRAMER, 2007, p. 74). Brandão (2003, p. 209) também vai nessa mesma direção ao afirmar que “aprendemos através do retorno das palavras que dissemos antes”. Dentro dessa abordagem, os processos de ensino-aprendizagem exigem a participação ativa entre os envolvidos, tornando o diálogo

fundamental à produção de conhecimento onde perguntas e respostas apresentam centralidade. Para Bakhtin (2003, p. 408), pergunta e resposta “não podem acabar em uma só consciência (una e fechada em si mesma); toda resposta gera uma nova pergunta”. Moreira e Kramer (2007, p. 1055) também concordam que, dentro de uma perspectiva crítica, “formular perguntas é uma das ações mais importantes da condição humana”.

Bakhtin (2003) afirma que no contexto dialógico, a primeira e a última palavra não existem, uma vez que já nascem de um acontecimento passado. Sobre isso, ele mostra que os sentidos do passado são inacabados e inconclusos porque “sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. [...] Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo” (BAKHTIN, 2003, p. 410). Os sentidos produzidos na relação entre um grupo de sujeitos renovam-se a cada instante, dando origem a outros sentidos: uma ideia nunca será totalmente morta no tempo subsequente, mas adquirirá novos sentidos na medida em que é incorporada às novas ideias que, eventualmente, são criadas. Jobim e Souza (2011, p. 209) concorda com uma abordagem em que “não há um real em si a ser perseguido, mas uma diversidade de sentidos produzidos no encontro” entre os sujeitos. Indo nessa mesma direção, Lemos e Lévy (2010, p. 95) afirmam que a verdade nasce “de processos abertos e coletivos de pesquisa, de construção e de crítica”. É no encontro com esses tantos outros (professores e alunos) que a constante produção de sentidos compartilhados se revela – sentidos estes que são, para Jobim e Souza (2011), sempre provisórios.

Aprender *com* o outro é um aspecto favorável e poderia ser valorizado na sala de aula, considerando as experiências de vida de professores e alunos. Brandão (2003, p. 209) evidencia que “todo aluno que não consegue ou não quer aprender é alguém que não conseguiu se fazer escutar”. Neste sentido, para se fazer ouvir é necessário o uso da linguagem na relação com o outro pois, segundo Kramer (2007, p. 26), “os atores da prática educativa (professores e alunos) estão imersos na cultura, são autores, produtores, criadores de linguagem. Atores vivos de um conhecimento vivo”. Sobre a abordagem bakhtiniana, Kramer (2007) mostra que a linguagem não apresenta início ou

fim, mas vai se constituindo entre os sujeitos, e é nela que constatamos os conflitos. De acordo com a autora, sem as diversas vozes dos sujeitos, “o sentido infinito desaparece; nos chocamos com o fundo; chegamos ao ponto morto” (KRAMER, 2007, p. 80).

Jobim e Souza (2007, p. 83), fundamentando-se nos conceitos bakhtinianos de dialogismo e alteridade, não deixa dúvida de que “ao observarmos as interações sociais e os enunciados que emergem na vida cotidiana constatamos a nossa necessidade absoluta do outro”. É a partir dessa necessidade que, enquanto educadores, temos o importante papel de mediar relações de ensino-aprendizagem compromissadas eticamente com a promoção de ações dialógicas e alteritárias em sala de aula.

Revedo paradigmas: tecnologias e produção de sentidos

Na sociedade contemporânea, ao discutirmos a relação de alteridade que se estabelece entre docentes e discentes, vale destacarmos a centralidade dos recursos midiáticos enquanto artefatos com grande potencial de mediar estas interações. Nas reflexões que estabelece em parceria com Sérgio Guimarães, Paulo Freire (2011) já nos alertava para a importância de uma educação que estivesse atenta ao monopólio das informações e sobre a forma através das quais estas chegam em nossas escolas.

No Prefácio à terceira edição da obra “Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação”, Sérgio Guimarães se aproxima de Bakhtin quando este último nos descreve a carnavalização de nossas vidas, composta de múltiplas camadas, festas, tristezas, alegrias e máscaras. Deste modo, a mídia é vista como eminentemente carnavalesca, por envolver processos de carnavalização, espetacularização, mesclas entre trágico e cômico. Para Bakhtin (*apud* FREIRE e GUIMARÃES, 2011, p.20-21), “quanto maior for nosso capital cultural, mais significações plurais nós veremos num programa ou num artigo”. Em outras palavras, os processos de recepção dos quais participam as audiências vão muito além do simples contato com os meios midiáticos. Conforme destaca Orofino (2005), trata-se de um processo que não é linear do tipo estímulo-resposta, mas que congrega elementos subjetivos, sociais, culturais e históricos.

Embora vivamos em um contexto ainda marcado pela concentração das informações nas mãos de grandes empresas, a rede mundial de computadores nos permite ter acesso à outras alternativas que extrapolam a ideia de informação única, muito mais difusoras de uma “transferência de dados, que são ideológicos” (FREIRE, 2011, p.33). Sabemos que a ideia de uma informação neutra e isenta de juízos de valores é algo a ser questionado. Contudo, em uma escola que reconhece e valoriza a produção de diferentes saberes, vale atentarmos para as formas como os sujeitos se apropriam dos meios de comunicação e de que modo estabelecem mediações com o que lhes é apresentado. Duarte e Santiago (2007, p. 19) mostram que a relação com os meios midiáticos contemporâneos propicia que o sujeito “produza sentido sobre o que lê, ouve e vê, tendo como referência valores, pressupostos e crenças dos grupos sociais aos quais pertence e das culturas nas quais está imerso”.

Jesús Martín-Barbero (2000), teórico vinculado ao campo dos Estudos Culturais latino-americanos, nos fornece importantes subsídios para repensar as relações de alteridade e as mediações sociais. De acordo com o autor, não podemos desconsiderar o fato de que as novas gerações têm aprendido com a televisão, e cada vez mais com os computadores, a desenvolver práticas de leitura e escrita, bem como inúmeras outras práticas sociais mediadas pelo uso dos recursos tecnológicos. Ao compreender a relação dos sujeitos com os meios midiáticos sob o foco das mediações sociais, o autor concebe as audiências não como meros receptores da cultura midiática, mas produtores de sentidos proporcionados por ela. Indo nessa mesma direção, Orofino (2005, p. 51) ressalta que “as mediações não estão dadas”, mas se constituem como parte dos processos de ensinar e aprender.

Dito isto, o monopólio da escola enquanto “templo do saber” e as relações que ali se estabelecem poderiam ser revistas. Fortemente influenciada pelos moldes da Modernidade, as práticas escolares vêm se reconfigurando na medida em que as diferentes tecnologias entram “sem pedir licença”. Martín-Barbero (2000, p. 87) identifica que “enquanto a cultura do texto criou espaços de comunicação exclusiva entre os adultos, instaurando uma profunda segregação entre adultos e crianças, a televisão ‘curto-circuita’ os filtros da autoridade parental transformando os modos de

circulação da informação”. Não há dúvida de que os diferentes meios midiáticos vêm desempenhando mudanças significativas nas dinâmicas culturais, dentro e fora da escola, possibilitando que seus usuários se apropriem dessas informações e produzam novas sensibilidades sobre/com o mundo.

Ao discutir os suportes tecnológicos e a relação de alteridade entre as diferentes gerações, Jobim e Souza e Gamba Jr. (2003) destacam que encontramos em nossas salas de aula hoje um verdadeiro “abismo entre gerações” (p.35), marcado pelas diferentes histórias de vida e temporalidades entre docentes e discentes. Tal abismo pode criar certo distanciamento espaço-temporal caracterizado, dentre outros elementos, pelas distintas formas com as quais ambos os grupos se relacionam com os artefatos tecnológicos.

Estabelecendo pontes com o pensamento bakhtiniano e com as reflexões de Martín-Barbero, nós percebemos que o conhecimento produzido hoje demanda também uma capacidade de diálogo com os artefatos tecnológicos. Isso pode promover novas formas de se relacionar com o outro a partir do uso da linguagem audiovisual, propiciando a criação de propostas pedagógicas em sintonia com a experiência tecnológica, “colocando tanto educadores quanto educandos na posição de se sentirem responsáveis por inventar outras estratégias de interação na produção de conhecimento” (JOBIM E SOUZA e GAMBA Jr., 2003, p.42). Acreditamos que, se o desejo de ensinar e aprender é compartilhado por alunos e professores e a leitura/escrita passam a ser atividades que se constituem no campo social (para além de uma abordagem técnica e funcional), a relação geracional passa a reconfigurar-se, possibilitando perspectivas promissoras diante do desafio da utilização das tecnologias contemporâneas.

Freire e Guimarães (2011) já sinalizavam para a entrada da informática nas salas de aula. As reflexões dos autores se mostram bastante atuais, sobretudo quando fazem menção à expressão “Efeito Cavalo de Troia” para ressaltar que a introdução dos recursos tecnológicos nos diferentes espaços escolares muitas das vezes desconsidera o contexto sociocultural do professor e de seus alunos, em prol da valorização de um roteiro de aula pré-estabelecido. Diante disso, fica implícita a ideia de uma sofisticação, com as tecnologias contemporâneas, “do uso de um recurso autoritário clássico,

travestido de novo, que é o de impor aos alunos uma linha de ação onde [...] se espera que o educando engula, assimile e responda, com critérios que você também estabelece, e a partir dos quais você vai julgar ou não”(FREIRE e GUIMARÃES, 2011, p. 124).

A partir das análises tecidas neste texto, cabe o questionamento sobre como um recurso tecnológico pode tanto potencializar práticas dialógicas em sala de aula quanto torná-las algo análogo ao que Freire (1996, 2005, 2011) tanto critica quando se refere à educação bancária, tecnicista e reprodutivista. Neste contexto, não é incomum perceber práticas pedagógicas de mera transmissão de conhecimento, agora caracterizadas por uma “nova roupagem digital”.

Conclusão

Ao adotar a postura de que o conhecimento se produz coletivamente com o outro, o professor rompe com uma abordagem em que as vozes dos sujeitos permaneçam invisíveis, silenciadas e sem a presença do caráter dialógico na relação. A postura dialógica subentende que professores e alunos afetem e, ao mesmo tempo, se deixem afetar pelo outro em uma relação de cumplicidade e pertencimento construída a favor da aprendizagem. A ótica bakhtiniana percebe o dialogismo como um encontro de alteridades, concebendo os sujeitos da aprendizagem como parceiros da tarefa de conhecer o que ainda é desconhecido, em um processo de produção de conhecimento tecido com o outro. De acordo com Bakhtin (2003, p. 394), quando nos abrimos para o outro entramos no “campo das descobertas, das revelações, das tomadas de conhecimento, das comunicações”. É justamente nessa abertura proporcionada pela relação de cumplicidade estabelecida no diálogo entre professores e alunos que todos tornam-se protagonistas e coautores ativos na produção de conhecimentos, com cada momento de interação se constituindo como um acontecimento (livre, irrepetível e imprevisível).

Sem a intenção de buscar respostas definitivas, este texto mostra a importância da prática dialógica e alteritária para romper com a pedagogia tecnicista, que assume a transmissão unidirecional do conhecimento. A partir dos conceitos de dialogismo e

alteridade, compreendemos que a participação coletiva dos sujeitos em sala de aula faz-se imprescindível para que os processos de ensino-aprendizagem mediados pelas mídias contemporâneas ofereçam a todos a oportunidade de se manifestarem culturalmente e promoverem o intercâmbio de experiências. Santos (2002, p. 120) caminha na mesma direção e defende a seguinte postura no trabalho com a produção de conhecimento mediado pelo uso das tecnologias: “ninguém sabe tudo, todo mundo sabe alguma coisa diferente do outro e é exatamente essa diferença dos saberes que enriquece o coletivo inteligente”. Para isso, concordamos que “a escola pode e deve intensificar o diálogo entre a cultura escolar e a cultura midiática ao oferecer oportunidades de produção de narrativas de autoria dos estudantes com o uso de novas linguagens e tecnologias” (OROFINO, 2005, p. 29).

Neste texto, refletimos sobre a relação entre professores e alunos, reconhecendo que, ao assumir a postura dialógica e alteritária como princípios éticos essenciais no trabalho em sala de aula, todos são convidados a buscar cada vez melhor os sentidos construídos com o mundo do conhecimento e da cultura. Longe de ser composto apenas por palavras, o diálogo requer o uso do gesto, do silêncio, da escuta e do olhar: “quem não o aprende, apenas ensina matérias a um outro que, por haver dito sem ser ouvido, ouve sem escutar e escuta sem aprender. Pois ao não se reconhecer plenamente ouvido ele também não estará igualmente atento à escuta de quem o ensina” (BRANDÃO, 2003, p. 209). Desta forma, os alunos deveriam ser reconhecidos muito mais do que meros aprendizes, mas legitimados como produtores de linguagem capazes de apontar seus conflitos e indagar, promovendo reflexões conjuntas. Portanto, os conceitos de dialogismo e alteridade são importantes para (re)pensar a forma como professores e alunos, a partir do diálogo, constroem o conhecimento na sala de aula mediados pelo uso das tecnologias.

Referências

AZEVEDO, Joanir Gomes. A tessitura do conhecimento em redes. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008, p. 65-78.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

DUARTE, Rosália; **SANTIAGO**, Ilana Eleá. Panorama mundial dos estudos em educação e comunicação. *Educação e Cultura Contemporânea*, v. 4, p. 13-27, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____; **GUIMARÃES**, Sérgio. *Educar com a Mídia: novos diálogos sobre educação*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

JOBIM E SOUZA, Solange. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: **FREITAS**, Maria Teresa; **JOBIM E SOUZA**, Solange; **KRAMER**, Sonia (Orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 77-94.

_____. **Por uma epistemologia da imagem técnica**. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, São João del-Rei, v. 06, n. 02, p. 206-210, ago./dez. 2011.

_____; **ALBUQUERQUE**, Elaine Deccache Porto. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 07, n. 02, p. 109-122, jul./dez. 2012.

_____; **KRAMER**, Sonia. Experiência Humana, História de Vida e Pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita dos professores. In: **KRAMER**, Sonia; **JOBIM E SOUZA**, Solange (Orgs.). *História de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 2003, p. 13-42.

_____; **JUNIOR**, Gamba. Novos suportes, antigos temores: tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita. In: _____. (org.). *Educação@pós-modernidade: ficções científicas e ciências do cotidiano*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003, pp. 27-45.

KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 2007.

LEMOS, André; **LÉVY**, Pierre. *O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária*. São Paulo: Paulus, 2010.

MARINHO, Simão Pedro P. Novas tecnologias e velhos currículos; já é hora de sincronizar. *Revista E-curriculum*, São Paulo, v. 02, n. 03, p. 01-28, dez. 2006.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Novos regimes de visualidade e descentramentos culturais. In: **FILÉ**, Valter. *Batuques, fragmentações e fluxos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.83-112.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; **KRAMER**, Sonia. Contemporaneidade, educação e tecnologia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1037-1057, out. 2007.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 01, p. 11-20, jun. 1999.

OROFINO, Maria Isabel. *Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Edméa Oliveira. Formação de professores e cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v. 11, n. 17, p. 113-122, jan./jun., 2002.