

A LINGUAGEM AMOROSA DO DIALOGISMO BAKHTINIANO NA CONSTITUIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Edson Nascimento Campos¹
Herbert de Oliveira Timóteo²
Mariano Alves Diniz Filho³

Resumo

Este texto se propõe a caracterizar, dialogicamente, o conceito de símbolo, como signo que se realiza na contradição, e a relação do herói com o autor-criador na experiência estética, como criação da alteridade na relação com a identidade; a caracterizar a especificidade das Ciências Humanas como relação dialógica em que se institui a interação do pesquisador com o sujeito da pesquisa; a caracterizar a dimensão monológica de pedagogias conservadoras, que minimizam a interação, reduzindo-a a reprodução da identidade; e, por último, este texto se propõe, ainda, a caracterizar a dimensão dialógica de uma pedagogia revolucionária que se funda no *calor do amor e no frio do estranhamento*, realizando-se na maximização da interação como estratégia de contradição da identidade com a alteridade.

Palavras-chave: Símbolo, criação estética, dialogismo, identidade, alteridade

Abstract

This text has the objective to characterize, dialogically, the concept of symbol as a sign that fulfills in contradiction and the relation of the hero as the author-creator at the aesthetical experience as creation of otherness related to identity; to characterize the specification of Human Sciences as dialogical relation when the interaction of the researcher occurs together with the subject of the research; to characterize the "monological" dimension of a conservative pedagogy which minimizes the interaction, reducing it to a reproduction of the identity. Lastly, this text means to characterize the dialogical dimension of a revolutionary pedagogy that is based on the heat of love and the cold of the strangeness, fulfilling at the maximization of the contradiction of the identity with otherness.

Keywords: Symbol, aesthetical creation, dialogism, identity, otherness

1 Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor de ensino superior da Faculdade de Saúde e Ecologia Humana (FASEH) – Vespasiano – MG. E-mail: edncampos@gmail.com

2 Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais. Professor da educação básica – Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – MG. E-mail: herbert.timoteo@gmail.com

3 Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais. Professor da educação básica – Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – MG. E-mail: marianodiniz@gmail.com

Ao se pensar sobre a linguagem amorosa do dialogismo bakhtiniano na constituição da prática pedagógica, algumas questões precisam ser respondidas. Por exemplo, como se estabelece o signo enquanto constituinte do símbolo? Como se dá, esteticamente, a relação do autor-criador com a personagem? Como se dá a prática criadora estética enquanto atividade simbólica? Em que consiste a especificidade das Ciências Humanas? Como se dá, monologicamente, a experiência pedagógica da relação professor-aluno? E como se dá, dialogicamente, a experiência pedagógica em tal relação? Como se dá, amorosamente, o dialogismo da linguagem na prática pedagógica da relação professor-aluno?

Como se estabelece o signo enquanto constituinte do símbolo?

O pensamento de Augusto Ponzio (PONZIO, 2008, p.9) reconhece o caráter polissêmico do conceito de símbolo ao apontar a potencialidade semiótica de tal conceito, dividindo tal polissemia em dois grandes eixos de compreensão: um que reconhece símbolo como sinônimo de signo e outro que reconhece símbolo como um particular tipo de signo. De modo específico, o símbolo em Bakhtin, é um particular tipo de signo. Ou seja, o signo, como símbolo, remete a uma correlação entre o contexto próximo e o contexto distante, a uma “correlação dialética entre identidade e não identidade” (PONZIO, 2008, p.11.). O sentido, assim, se forma no encontro contínuo e permanente da identidade com a alteridade: não há um sentido primeiro, nem um último, pois ele se constitui no entrecruzamento semiótico, nessa relação dialética, bakhtinianamente tratada como dialógica, sem a direção para a síntese com o que aconteceria o fechamento do sentido.

Vale lembrar o que nos diz Mikhail Bakhtin (BAKHTIN, 2010, p.398) ao pensar, dialogicamente, a constituição do símbolo como signo: “Momento de contraposição do meu ao outro. O calor do amor e o frio da alienação. Contraposição e confronto.” Nessa comparação, em que se contrapõe o contexto da identidade ao contexto da alteridade, o símbolo ganha o estatuto de realização semiótica polissêmica, ou seja, o signo de um contexto ao ser comparado com o signo de outro contexto, pela força da diferença que reside no contraste, ou contraposição, da identidade com a alteridade, constitui, desse modo, o confronto que faz a especificidade da realização dialógica da linguagem na qualidade de construção semiótica.

Como se dá, esteticamente, a relação do autor-criador com a personagem? Como se dá a prática criadora estética enquanto atividade simbólica?

Pensemos, por exemplo, na prática criadora estética que se materializa em trecho do Grande Sertão: Veredas (ROSA, 1967, p.235): *“Pergunto coisas ao buriti; e o que ele responde é: a coragem minha. Buriti quer todo azul, e não se aparta de sua água – carece de espelho. Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.”*

A pessoa do escritor João Guimarães Rosa, ao se constituir com a função estética de autor-criador, estabelece na relação com o herói um contexto próximo e um contexto distante. Nesses contextos, o autor situa a personagem: o herói.

No contexto próximo, o herói, buriti, é criado como um ser dotado de um querer e de uma emoção, um ser dotado de um ato volitivo-emocional marcado por sua singularidade: buriti *quer todo azul*. Para tanto se vale do expediente metodológico do espelho: com tal metodologia, para a construção de si, ou seja, para a construção de sua identidade, projeta no espelho das águas, no exercício solitário de seu imaginário, aquilo que o vaqueiro Siruiz (ROSA, 1967, p.93) reconhece como próprio do herói: *buriti – água azulada*. No dizer do vaqueiro, é possível reconhecer, então, o querer da personagem: ser o azul do infinito do céu projetado pelo espelho como veículo imaginário na constituição de sua identidade.

No contexto distante, o herói é criado como personagem de uma relação pedagógica, de uma relação mestre-discípulo, marcada pela identidade habitual de quem ensina, o mestre, e pela identidade habitual de quem aprende, o discípulo. Mas o herói que é criado não traz apenas a marca da afirmação de sua identidade: o que se afirma, ainda, é alteridade do discípulo, o que ensina, como força constituinte do mestre, o que aprende: essa é a alteridade do mestre, ou seja, a posição de quem aprende: Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.

Ao criar simbolicamente os dois contextos, o autor-criador acolhe, no primeiro contexto, assumindo uma posição de exterioridade em relação ao herói, um buriti que vê a si mesmo com o olhar que ele tem para ver a si. Empaticamente acolhe o herói, ainda que nessa acolhida o autor não se conforme com a posição singular assumida pela personagem: o herói vê a si com o registro arquitetônico do eu para mim. Ou seja, o autor, ao não se conformar com tal posição, constitutiva da identidade do herói, da posição de exotopia, ou exterioridade, assumida, projeta um contexto distante em que o herói é articulado, então, corajosamente, como excedente de visão do autor-criador:

buriti é o mestre, expressão de alteridade, quando, no trabalho estético do autor, a personagem é vista com o registro arquitetônico do *outro para mim*, ou seja, como um eu que é constituído pelo outro: o mestre, como alteridade, é o herói buriti, que é articulado pela ação constitutiva do outro, do discípulo, com a completude relativa que o torna relativamente acabado.

O herói, no segundo contexto, contexto da alteridade, passa, pois, pela experiência de alargamento de visão, que se contrasta com a experiência limitada do herói tratada empaticamente, no primeiro contexto: ali a criação estética produz a materialização de um ser de carência que é preenchida, simpaticamente, com a experiência generosa do amor na dotação de sentido produzida pelo autor-criador no segundo contexto: o herói é amorosamente acolhido com a abertura da identidade à alteridade como um projeto de constituição humana.

Assim se dá, então, dialogicamente, a prática criadora estética: a personagem, ou o herói, é colocada pelo autor-criador, num primeiro contexto, em que se afirma, empaticamente, a experiência de sua identidade. A partir de tal posição, através da exterioridade do autor-criador em relação ao herói, o autor, com o excedente de visão de autor-criador, produz a experiência da alteridade projetada para a personagem com o que se constitui a sua completude ainda que marcada pela relatividade de seu inacabamento. É assim que se entende, pois, a atividade simbólica da constituição do signo buriti (ROSA, 1967, p.235): a personagem, como criação estética, é marcada pela contraposição entre o contexto próximo da identidade – buriti, água azulada – e o contexto distante da alteridade – buriti, o mestre que de repente aprende. Nisso se dá o confronto dialógico, polissêmico, do símbolo enquanto realização de signo: a contraposição do *eu* com o *outro*.

Em que consiste a especificidade das Ciências Humanas?

Ao caracterizar uma metodologia das Ciências Humanas, Bakhtin (2010, p. 400) se ocupa em dizer que a relação sujeito-objeto nas Ciências Exatas não tem lugar de ser nas Ciências Humanas. Para o autor, a relação entre o sujeito e o objeto nas Ciências Exatas caracteriza-se pelo fato de o sujeito dirigir suas questões a um objeto mudo. Sua fala é monológica. Se o sujeito se dirige ao objeto e dele não espera respostas, porque é mudo, então esse sujeito não percebe carências no objeto e também não expõe suas

carências ao contato com esse objeto. Para o sujeito que contempla um objeto mudo esse é sempre completo, cabendo-lhe a investigação da sua completude vista por um só ponto de vista, o seu.

Por outro lado, nas Ciências Humanas, o objeto é humano e, sendo humano, não pode ficar mudo diante de nós. Trata-se de um encontro da identidade com a alteridade, de um projeto de sentido em contraposição e confronto com outro projeto de sentido. A fala de um constitui a fala do outro em resposta, numa cadeia ininterrupta de enunciados. O sentido vai se formando nessa abertura da identidade à alteridade, na tensão dialógica que evidencia as contradições entre os sujeitos de linguagem.

Vejamos o que nos diz Bakhtin sobre esse ponto:

As ciências exatas são uma forma monológica de saber: o intelecto contempla uma coisa e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a coisa muda. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico (BAKHTIN, 2010, p. 400).

No projeto científico das Ciências Humanas o objeto é um sujeito, um ser de linguagem. O pesquisador contempla o sujeito e vai até ele, vê o mundo com os seus olhos e, de seu ângulo de visão, vê nesse sujeito algo que ele, do seu ponto de vista, não pode ver. Ao voltar para o seu lugar, o sujeito produz sobre esse objeto/sujeito um excedente de visão, uma certa completude, um certo acabamento. Mas esse objeto é um sujeito e, sendo sujeito, não pode ficar mudo diante do pesquisador. Ao falar, o sujeito lança contrapalavras, percebe carências no pesquisador e as expõe. Reproduz, até certo ponto, o projeto do pesquisador, na medida em que atua na contraposição por comparação. No entanto, essa relação ultrapassa o âmbito da reprodução. Trata-se de uma relação entre seres de linguagem, de um encontro entre um e outro e, nesse caso, o sentido é aberto. O sentido produzido pelo pesquisador vai de encontro e ao encontro do sentido produzido pelo sujeito pesquisado, o que evidencia a reprodução, mas também a contradição, sob a forma de confronto entre os dois projetos. Essa especificidade do projeto científico das Ciências Humanas faz dela uma experiência dialógica, em que o sentido da pesquisa se forma na tensão dialógica provocada pela abertura da identidade do pesquisador à alteridade do sujeito/objeto da pesquisa. Abre-se, dessa forma, a

questão para a interação que se constitui na materialização desse projeto científico.

A interação, em Bakhtin, é o encontro do projeto de identidade com o projeto da alteridade, momento em que se dá, dialogicamente, a contraposição e o confronto entre um, na figura do locutor, com o outro, na figura do interlocutor. A interação se expressa, materialmente, pela palavra. Sobre a palavra, em determinação recíproca, vemos em Bakhtin que:

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2009, p. 117).

A palavra lançada por um sujeito não é só dele. Ela pertence, ao mesmo tempo, ao locutor que lança a palavra, mas também ao interlocutor, ou alocutário, como sujeito que recebe essa palavra. Ao lançar a palavra, o locutor a busca na relação entre ele e o interlocutor e sua materialidade possui caráter social. A palavra constitui a ponte. A ponte é, portanto, uma relação de linguagem, não é o canal onde o que está aqui passa para o lado de lá. A ponte é a palavra construída de um lado e também do outro lado em determinação recíproca. A partir dessa metáfora podemos perceber, na interação, as relações entre o contexto próximo e o contexto distante.

Na perspectiva do dialogismo bakhtiniano, numa interação, o locutor tem um projeto para o seu interlocutor. De sua posição singular, exotopicamente colocado fora do outro, consegue perceber todo um horizonte imperceptível a esse outro que, por sua vez, também vê mais do que o locutor vê de si mesmo. A aproximação permite que um veja o outro com os seus olhos, perceba a situação do ponto de vista do outro, em relação de empatia. No entanto, é necessário que se volte ao seu lugar e complete o horizonte do outro com o seu excedente de visão. O projeto de sentido ao ser elaborado pelo locutor encontra um alocutário que também tem o seu projeto de sentido, coincidente ou não com o projeto do locutor.

Essa relação um/outro, em contextos próximos e distantes, um atuando na constituição do outro, ambos estabelecendo projetos de sentido e de completude faz com que não haja hierarquia entre os sujeitos da interação. Não se trata de uma relação

entre um que fala e escreve e outro que ouve e lê. Ao contrário, na relação dialógica de interação entre sujeitos, ambos se constroem e projetam sentidos, em simetria ou assimetria com o projeto do outro, em tensão dialógica necessária para essa constituição.

Como se dá, monologicamente, a experiência pedagógica da relação professor-aluno?

Examinando essa questão nas relações pedagógicas, aqui, no Brasil, podemos perceber que as relações que se dão no ambiente escolar, especialmente na sala de aula, são fortemente influenciadas pelos pressupostos das pedagogias Tradicional e Nova.

A pedagogia Tradicional preconiza o mínimo de interação entre os sujeitos da aprendizagem, professor e aluno. A caracterização da estrutura relacional da sala de aula, segundo Charlot (1979) mostra a classe tradicional como um espaço orientado segundo um eixo de trás para diante com as crianças sendo posicionadas enfileiradas e vendo cada uma apenas as costas dos colegas. Dessa forma, elas ficam em face do mestre que, colocado à frente em posição de ver todos e ser visto, detém a verdade. O autor aponta que até a evolução do mobiliário contribuiu para reduzir as possibilidades de comunicação direta entre os estudantes ao passar do banco para a carteira de dois lugares e depois à carteira individual. A escola apresenta-se como lugar de ouvir e aprender (TIMÓTEO, 2012).

O projeto pedagógico do ideário da pedagogia Tradicional é conservador, autoritário e excludente. Há um esforço deliberado de negar a contradição entre o projeto de identidade e o projeto de alteridade, de inibir a contrapalavra que colocaria em questão o projeto dominante que precisa ser reproduzido. O professor, atuando na condição de locutor, só admite do educando a reprodução dos conhecimentos, do seu projeto de identidade que dá forma e conclusão ao outro na figura do educando. Do aluno não se esperam respostas, no sentido dialógico da palavra, mas o preenchimento de um roteiro previamente estabelecido.

Por outro lado, ao caracterizar a pedagogia da Escola Nova, Charlot (1979, p. 170) apresenta um novo papel do mestre de acordo com essa orientação pedagógica: “O mestre não é mais representante da verdade. É organizador das atividades e animador do grupo-classe e deve constantemente desconfiar de sua tendência de adulto para sufocar a espontaneidade natural da criança”. Esse deslocamento do professor na Escola Nova, de certa forma, também contribui para a minimização da interação dialógica entre mestre e

alunos, na medida em que a referência para os educandos passa a ser o grupo-classe, o conjunto das outras crianças, que é quem estabelece a mediação da criança com a cultura. Nesse projeto, há uma inibição do olhar excedente do professor, uma inibição do exercício de contraposição e confronto como resposta dialógica. Busca-se uma reprodução do projeto de dizer do grupo-classe, colocando o professor à margem do processo.

Essas duas pedagogias influenciaram fortemente a cultura escolar brasileira, acentuando o caráter monológico da relação professor-aluno. No caso da pedagogia Tradicional, o mestre está na posição de quem detém a verdade, de quem irá transmitir aos educandos o conhecimento acumulado. Há um projeto deliberado de reprodução desse conhecimento, não se admitindo o encontro de sentidos entre os sujeitos da aprendizagem, entre a contraposição e o confronto entre esses sentidos.

No caso da Escola Nova, com a tentativa de afastamento do professor da cena pedagógica e a ênfase no grupo-classe, a interação do professor com os alunos é minimizada, não há interferência no projeto do grupo. Apesar de haver interação entre os educandos, essa pedagogia também é monológica, uma vez que há um esforço deliberado de reprodução da identidade do grupo-classe que é quem faz a mediação dos educandos com a cultura. Nega-se, também, nesse caso, o exercício do encontro da identidade do mestre com a alteridade do aluno, o que possibilitaria aflorar as contradições necessárias à constituição dos sentidos na aprendizagem.

E como se dá, dialogicamente, a experiência pedagógica na relação professor-aluno? Como se dá, amorosamente, o dialogismo da linguagem na prática pedagógica da relação professor-aluno?

A experiência dialógica, em Bakhtin, constitui-se como realização semiótica criadora fundada em atos de contraposição e confronto. A posição de observação daquele que está em frente ao outro é de buscar ver o outro com os olhos com os quais o outro vê a si, mas também de ver o outro com os olhos que ele não tem para ver a si. O observador se conforma e não se conforma com a imagem que o outro tem para si e introduz, a partir de uma posição exotópica, um excedente de visão. Dizendo em outras palavras, ao contemplar o outro e ser contemplado por ele, os horizontes concretos, vivenciáveis, dos dois não coincidem. A posição do observador sempre permite ver mais do observado do que este vê de si. Quando os dois se olham, diferentes mundos se refletem nas pupilas de seus olhos (BAKHTIN, 2010).

O observador, por não concordar com a completude do observado, ocupando uma posição de criador e em posição de contraposição e confronto, preenche de sentidos a carência do outro: o outro não vê a si como o observador exotopicamente o vê. Aquele que cria assume, portanto, uma posição responsiva na medida em que ele responde a uma empatia na relação com o outro.

A criação do outro é resultado da contemplação estética. Ao criar o outro se está dotando o outro de um sentido que somente o observador tem, da sua posição de singularidade, para constituir o outro. E este ato de constituir o outro revela responsividade e a responsabilidade do criador com o objeto da criação. De acordo com Bakhtin é importante deslocar a atenção do campo da identidade para a alteridade. Sobre isso, Ponzio (2013) nos diz que:

A Bakhtin interessa a responsabilidade de como responder ao outro e pelo outro, sem álibi. Interessa mostrar que não o valor do eu, mas o valor do outro é esteticamente produtivo. Bakhtin ocupa-se da palavra para evidenciar nela a presença de uma outra palavra que a torna inteiramente dialógica; ocupa-se de problemas linguísticos para evidenciar que, ao lado das forças centrípetas que constituem a identidade da língua, agem forças centrífugas que a tornam continuamente outra em relação a si mesma (PONZIO, 2013, p. 233).

O observador não pode, ao contemplar o outro, perceber o outro e deixá-lo com a percepção que ele tem de si. O observador percebe o outro com a percepção de contemplador-observador que o outro não tem de si. Ele está perto do outro, mas longe. É necessário se distanciar do outro para vê-lo com outro olhar. Segundo Bakhtin:

Esse *excedente* da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – *excedente* sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim (BAKHTIN, 2010, p. 21).

Se o observado vê a si com um olhar, esse olhar é singular, mas o olhar do observador também é singular. E é esse sentido singular que se empresta, ou se dá ao outro, que é o sentido do amor em Bakhtin. O solo para a constituição da experiência amorosa é quando a generosidade do contemplador captura e considera as vivências do outro, transgride essas vivências, produzindo com a excedência de visão um novo lugar para esse sujeito.

A interação é o lugar fundante da experiência do amor na posição arquitetônica do observador para o outro e do outro para o observador. O observador compõe o outro com um certo acabamento, mas o outro também dota o observador de um certo acabamento, de certa incompletude. Só o outro é que tem esse poder de ver o observador de fora, constituindo-o como um todo, ainda que esse todo seja relativamente acabado.

O amor, então, nasce nessa tensão entre um sentido construído e outro reconstruído em reciprocidade. Entre uma significação que é afirmada, mas que simultaneamente é negada, disputada ou contrariada. Se eu reconheço a necessidade de contraposição a um sentido, então eu preciso construir um certo sentido que se contraponha a um sentido determinado. Essa tarefa de se construir um sentido que se contraponha é propiciada pela exotopia e pelo excedente de visão. Então o amor seria essa experiência que nasceria desse distanciamento em relação ao outro, dotando o outro de um sentido que se contraponha ao sentido estabelecido.

Miotelo e Moura (2012), em seus estudos bakhtinianos, defendem que o ponto de partida para a concepção do eu é o outro: “Um eu que é pensado é um eu que tem sua existência concedida pelo outro” (MIOTELO; MOURA, 2012, p. 11). Ainda de acordo com os autores:

Minha existência tem que ser vivida na *incompletude*. Desse modo eu não busco o outro para me completar. Essa não é uma prerrogativa minha. O que eu quero é ser completo, fechado, pronto. Ser Eu. Um ser pronto e acabado. Mas há um movimento invasivo, dialógico que vem do exterior. Sempre o movimento que rompe, que destrói, é um movimento do outro. Meu movimento é de fechamento, de monologização, de *estabilização*. O Outro é quem me busca para me incompletar, para *instabilizar*, e desse modo garantir minha existência (MIOTELO; MOURA, 2012, p. 13).

É tarefa do outro responder, “interpelar o eu, exigir que ele se abra, se incomplete, e siga dialogando. Então o que importa não é apenas que somos dois ou mesmo que haja outro indivíduo além de mim; o que importa de fato é que ele seja o *outro* para mim” (MIOTELO; MOURA, 2012, p 12).

No ambiente escolar da sala de aula, onde exigências e ofertas de diálogo entre os presentes são múltiplas, se faz necessário explorar esse alargamento da concepção de identidade: além de reafirmar a condição recíproca constituinte entre esses dois sujeitos, professor e aluno, em posição ora de um, observador,

ora de outro, observado, há que se reafirmar também o movimento de invasão, de “incompletar” o outro, de desestabilizar – um desestabiliza o outro, assim como o outro, na sua posição, desestabiliza o um. Esse movimento é invasivo, externo, carregado de excedência, de respostas que operam na constituição recíproca dos sujeitos: o professor, de seu lugar de observação, como contemplador ou observador, pratica um certo distanciamento, ou exterioridade, em relação ao aluno. E, de tal posição, empaticamente, vê o aluno com os olhos através dos quais o aluno vê a si mesmo. Com isso, o professor estabelece a identidade do aluno num certo eixo arquitetônico: o do eu para mim.

Por outro lado, a partir do distanciamento, o professor vê o aluno com um olhar que ele não tem para ver a si, ou seja, projeta para o aluno um excedente de visão que estabelece a sua alteridade com a instituição de um outro eixo arquitetônico: o do outro para mim. Assim operando, o professor, observador, confere ao aluno uma certa completude que na sua relatividade produz um sentido e um certo acabamento. Instaure-se assim, a contraposição e o confronto da identidade com a alteridade, ou seja, se empaticamente o professor acolhe a identidade do aluno, simpaticamente, reúne o perfil identitário construído com a dotação amorosa de um sentido produzido para o aluno – o sentido da alteridade – de onde nasceria, então, a tensão dialógica da relação professor-aluno, da identidade com a não-identidade, na interação que se constrói a partir da perspectiva do professor.

Por outro lado, o aluno, de sua posição de observação, assumindo um certo distanciamento em relação ao professor, objeto de sua observação, no exercício de sua empatia, produz para o professor um certo sentido que se constitui como resultado de um olhar que vê o professor com os olhos através dos quais ele se vê: institui-se, assim, a identidade do professor pelo lugar de observação do aluno. Além disso, de tal lugar exotópico de observação, o aluno produz, para o professor um certo excedente de visão, ou seja, um sentido que o professor não vê em si mesmo, constituindo o sentido de alteridade que amplia o perfil do professor.

A postura pedagógica dialógica implica no respeito ao outro e, portanto, inevitavelmente em responder ao outro. “A iniciativa do diálogo é sempre do outro. E eu vou me constituindo no ato responsivo, fora de mim mesmo, mesmo que ao meu alcance. Vou me constituindo nos limites entre eu e o outro, vou existindo pelas ofertas do Outro.” (MIOTELO; MOURA, 2012, p. 11). Ver o outro apenas com o olhar que o outro tem para si é negar esse outro e buscar reduzir a tensão identidade

alteridade. Pelo outro, eu sou um outro eu, rompendo com um eu pretensamente acabado e assumindo minha incompletude.

Uma pedagogia dialógica afirma a identidade do professor e do aluno, mas desobstrui o caminho para se chegar ao outro e voltar até si. Permite uma nova produção de sentido para esse outro em uma relação em que a interação constitutiva é instaurada. O aluno contemplado ocupa, na consciência do professor contemplador, um lugar que permite a esse produzir um novo sentido para o aluno. O professor vai até o aluno, mas volta ao seu espaço, ao seu eu. Da mesma maneira o aluno vai ao professor e volta ao seu também eu. De suas posições exotópicas, o um, com seu olhar singular, constitui e dá sentido ao outro. Dessa forma é que entendemos o sentido do amor no dialogismo bakhtiniano: um e outro, sem inibir o volume de interações possíveis em sala de aula, se dão ao encontro de horizontes, considerando e transgredindo as vivências de cada um e produzindo lugares diferentes para si. É um ato de amor dar ao outro um sentido que amplia a sua identidade.

Diferentemente das pedagogias tradicional e nova, uma pedagogia dialógica se caracteriza como revolucionária por romper com as orientações educativas que minimizam a interação entre professores e alunos. Se dentro da sala de aula encontramos forças centrípetas que atuam ora maximizando o papel do professor e minimizando o papel do aluno, ora minimizando o papel do professor e maximizando o papel da classe, encontramos também forças centrífugas que propõem um novo caminho: o caminho em direção ao outro, a força da alteridade na constituição das relações em sala de aula. A interação, portanto, aloja a alteridade e se constitui como um ato de amor ao operar a significação. Um e outro, em tensão dialógica se constituem, revolucionariamente, na coesão contraditória do calor do amor e do frio do estranhamento (BAKHTIN, 2010).

Considerações finais

Enfim, em resumo, este texto advoga a defesa da constituição do signo, como símbolo, realização semiótica que materializa a relação dialética, ou dialógica, do contexto próximo da identidade com o contexto distante da alteridade. E nisso trata a experiência estética da literatura como construção semiótica dialógica ao postular a relação do autor-criador com o herói, como experiência de empatia que faz o autor, distanciadamente, ver a personagem com o signo da identidade. E, ainda, na força desse distanciamento, o autor passa a ver a

personagem simpaticamente, de um sentido que amorosamente preencheria, relativamente, a sua carência, o que institui o signo da alteridade e, nisso, a tensão dialógica da identidade com a alteridade, marcada pela inevitável abertura ao inacabamento do sentido que perpassa revolucionariamente a vida do herói.

Por outro lado, este texto advoga, ainda, a defesa da interação dialógica para a constituição da metodologia das Ciências Humanas, quando aí o pesquisador e objeto da pesquisa passam a se constituir como sujeitos dotados de identidade e alteridade. Além disso, advoga também a defesa da experiência amorosa da prática pedagógica de orientação dialógica ao postular, para a relação professor-aluno, a oportunidade de dotação de sentido que, generosamente, amplia a experiência da identidade do professor, ou do aluno, com a experiência da alteridade, ao se constituírem os contextos de proximidade e de distância em que se situam tais agentes pedagógicos no trabalho de constituição humana que, interativamente, os aproxima e os distancia. Nisso, este texto reconhece a experiência maior da alteridade como fator de abertura da identidade, o que ressalta o caráter conservador das pedagogias de orientação monológica ao defenderem a reprodução da identidade como estratégia educativa, ressaltando, por outro lado, o caráter de contradição que perpassa a tensão dialógica da identidade com a alteridade como estratégia educativa revolucionária, democrática, da pedagogia de orientação dialógica.

É com base nesse pensamento da experiência da alteridade como abertura dialógica à experiência da identidade que se constitui, revolucionariamente, o sentido de experiência maior para o eu, preconizada por Clarice Lispector, em seu belo livro de Crônicas, intitulado *Para não esquecer*, no corpo da crônica *A experiência maior*: “Eu antes tinha querido ser os outros para conhecer o que não era eu. Entendi então que eu já tinha sido os outros e isso era fácil. Minha experiência maior seria ser o outro dos outros: e o outro dos outros era eu” (LISPECTOR, 1992, p.32).

Referências

BAKHTIN, M. “Metodologia das ciências humanas”. In: _____. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010, p. 393-410.

_____. “O autor e a personagem na atividade estética”. In: _____. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010, p. 3-90.

_____ ; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

LISPECTOR, C. "A experiência maior". In:_____. **Para não esquecer**. São Paulo: Siciliano, 1992.p.32.

MIOTELO, V.; MOURA, M. I. Alargando os limites da identidade; Apresentação. In. GRUPO DE ESTUDOS DE GÊNEROS DO DISCURSO/UFSCAR (Org.). **A escuta como lugar do Diálogo: alargando os limites da identidade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. 362 p.

PONZIO, A. O símbolo e o encontro do outro na obra de Bakhtin; Prefácio. In: BAKHTIN, M.; DUVAKIN, V. **Mikhail Bakhtin em diálogo – conversas de 1973 com Viktor Duvakin**. Tradução Daniela Miotello Mondardo. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008, p. 9-20.

_____. **No círculo com Mikhail Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. 330p.

ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio 1967.

TIMÓTEO, H. O. **Caderno virtual: a potencialidade dos TICE no ensino e aprendizagem de história**. 2012. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado De Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.