



O DIALOGISMO: SEQUENCIALIDADE, POSICIONAMENTO, PLURALIDADE E HISTORICIDADE NA ANÁLISE DA PRÁTICA EDUCATIVA *

DIALOGISM: SEQUENTIALITY, POSITIONING, PLURALITY AND HISTORICITY IN THE ANALYSIS OF EDUCATIONAL PRACTICE

EL DIALOGISMO: SECUENCIALIDAD, POSICIONAMIENTO, PLURALIDAD E HISTORICIDAD EN EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Tradução de Janaína Aguiar Mendes Galvão

E-mail: janaina.galvao@uftm.edu.br

Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM.

RESUMO

Partindo das ideias seminais de Bakhtin e Volochinov, neste artigo descrevemos a construção de uma postura dialógica para pesquisar práticas educativas, como também a possibilidade de criar um modelo pedagógico que privilegie quatro aspectos chave que fazem parte do dialogismo: sequencialidade, posicionamento, pluralidade e historicidade. Sequencialidade: o significado é produto da negociação sequencial do que projeta cada turno de fala em interação. Posicionamento: toda participação social constrói uma posição própria e em relação com a dos demais participantes de uma conversa. Pluralidade: o diálogo envolve reconhecer outras lógicas, outras vozes. Historicidade: o currículo escolar invoca uma história de desenvolvimento de uma conversa disciplinar. Para cada caso, explicamos, com exemplos, a maneira pela qual os conceitos descritos são utilizados para pesquisa e análise das práticas educativas. Finalmente, argumentamos que é necessário considerar estes quatro aspectos na construção de qualquer modelo pedagógico que invoque o dialogismo como fundamento epistemológico de sua proposta.

PALAVRAS-CHAVE: Dialogismo. Interação. Educação.

ABSTRACT

Using the seminal ideas of Bakhtin and Voloshinov, in this article I describe the construction of a dialogical position towards the research of educational practices, as well as the possibility of constructing a pedagogical model, which privileges four key aspects that, I argue, are part of dialogism: sequentiality, positioning, plurality, and historicity. Sequentiality: Meaning is a product of the sequential negotiation of what every talking turn projects in interaction. Positioning: All social participation constructs a position for the speaker and for the other participants in a conversation. Plurality: Dialogue involves acknowledging other mindsets, other voices. Historicity: School curriculum invokes a history of development of a disciplinary conversation. In each case, I describe with examples how the previous concepts are used for the research and analysis of educational

* Originalmente publicado por FERNÁNDEZ-CÁRDENAS, J. M. El dialogismo: secuencialidad, posicionamiento, pluralidad e historicidad en el análisis de la práctica educativa. *Sinéctica*. Volumen 43, 2014 p. 183-203. Os editores da Revista Triângulo e a tradutora agradecem ao autor e à Revista Sinéctica pela autorização para publicação da tradução em língua portuguesa.

practices. Finally, I argue that it is necessary to consider these four aspects in the construction of any pedagogical model which involves dialogism as an epistemic foundation of such model.

Keywords: *Dialogism. Interaction. Education.*

RESUMEN

Utilizando las ideas seminales de Bajtín y Voloshinov, en este artículo describimos la construcción de una postura dialógica hacia la investigación de las prácticas educativas, así como la posibilidad de crear un modelo pedagógico que privilegie cuatro aspectos que forman parte del dialogismo. Secuencialidad: el significado es producto de la negociación secuencial de lo que proyecta cada turno de habla en interacción. Posicionamiento: toda participación social construye una posición propia y hacia los demás participantes en una conversación. Pluralidad: el diálogo involucra reconocer otras lógicas, otras voces. Historicidad: el currículo escolar invoca una historia de desarrollo de una conversación disciplinar. Explicamos con ejemplos la manera en que los conceptos descritos son utilizados para la investigación y el análisis de las prácticas educativas. Finalmente, argumentamos que es necesario considerar estos cuatro aspectos en la construcción de cualquier modelo pedagógico que invoque al dialogismo como fundamento epistemológico de su propuesta.

Palabras clave: Dialogismo. Interacción. Educación.

INTRODUÇÃO

Este artigo se divide em duas partes. Na primeira, apresentamos a construção de um modelo dialógico de pesquisa educacional, e na segunda, uma proposta de educação dialógica, além de discutir as implicações do dialogismo para a prática educativa. O dialogismo chamou a atenção da comunidade de pesquisadores da área da educação por ser uma alternativa, ou um complemento, para as perspectivas socioculturais de cunho assumidamente dialético, como as baseadas na teoria sócio-histórica de Vygotsky (1978, 1995) e nos estudos da teoria da atividade de Leontiev (2000), Engeström e outros colaboradores (ENGESTRÖM, MIETTINEN & PUNAMAKI, 1999; ENGESTRÖM, 1990; ROTH, 2013). Em particular, se deu muita atenção à discussão sobre o discurso monológico versus o dialógico, a fim de explicar os atributos e as restrições de ambas perspectivas (HOLQUIST, 2002; WEGERIF, 2012).

No entanto, em poucas ocasiões são esclarecidos quais os pressupostos epistemológicos e ontológicos destas posturas. Especialmente, do diálogo – como um espaço onde é permitida a expressão de todas as vozes, contra o espaço monológico – onde só é admitida uma perspectiva, usualmente a do docente, no caso do âmbito educacional. De forma similar, em poucas ocasiões são analisadas especificamente as implicações do dialogismo para a prática educativa. Tampouco são analisadas as características daquilo que pode ser considerado um modelo de pesquisa educacional respaldado pelo dialogismo (MATUSOV & WEGERIF, 2014; MERCER & HOWE, 2012).

Neste artigo, nos propomos a colaborar para a compreensão dessas definições, utilizando, principalmente, o trabalho de Mikhail Bakhtin e Valentin Volochinov. Ambos são autores com propósitos muito afins e pertencentes ao chamado “Círculo de Bakhtin”, no qual muitos textos produzidos por Bakhtin, Medvedev e Volochinov parecem ter tido elaboração conjunta; inclusive terem sido escritos por Bakhtin, mas assinados por outros colegas, como Volochinov, para fugir de possíveis perseguições políticas. Recorremos também a alguns estudos provenientes da análise da conversação (GOODWIN & HERITAGE, 1990; SACKS, SCHEGLOFF & JEFFERSON, 1974) e da psicologia discursiva (DAVIES & HARRÉ, 1990; HARRÉ & VAN LAGENHOVE, 1999).

REFERENCIAL TEÓRICO

Por um modelo dialógico de pesquisa educacional: a natureza dialógica do conhecimento

Os estudos sobre educação dialógica buscam realizar pesquisas que interroguem como os sistemas educativos podem ajudar a privilegiar as vozes dos estudantes, enquanto um modo de interagir com as vozes dos professores e do currículo. Dessa forma, os principais pesquisadores da área consideraram que as estratégias mais produtivas para a construção do conhecimento implicam o planejamento de atividades de trabalho em pequenos grupos, de modo a promover a interação entre os estudantes e a solução conjunta de problemas (DOISE & MUGNY, 1984).

Piaget (1985) apontou que a verdadeira discussão somente é possível entre iguais, por isso é fundamental promover a colaboração entre os colegas. Isso levou à proposição de alternativas em matérias escolares como Ciências e Matemática, pois foi demonstrado que estes diálogos são cruciais para a mudança conceitual (HOWE *et al.*, 2007). Do mesmo modo, Vygotsky (1978) propôs que o conhecimento é uma construção social mediada pelo uso de ferramentas culturais produzidas historicamente, como a linguagem. Por meio do uso da linguagem (e outras ferramentas), os colegas mais capazes podem ajudar os outros a resolver problemas e colaborar, dessa forma, para o desenvolvimento cognitivo e para a internalização de conceitos formais da ciência por todos os participantes. Este processo foi denominado como “zona de desenvolvimento proximal”, também relacionado com a metáfora do andaime, proposta por Wood, Bruner e Ross (1976).

Mais recentemente, os estudos socioculturais da mente e da atividade humana propuseram que, para além da referência aos processos de internalização, é mais produtivo falar de apropriação e domínio de ferramentas, no contexto da participação em comunidade (WERTSCH, 1998; ROGOFF & LAVE, 1984), uma vez que é importante reconhecer o sentido humano que uma prática social proporciona a quem está implicado nela (ver também DURANTI e GOODWIN, 1992; GOODWIN, 1997). Por último, a influência de Bakhtin (1982,1986) e Volochinov (1992) para a pesquisa sociocultural ressaltou a importância do posicionamento pela linguagem, no contexto de uma relação, bem como da ética da criação de um espaço dialógico, no qual duas ou mais vozes possam se expressar sem pretenderem silenciar-se entre si.

No âmbito dos estudos sobre a educação dialógica, grande parte da agenda passa pelo exame das práticas autoritárias em contraste com as práticas mais democráticas de socialização de conhecimento na sala de aula. Por exemplo, apontou-se que se os docentes interagem com os alunos, evitando fazer perguntas retóricas e orientadas apenas a verificar a memorização de dados; conseguem provocar intervenções dos alunos que permitem a elaboração do conhecimento previamente apresentado. Estas se mostram muito mais favoráveis para a construção do conhecimento disciplinar na aula (FERNÁNDEZ-CÁRDENAS & SILVEYRA-DE LA GARZA, 2010; ROJAS-DRUMMOND, 2000).

Em outras palavras, na medida em que os docentes permitem que os alunos falem mais e se expressem com mais frequência, estes se beneficiam com a construção de seu próprio conhecimento. Similarmente, foi constatado que na medida em que os alunos articulam seus próprios interesses de formação e são capazes de expressá-los e vivenciá-los em suas atividades escolares, conseqüentemente, assumem protagonismo em sua aprendizagem e constroem não só conhecimento, mas também sua própria identidade (MATUSOV & SMITH, 2012).

Algumas reservas sobre o lugar do dialogismo no âmbito escolar e uma possível resposta

Apesar das aparentes virtudes do dialogismo no âmbito educativo, outros autores têm expressado, até os dias de hoje, uma preocupação a respeito do lugar que o currículo e a autoridade do conhecimento científico devem ocupar nas práticas educativas da escola. Algumas críticas se direcionam à ênfase da vida cotidiana e sua linguagem na escola, como também à consideração de que o conhecimento cotidiano deve ser transcendido na socialização

escolar para permitir acesso a linguagens mais formais. Tais críticas manifestam-se em perguntas do tipo: como podemos assegurar que os alunos do sistema educativo de uma nação sejam socializados efetivamente no conhecimento das diferentes disciplinas acadêmicas que compõem o currículo? Que posição a autoridade e a sistematicidade devem manter no conhecimento científico, perante a flexibilidade e intimidade do conhecimento cotidiano, no âmbito escolar?

Uma maneira de expressar esta tensão entre a vida escolar e a cotidiana pode ser conferida na discussão feita por Basil Bernstein (1999) sobre o que ele chama de discurso vertical e discurso horizontal. Para Bernstein, o discurso vertical é caracterizado como um conjunto de princípios integradores que articulam, de maneira cada vez mais ampla, o conhecimento de um campo acadêmico. Trata-se de um discurso que se ocupa em gerar condições de replicabilidade medíveis, as quais almejam criar conhecimento recontextualizando as diferentes experiências locais, em termos de uma linguagem que transcenda o âmbito local e relacional.

Por outro lado, o discurso horizontal é uma forma de conhecimento que é local e, portanto, segmentado: conhecer o que acontece em um determinado contexto não garante ter a capacidade de comunicá-lo para seu uso em outro contexto. Assim, trata-se de conhecimento que é compartilhado unicamente por uma comunidade e que dificilmente pode ser construído como uma forma objetiva de conhecimento. A postura de Bernstein destaca o caráter da ciência como um código, um conjunto de regras de uso da linguagem, que são de caráter formal e têm uma gramática forte, que são características do discurso vertical.

A fim de responder a Bernstein, uma alternativa dialógica para a representação do conhecimento científico como um discurso hierárquico vertical é a representação da ciência como um conjunto de métodos desenvolvidos por uma comunidade para resolver um problema. A ciência não é um fato objetivo, mas sim os acordos de tudo que seja considerado científico, assim como os problemas abordados desde certo paradigma de pesquisa. O destaque é posto no desenvolvimento de uma visão consensual para resolver um problema, bem como no desenvolvimento de um diálogo entre paradigmas sobre os problemas válidos da ciência e suas possíveis soluções. É uma visão histórica e dialógica sobre a solução de problemas:

Argumentei que, tomados como um grupo ou em grupos, os praticantes das ciências desenvolvidas são fundamentalmente indivíduos capazes de resolver quebra-cabeças. Embora os valores aos quais se apeguem em períodos de escolha de teoria também derivam igualmente de outros aspectos de seu

trabalho, a habilidade demonstrada para formular e resolver quebra-cabeças apresentados pela natureza é, no caso de um conflito de valores, o critério dominante para muitos membros de um grupo científico. (KUHN, 1969, p. 252)

Dessa forma, desde uma visão sociológica e discursiva, aprender conhecimento científico consiste em conhecer a história da conversa de uma disciplina, mas também em ter a capacidade de inserir-se nesse diálogo, pertencente a uma comunidade com valores próprios, como a capacidade de resolver problemas de maneira conjunta: a ciência não é uma empresa solitária. Nesta mesma linha (e de acordo com Volochinov), vincular-se a uma conversa implica reconhecer outras vozes, assim como o desenvolvimento de uma voz própria:

Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.). Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado. Um importante problema decorre daí: o estudo das relações entre a interação concreta e a situação extralinguística – não só a situação imediata, mas também, através dela, o contexto social mais amplo. Essas relações tomam formas diversas, e os diversos elementos da situação recebem, em ligação com uma ou outra forma, uma significação diferente [...] (1999, p.123-124)

No trecho citado, Volochinov destaca que as interações cotidianas, bem como as institucionais, são parte de um processo que se dá num coletivo social mais amplo. Assim, qualquer construção científica deve ser considerada no horizonte do coletivo social ou comunidade científica à qual dita contribuição interpela. Isto é o que, em outros termos, propôs Janet Maybin (1994) como uma ‘longa conversação’ (*long conversation*), uma sequência de intercâmbios discursivos que podem ser distantes no tempo, que inclusive podem até levar vários anos ou séculos, e que emerge, seletivamente, em nossas interações, segundo a pertinência do tema abordado de maneira situada.

Similarmente, no desenvolvimento dessa visão alternativa do conhecimento científico, é útil revisitar a postura do dialogismo de Bakhtin para detalhar, de maneira mais formal, a epistemologia e a ontologia envolvidas no desenvolvimento da prática educativa. A teoria de Bakhtin é muito ampla, mas para os objetivos desta exposição, nos centraremos na descrição de quatro grandes aspectos de sua teoria: sequencialidade, posicionamento, pluralidade e historicidade.

Sequencialidade

Bakhtin (1982) propõe o diálogo como uma maneira de representar a relação que se estabelece entre um “eu” e um “outro”, através de uma metáfora linguística, que começa com a identificação da possibilidade de interagir por meio dos turnos de fala. Cada turno de fala é um enunciado, que pode ser respondido e criar, assim, uma relação entre eu e o outro. Cada enunciado é uma resposta a outros enunciados, que estão delimitados pela alternância de quem fala:

Um enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. As fronteiras desse enunciado determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes. Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra “resposta” é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles. Não se pode esquecer que o enunciado ocupa uma posição *definida* numa dada esfera da comunicação verbal relativa a um dado problema, a uma dada questão, etc. Não podemos determinar nossa posição sem correlacioná-la com outras posições. (1997, p.316)

Nesta citação, é possível ver de que modo Bakhtin desenvolve as características dos mecanismos de sequencialidade, que podem ser sintetizados da seguinte maneira:

- Todos os turnos de fala demonstram uma compreensão do falante sobre o que antecede sua intervenção.
- Cada turno projeta e antecipa futuras respostas dos interlocutores.
- A sequencialidade é a base da construção da intersubjetividade.

A seguir apresentamos uma transcrição de um grupo de alunos de Ensino Fundamental I, no México, que estão realizando um trabalho numa aula de história, utilizando uma lousa digital (ver FERNÁNDEZ-CÁRDENAS e SILVEYRA-DE LA GARZA, 2010). Na tela, foi exibido um pequeno vídeo de uma telenovela histórica (*La antorcha encendida*), no qual se representa o momento de deflagração da guerra de independência do México, quando o padre Miguel Hidalgo y Costilla toca os sinos da paróquia de Dolores.

Neste artigo, as convenções de transcrição adotadas são as seguintes:

/ pausa

// pausa longa



[discurso simultâneo

↑ ênfase, aumento de entonação

(*ação corporal ou gestual em itálico e entre parênteses*)

D: Docente

A: Aluno (a)

□ Caixa de texto: foco de análise da transcrição

. Turnos de fala omitidos

Transcrição 1 – O grito de independência

1. D: Então // espero que tenham entendido um pouco melhor esta parte / lembrem-se que a história é muito extensa, temos que analisar / parte / por parte o que vai acontecendo // tudo bem?

2. As: Sim ↑

3. D: Alguém tem alguma // Alguém tem algum comentário?

4. A: Não ↑

5. D: O que vocês acharam? Entenderam um pouco mais?

6. A: Sim↑

7. D: Sim? / Ficou mais claro por que é importante celebrar, sim, nosso grito de independência?

8. A: Sim

9. D: Ficou claro por que o padre Miguel Hidalgo ou por que todo mundo atualmen... ah! Toca o sino e grita viva e todo mundo aplaude e solta foguete e tudo mais / mas obviamente, isso é uma representação [de algo (*o docente balança as mãos como se estivesse tocando um sino no ar e soltando foguetes*)

10. A: [de que tem comida

11. D: eu acho que não é tão alegre ah / algo, como podemos dizer? Algo

12. A: sério

13. D: Sério, algo muito importante e algo de muita tensão, talvez, de muito alvoroço, de medo também /

14. A: de terror

15. D: de coragem / então, eu acho que é importante a gente ir fazendo pouco a pouco / a história

Os participantes respondem aos enunciados emitidos nos turnos anteriores para a construção de uma compreensão mútua. O objetivo principal do docente é recapitular a lição, colocando ênfase na relevância da análise histórica de cada evento (turno 1). Ele deseja

construir um sentimento de reinterpretação do grito de independência (turnos 7 e 9). Chama a atenção à forma pela qual, no turno 9, ele busca explicar o sentido da celebração de independência ao dizer: “ficou claro por que... mas, obviamente, isso é uma representação de algo”, quando, no turno 10, um aluno infere que o sentido dos sinos, dos aplausos e dos foguetes é a indicação “de que tem comida”. Isto produz uma ruptura no fluxo da comunicação, pois, no turno 11, esta visão festiva e inesperada não é confirmada pelo docente, mas sim refutada, quando ele diz que se trata de algo “não tão alegre”. Uma ruptura se dá quando se produz um mal-entendido, um turno que não se escuta bem, ou que não se escuta e que nem satisfaz inteiramente.

Há marcadores como atraso na resposta, emissão de turnos preteridos ou não esperados, etc. (LEVINSON, 1983). A reparação pode ser iniciada por quem a produziu ou por outra pessoa (SCHEGLOFF, JEFFERSON & SACKS, 1977; SCHEGLOFF, 1992). Estão incluídos mecanismos como a repetição, a reformulação e a elaboração (SACKS *et al.*, 1974). Assim, sugerimos que o turno 10 é uma ruptura conversacional que busca reparação por parte do docente no turno 11, quando comenta que se trata de algo “nem tão alegre”, mas sim de algo “como podemos dizer?”, ao qual outro aluno responde no turno 12, ao dizer “sério” e, de maneira muito interessante, nos turnos 13, 14 e 15 se dá uma construção conjunta entre docente e alunos da interpretação do grito de independência como algo “importante”, “de muita tensão”, “alvoroço”, “medo”, “terror” e “coragem”. Todos estes são termos muito contrastantes à visão festiva de que “tem comida” apresentada pelo aluno no turno 10.

Também é conveniente destacar que a sequencialidade implica que alguns turnos de fala têm um forte componente corporal e gestual, que acompanha, em sentido multimodal, os enunciados emitidos verbalmente. Por exemplo, no turno 9, o professor gesticula com as mãos para imitar o movimento do padre Hidalgo ao tocar o sino e dos acenos da multidão que grita vivas para o México.

Figura 1. Docente gesticula o toque do sino e o lançamento de foguetes na celebração da Independência do México.



Na interação, aprecia-se o esforço do docente por orquestrar sequencialmente (JEWITT & KRESS, 2003) todos os diferentes recursos semióticos, a fim socializar com seus alunos o conhecimento histórico. De modo característico, sugerimos que a prática educativa mediada pelo uso de lousas digitais inclui gestos como a principal estratégia para organizar, sequencialmente, a fala em interação com os recursos digitais utilizados na tela, para participação dos alunos como um todo coerente. Com isso, destacamos que os participantes, intencionalmente, utilizam seu corpo e suas mãos para afirmar aspectos do que está acontecendo na situação comunicativa.

Posicionamento

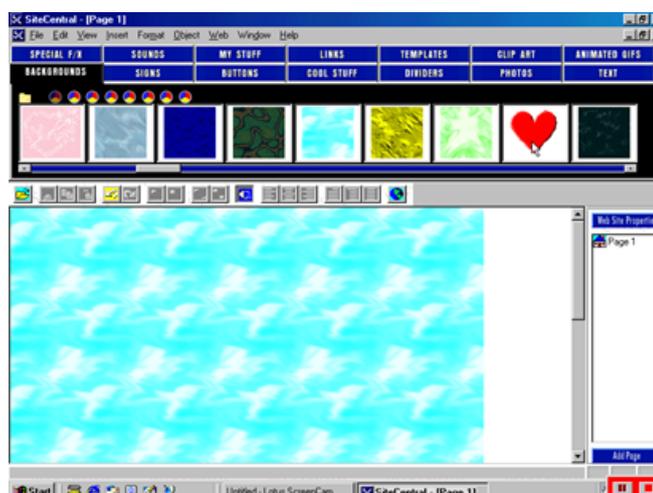
Na citação de Bakhtin sobre a sequencialidade dos turnos de fala, a alternância dos interlocutores é o que determina a sequencialidade na sucessão dos enunciados: “Não podemos determinar nossa posição sem correlacioná-la com outras posições” (1997, p.316). Ademais, esta citação destaca a referência aos outros participantes, frente aos quais alguém busca construir uma postura e se relacionar com os outros de múltiplas maneiras, respondendo outros enunciados. Assim, o posicionamento é chave para entender a construção do diálogo:

O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a *posição do locutor*, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma *posição responsiva*. (1997, p. 294)

Na citação anterior é visível a ênfase que Bakhtin põe na construção de uma postura em cada réplica. Postura esta que pode ser contestada através da adoção de uma postura diferente. De maneira similar, o posicionamento numa situação interativa se realiza com o uso e a invocação dos discursos que possibilitam certas posições de um sujeito. A posição de um sujeito muda através dos processos de interação social, e se constitui e reconstitui nas diversas práticas discursivas nas quais os indivíduos participam (DAVIES Y HARRÉ, 1990, p. 46). O conceito da posição de um sujeito contrasta com a noção de “papel” que tem uma conotação mais fixa. Usando certas expressões e palavras em interação, os participantes invocam os discursos culturais que produzem as diferentes posições de um sujeito dentro da conversação.

Logo abaixo, oferecemos um exemplo tomado de Fernández-Cárdenas (2008, 2013). Na seguinte transcrição, apresentamos a conversa de um grupo de três crianças do Ensino Fundamental I na Inglaterra, que estão construindo, juntos, uma página web sobre a época vitoriana. Especificamente, elaboram um texto biográfico sobre a vida de Florencia Nightingale. A construção desta página é realizada com a utilização de um *software* que permite que as crianças arrastem e soltem elementos de um *menu* na tela em branco. Entre os elementos disponíveis estão cores de fundo, caixas de texto e inserção de desenhos e fotografias. A transcrição começa descrevendo as tentativas das crianças para selecionar um fundo para sua página sobre a vida de Florencia Nightingale.

Figura 2. Escolha de um plano de fundo para construção de uma página web.



Transcrição 2 – Florencia Nightingale

1. Ana: OK. Então / “a cor do fundo será” (lendo um roteiro de atividades). Que cor vocês querem que seja?
2. Nancy: Você só pode ver através (da aba de fundos).
3. Ana: Sim / só pode ver através? É? Joca? Passa todos // vai ser uma espécie de fundo de introdução.
4. Joca: Eu voto na que usamos da última vez, porque é de carinhas felizes.
5. Nancy: Qual?
- .
15. Ana: Isso. Vai // Uau! Corações de amor, corações de amor. Por favor!!! (um fundo com corações passa rapidamente)
16. Nancy: Qual? (selecionando com o cursor a opção do fundo com corações) Esta?
- .
20. Joca: [Vocês sabem que tem um menino aqui, então vai ser sem coração.
21. Ana: Não, não, não, é uma introdução. Que tal só uma cor simples?
22. Joca: Por quê?
23. Ana: Porque é o tipo de cor que tem para o fundo.
24. Nancy: De fato estamos fazendo sobre... Ela é o quê?
25. Ana: Florencia Nightingale. Ela é uma enfermeira famosa, mas estamos fazendo uma introdução, um parágrafo introdutório.
26. Nancy: Um coração, porque ela trabalhou com corações, ela tirou corações.
27. Ana: Ela fez isso, eu acho. Ela fez.
28. Joca: Sim, mas é muito coração para por aí (no fundo da página).
29. Ana: Sem carinha feliz. As pessoas não eram felizes nesses tempos.
30. Joca: Tá.
31. Ana: Trezentas e cinquenta e cinco milhões de pessoas morreram.
32. Joca: Podiam estar felizes pela rainha Vitória (mostrando na tela um grupo de pessoas da era vitoriana vestido elegantemente)
33. *(Ana ri)*

No início da transcrição, as duas meninas escolhem um fundo de corações vermelhos, ante o que Joca afirma: “Vocês sabem que tem um menino aqui, então vai ser sem coração.”

(turno 20), o que constrói uma posição de identidade de gênero na qual, desde o ponto de vista de Joca, os homens não podem estar associados a símbolos românticos, como os corações. É interessante que no turno 26 Nancy redobre seus esforços de convencimento ao apontar que Florencia “trabalhou com corações, ela tirou corações”, o que é uma construção de uma posição um tanto exagerada sobre as funções de uma enfermeira. Diante disso, Ana se alia dizendo no turno 27 que “Ela fez isso, eu acho. Ela fez”. Isso gera um debate acerca das características da época vitoriana, na que, por um lado, Joca defende certo sentido de felicidade associado ao uso de um fundo de carinhas felizes (ver turno 4) e, por outro, o de ter uma rainha tão exitosa como a rainha Vitória (turno 32) e as consequências de violência associada a este período, quando Ana afirma que 355 milhões de pessoas morreram.

Pluralidade

No diálogo, existem mecanismos para criar condições de pluralidade na convivência de distintas vozes. Um destes mecanismos é o uso do humor e da sátira. Outro mecanismo é a carnavalização da interação por períodos breves. Durante o carnaval todos participam, pois “Elimina-se toda a distância entre os homens e entra em vigor uma categoria carnavalesca específica: o livre contato familiar entre os homens” (2008, p.128). A solenidade cria autoridade; a carnavalização e a utilização do humor e da sátira a diluem. Nesse sentido, Bakhtin (2008) situa o dialogismo como herdeiro retórico do diálogo socrático, da sátira menipéia e do carnaval, através dos quais “debilitam-se a sua seriedade retórica unilateral, a racionalidade, a univocidade e o dogmatismo” (2008, p.113). Nas palavras de Bakhtin (2008):

A particularidade mais importante do gênero da menipéia consiste em que a fantasia mais audaciosa e descomedida e a aventura são interiormente motivadas, justificadas e focalizadas aqui pelo fim puramente filosófico-ideológico, qual seja, o de criar situações extraordinárias para provocar e experimentar uma ideia filosófica, uma palavra, uma verdade materializada na imagem do sábio que procura essa verdade (2008, p.120).

Neste excerto, Bakhtin ressalta o fato de criar relatos fantásticos e audazes somente com o propósito de colocar à prova “uma verdade materializada na imagem do sábio” (2008, p.120). Nesse sentido, sugerimos que a ênfase está em desafiar a autoridade do sábio e sua verdade. Assim, a sátira menipéia permite explorar outras interpretações do mundo, legitimar outras vozes que expressam outros olhares. Para ilustrar este ponto, a seguinte transcrição apresenta a

conversação que se dá numa sala de sexto ano, na aula de Língua Portuguesa¹, na qual a professora está trabalhando com uma lousa digital que exhibe uma máquina de contos. Na máquina aparecem algumas frases que as crianças têm que utilizar depois para completar a escrita de seu próprio conto. Ao iniciar a transcrição, as crianças estão trabalhando de maneira individual na elaboração de um conto sobre um menino invisível.

Transcrição 3 – A máquina de contos

1. D: Ok / Eu posso continuar? // “Finalmente tinha conseguido” (*lendo na lousa digital*) // Está aqui // “Escreva o título do seu conto” (*lendo na lousa digital*) / vamos colocar aqui em cima, mas teremos que colocar no final / depois de elaborar nossa história / e aqui vamos colocar as partes que fomos escrevendo (*a professora indica com as mãos as seções do conto*).
2. A: Professora, eu posso fazer uma história imaginária? Ou...
3. D: Claro ↑ por que pode / tem que ser imaginária?
4. A: Porque não existe um menino invisível.
5. D: Porque não existe um menino invisível que a gente saiba, não é? / pode ser que algum esteja sentado por aí // não? // ok.
6. (*Uma menina cumprimenta uma carteira que está vazia.*)

Na transcrição é interessante notar uma ruptura das explicações da docente com relação à estrutura do conto e à sugestão de um título, quando uma aluna pergunta no turno 2: “Professora, eu posso fazer uma história imaginária?”. Isto parece despertar a perplexidade da professora numa espécie de ruptura do fluxo de sua explicação, ao que ela responde com um contundente “claro” no turno seguinte, quando, ademais, ela devolve a pergunta à turma: “por que pode / tem que ser imaginária?”. Outro aluno responde no turno 4 que é “porque não existe um menino invisível”. No turno 5 a professora repete esta afirmação e acrescenta “[...] que a gente saiba, não é?”. Aqui sugerimos que emerge certo sarcasmo e, ao mesmo tempo, um espírito lúdico que brinca com outras possibilidades talvez não percebidas quando ela acrescenta: “pode ser que algum esteja sentado por aí”. Como na sátira menipéia, esta intervenção da docente busca despertar uma ousadia de imaginar episódios fantásticos que podem ser possíveis no contexto da tarefa da aula: a escrita de um conto.

¹ Trata-se de uma conversa que ocorreu na aula de espanhol, que corresponderia à aula de língua portuguesa, numa escola brasileira. (Nota da tradutora)

É relevante notar de novo a presença de elementos gestuais na maneira pela qual se constrói este sentido de pluralidade imbuído de fantasia. Primeiro, pela indicação da professora das partes que compõem um conto por meio de suas mãos. Segundo, pelo modo com que uma menina saúda uma carteira vazia no turno 6, parodiando a existência de um menino invisível, como resposta ao espírito de fantasia e sarcasmo estabelecido pela professora anteriormente.

Figura 3. Professora explicando as partes do conto.



Figura 4. Menina cumprimentando o “menino invisível” numa carteira vazia.



Historicidade

Quando falamos, não o fazemos criando a linguagem como algo novo. Sempre falamos inscrevendo nossos enunciados em um gênero discursivo, historicamente constituído. Em outras palavras, no dialogismo, o conhecimento é uma conversa histórica, no contexto de uma disciplina acadêmica. Bakhtin (1997) destaca que a intencionalidade ou vontade do falante determina a forma, a extensão e o estilo do enunciado, quando este é expresso numa situação específica.

No entanto, Bakhtin (1997) afirma que nenhum enunciado é livre, mas que é sempre expresso no marco da seleção de um dado gênero discursivo. Mesmo quando não somos

conscientes disso. Quando aprendemos a falar, aprendemos as formas de expressão e a estrutura de um gênero discursivo:

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na *escolha de um gênero do discurso*. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado. Esse tipo de gênero existe, sobretudo, nas esferas muito diversificadas da comunicação verbal oral da vida cotidiana (inclusive em suas áreas familiares e íntimas) (BAKHTIN, 1997, p.301).

Para Bakhtin, o diálogo tem, portanto, a natureza tripartite de reconhecer a existência de outros interlocutores frente aos quais nos posicionamos em nossos diferentes turnos de fala, e vice-versa, de tal maneira que se cria uma sequência de intervenções nas que se reconhecem outras posições que são sempre possíveis em torno de um tema ou de um problema dado. O autor reconhece que toda intervenção tem uma intencionalidade que constrói a forma do enunciado e, ademais, constrói a maneira pela qual participamos de acordo com a estrutura e com o modo de existência dos gêneros discursivos.

Do que foi dito anteriormente, podemos derivar uma epistemologia ou teoria dialógica do conhecimento, no sentido de que conhecer implica aprender a tomar turnos de fala, construir uma posição, reconhecer outras posturas na possível solução de um problema, as quais podem ter sido construídas distantes do espaço e do tempo, como parte de outros diálogos, adotando as formas desses intercâmbios através da utilização dos gêneros discursivos apropriados para um dado fim, seja de forma oral ou escrita.

A postura de Bakhtin reitera a epistemologia construída por Thomas Kuhn, que já apresentamos. Se para Kuhn (1969) é necessário reconhecer a história dos paradigmas para poder construir conhecimento novo, segundo Bakhtin, para dialogar é necessário reconhecer outros enunciados frente os quais construímos uma resposta, nossa postura própria sobre um fenômeno.

A seguir, ilustramos, com um exemplo, a maneira pela qual a historicidade é analisada nas interações *online* de um grupo de docentes de escolas públicas no México que participaram de um curso online para o desenvolvimento de competências para lidar com a violência e desenvolver uma convivência harmônica. Como parte do curso, os participantes revisitam o diálogo histórico (ou *long conversation*, nos termos de Maybin) que se deu no campo de estudo

do desenvolvimento moral, ou o modo pelo qual autores como Durkheim, Dewey, Piaget, Kohlberg y Gilligan, entre outros, foram interpretados para definir a autonomia moral. É evidente que parte deste diálogo disciplinar se deu por escrito, através dos textos publicados por estes autores, muitos deles clássicos, que foram revisitados no contexto deste curso.

Reconhecer os principais argumentos desse diálogo implica poder ingressar em uma nova cultura escrita, na qual se identificam diferentes vozes sobre o fenômeno do desenvolvimento moral. De maneira análoga, reconhecer o conhecimento como um diálogo implica aceitar que o conhecimento possui autores e história, que ele não é impessoal nem atemporal (CARLINO, 2003; FERNÁNDEZ-CÁRDENAS e PIÑA-GÓMEZ, 2014). Em seguida, apresentamos a ilustração dos intercâmbios de uma dupla de estudantes na plataforma do curso, que revisaram um texto sobre a postura de Durkheim (DI PIETRO, 2004) com relação à função socializadora em relação às habilidades das pessoas na construção da ordem social. As perguntas que nos fizemos neste estudo (REYES E FERNÁNDEZ-CÁRDENAS, no prelo) sobre os docentes incluem perguntas tais como: de que forma os participantes se inserem na conversa? A quem interpelam? De que forma o fazem?

Figura 5. Diálogo entre duas alunas sobre a função socializadora das habilidades.²



No turno 1 do diálogo anterior, é possível ver como Madalena parafraseia o argumento principal do texto de Di Pietro para ser rebatido por Noemi, quem reclama no turno 2 que “suas contribuições não se baseiam na leitura”, pois considera que “ao nascer, o indivíduo já possui um conjunto de aptidões”. De maneira interessante, no turno 3, Madalena é capaz de retomar a origem de seu comentário, colocando entre aspas a citação textual e a maneira pela qual foram expostas pelo autor as afirmações sobre as aptidões, ao destacar que “inviabilizam a transmissão por via hereditária de todas as aptidões requeridas pela vida social[...]”. O espírito desta interação é um intercâmbio baseado em fontes, o qual retoma os termos da conversa desde quando foram expressos pela primeira vez através das leituras do curso.

² Olá a todos. Meu nome é Magdalena e tenho muito prazer em compartilhar com vocês nossos conhecimentos. Diferentemente dos animais, as aptidões requeridas para a vida social não podem ser transmitidas por via hereditária, por isso que a função socializadora se faz necessária nos humanos e, através dela, inculcir certas qualidades intelectuais e físicas importantes para o contexto da época vivida e que são consideradas como corretas em cada cultura.

Resposta (comentário 1 de Noemi para Magdalena): Olá, bom dia, Magdalena. Revisando seu comentário posso constatar que suas observações não se baseiam na leitura e considero que, ao nascer, o indivíduo já possui um conjunto de aptidões e é através da convivência em sociedade que ele potencializará ditas aptidões.

Resposta (comentário 2 de Magdalena para Noemi): Oi, Noemi. Agradeço seu comentário. Ao reler minha postagem acho que omiti as palavras chave “todas as aptidões”. Transcrevo para você o parágrafo que sustenta minha redação: “A socialização das novas gerações por parte dos adultos é necessária, pois as características constitutivas do ser humano (a diferença dos animais) inviabilizam a transmissão hereditária de **todas as aptidões** requeridas pela vida social... a sociedade molda os indivíduos por meio da educação, ao inculcir neles certas qualidades intelectuais e físicas totalmente alheias a sua natureza espontânea”.

Penso que ao expor nossos comentários através deste fórum, temos oportunidade de crescer intelectualmente, agradeço muito por seu comentário.

Seguimos em contato, obrigada

METODOLOGIA DIALÓGICA DE PESQUISA EDUCACIONAL

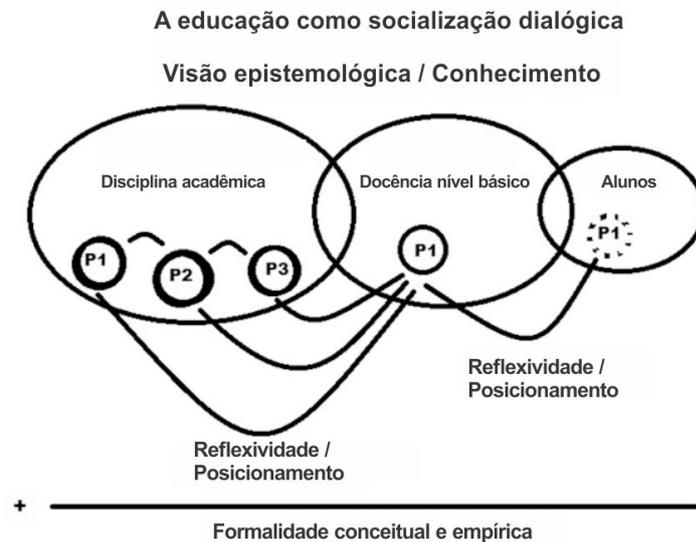
Nessa primeira seção do artigo, apresentamos vários estudos que ilustram como a sequencialidade, o posicionamento, a pluralidade e a historicidade – aspectos próprios do diálogo – são utilizados para a pesquisa da prática educativa. Todos os estudos têm como denominador comum os seguintes aspectos metodológicos:

- Descrição naturalista de eventos comunicativos mediados por tecnologia digital e outras ferramentas culturais.
- Utilização de uma perspectiva etnográfica, coletando dados e triangulando informação de diferentes fontes:
 - Notas de campo
 - Vídeos (gravações) / transcrição / análise da conversação
 - Entrevistas
 - Análise de documentos do currículo / conhecimento disciplinar
- Enfoque na utilização dos seguintes domínios dialógicos de análise:
 - + Sequencialidade, i.e., ruptura e reparação conversacional:
 - Onde se perde a compreensão mútua?
 - Como se repara? De que maneira a agenda curricular é incluída?
 - + Posicionamento, i.e., reflexividade:
 - Quais as oportunidades que os alunos têm de se posicionar?
 - Como o fazem? Que posições constroem?
 - + Pluralidade, i.e., distribuição de turnos e controle:
 - Qual é o grau de solenidade do intercâmbio?
 - Quais são os mecanismos para estabelecer uma atmosfera mais igualitária?
 - + Historicidade, i.e., relação explícita com paradigmas:
 - Quantos paradigmas são explorados?
 - Há consciência diacrônica do conhecimento disciplinar?

Por um modelo de educação dialógica

Nesta parte do artigo, apresentamos uma proposta de elementos que consideramos que deveriam fazer parte de um modelo pedagógico dialógico. Para tal, descrevemos a visão da educação como socialização dialógica através da figura 6.

Figura 6. Socialização dialógica



Em primeiro lugar, no círculo maior à esquerda do diagrama, está a representação do conhecimento organizado como uma disciplina acadêmica, seja este chamado de psicologia, sociologia, física, linguística... Estas disciplinas acadêmicas estão constituídas por paradigmas, representados pelos círculos internos P1, P2, P3, os quais são diferentes perspectivas da matéria de estudo da disciplina em questão, que em muitas ocasiões se interpelam entre si. Esta é, usualmente, a versão do conhecimento que é socializado entre os alunos da educação superior.

No segundo círculo, à direita, está representado o conhecimento disciplinar, que é socializado no âmbito da docência na educação básica, média e normal superior no México, comumente através da seleção de um único paradigma (P1), que tem o inconveniente de propor uma visão epistemológica unívoca e atemporal da disciplina (ver CARLINO, 2005).

No terceiro círculo, na extrema direita, está representado o conhecimento que o aluno constrói da educação básica, usualmente uma versão parcial de um paradigma (P1 com círculo de linha pontilhada) correspondente a uma disciplina acadêmica. As linhas abaixo dos círculos representam as conexões entre as diferentes versões dos paradigmas, desde a educação superior até os alunos da educação básica. Aqui assumimos, de acordo com o dialogismo, que o conhecimento é produto da reflexividade que permite ao aluno construir um posicionamento a respeito de um tema. Finalmente, a linha debaixo representa a continuidade da formalidade conceitual e empírica do conhecimento, desde a educação superior até a básica.

A suposição principal da figura 6 é apresentar uma ilustração da educação como socialização dialógica. Esta ilustração implica reconhecer que a apropriação e o domínio do

conhecimento acadêmico resultam no desenvolvimento de uma perspectiva disciplinar na qual o aluno é socializado. A aprendizagem como construção conjunta do conhecimento implica compartilhar, ainda que parcialmente, a mesma perspectiva sobre um problema e sua solução. Ademais, poder construir uma posição própria, ser capaz de responder algo... A seguinte citação de Bakhtin representa esta possibilidade.

Esse *excedente* constante de minha visão e de meu conhecimento a respeito do outro, é condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar no mundo: neste lugar, neste instante preciso, num conjunto de dadas circunstâncias — todos os outros se situam fora de mim. A exotopia concreta que beneficia só a mim, e a de todos os outros a meu respeito, sem exceção, assim como o excedente de minha visão que ela condiciona, [...] tudo isso é compensado pelo conhecimento que constrói um mundo de significados comuns, independente dessa posição concreta que um indivíduo é o único a ocupar. (1997, p. 43-44)

Nesta citação, Bakhtin propõe que cada ponto de vista é único e construído desde a posição singular ocupada por uma pessoa e a visão resultante desse lugar sobre outros (exotopia). O mesmo autor aponta que esta exotopia é superada “pelo conhecimento”; referindo aqui por conhecimento a construção de uma intersubjetividade entre os participantes de uma relação dialógica. Nota-se também que esta citação ressoa como o proposto por Edwards e Mercer em seu livro clássico *El conocimiento compartido* (1987), no qual postulam que o conhecimento é a construção de um contexto mental compartilhado. Seguindo esta metáfora, a seguir apresentamos um conjunto de atividades que podem promover uma educação dialógica:

- Debates com regras e moderadores.
- Técnicas didáticas como a “Aprendizagem baseada em problemas” e a “Aprendizagem por projetos”.
- Participação em atividades de campo / experimentais.
- Escrita acadêmica de ensaios, relatórios e outros gêneros formais.

Da mesma forma, algumas perguntas que podem servir como guia para a construção de uma intervenção dialógica entre os participantes, particularmente aos alunos de um evento educativo, são:

Nível fundamental:

- Qual é meu ponto de vista?
- Qual é o ponto de vista dos outros?
- Quais são os pontos de vista possíveis?
- Qual é o ponto de vista mais útil para resolver este problema?

Nível médio:

- O que eu preciso saber para resolver este problema?
- Em que soluções eu posso pensar para resolver este problema?
- Quais outras soluções são possíveis?
- Qual solução funcionou melhor para resolver este problema?

Educação superior

- Qual é minha postura frente a este tema/problema?
- Quais outras posturas eu identifico nos textos, no(a) professor(a) e nos(as) outros(as) alunos(as)?
- Qual é a postura dominante? Posso identifica-la?
- De que maneira minha postura se transformou depois de resolver este problema?

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No ensino tradicional, os docentes demonstram uma tendência de monopolizar a fala. Portanto, há poucas oportunidades para que os alunos construam uma posição. Também são raras, por parte dos discentes, as iniciativas de tomar turnos de fala (Rojas-Drummond, 2000). São igualmente escassas as oportunidades, por parte do docente, de reparar rupturas conversacionais com intencionalidade pedagógica.

Do mesmo modo, há uma grande tendência à solenidade nas aulas tradicionais, o que limita as oportunidades de resolver problemas demandados pelos alunos. No caso específico da educação básica, há uma voz monológica e a-histórica do conhecimento acadêmico (Carlino, 2003, 2005), enquanto que, na educação superior, são frequentes os problemas com a escrita acadêmica, identificada como diálogo disciplinar (LILLIS & CURRY, 2010).

Vivemos numa época na qual proliferam os dispositivos tecnológicos, particularmente os dispositivos móveis, que é mediada pelo uso de redes sociais, onde o que ocorre fora da sala de aula é, em muitas ocasiões, mais pertinente, sofisticado e atrativo para os alunos do que aquilo que acontece numa sala de aula tradicional (COLLINS & HALVERSON, 2009). Neste ambiente, sobretudo, as relações cobram um enfoque menos solene e muito mais fluido, que contrasta com o cerceamento e a rigidez das aulas tradicionais.

Estas novas circunstâncias impõem uma meta muito forte ao docente, que tem que desenvolver estratégias mais dialógicas para seguir captando a atenção do aluno, a fim de dar

mais oportunidades para que os estudantes incluam sua agenda e seus interesses no que é discutido dentro do currículo e, antes de qualquer coisa, dar aos alunos oportunidade para se posicionar perante o conhecimento disciplinar de múltiplas maneiras.

Em todos os eventos educativos analisados neste artigo, a tecnologia é utilizada como mediadora das interações, colaborando para criar situações que são aproveitadas pelos participantes para se posicionar com respeito ao conhecimento que está sendo socializado. Particularmente interessantes se mostram os momentos de ruptura e reparação conversacional, que revelam o que sentem os participantes, de maneira muito palpável e genuína, com respeito à negociação do que é tratado em cada evento educativo em questão. Assim, o dialogismo pode ser proposto como uma alternativa para analisar a prática educativa, mas também para promover interações mais simétricas, envolventes, relevantes e pertinentes historicamente, assim como menos solenes e com mais autenticidade e abertura para se expressar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Bakhtin alude à cadeia de diálogos que se dão no presente e que também se estendem ao longo do tempo e do espaço:

Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro. Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão rememorados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). Não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento. O problema da *grande temporalidade*. (1997, p. 413-414)

Nesta citação, Bakhtin destaca que os enunciados, as respostas e as relações de sentido estabelecidas não se esgotam. Sempre é possível dizer algo a mais e além do que dizem as condições de produção do enunciado com seus aspectos extraverbais. Pode-se dizer mais além porque sempre é possível admitir novos enunciados no tempo e no espaço, num ato de pluralidade de interpretações, que é a bandeira do dialogismo.

Nesse sentido, o dialogismo de Bakhtin supera a dialética de contraposição do discurso vertical e do discurso horizontal, que é problemático pela concepção da ciência como um monólogo mais autoritário e estruturado que deve ser dominado, como o que Bernstein (1975) também chamou de código elaborado frente ao código restrito, este último limitado ao âmbito cotidiano ou doméstico. De acordo com uma postura dialógica, o conhecimento científico é, simultaneamente, estruturado em gêneros discursivos, abertos ao desenvolvimento, resultante das possíveis divergências com outros enunciados ou outras posturas para resolver um problema. O conhecimento científico é ao mesmo tempo vertical e horizontal. Vertical por seu formato e expressão rigorosa e horizontal pela busca de consenso sobre os aspectos mencionados, que são também cotidianos e contíguos para os participantes de um diálogo acadêmico. Conhecer implica identificar a tensão presente nesta dualidade: reconhecer o consenso prévio e responde-lo com um enunciado próprio.

A agenda de Bakhtin é antes de tudo uma agenda ética: como coexistir numa polifonia de vozes sem silenciar o outro? Como coexistir com posições diferentes? Para Bakhtin, o ético é o estético: o bom é polifônico e belo simultaneamente; o ruim é querer reduzir o outro a uma só voz, o que ao mesmo tempo é feio (ÇALIŞKAN, 2006). A pluralidade não convencional, vivaz, íntima, dialogada, é a única que permite uma coexistência ética, conjuntamente produtiva em significados: essa é a agenda da educação dialógica.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução M. E. G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1999.
- BERNSTEIN, B. **Vertical and horizontal discourse: an essay**. *British Journal of Education*, v. 20, n. 2, p. 157-173, 1999.
- CARLINO, P. **Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica**. México: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- CARLINO, P. Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409–420, 2003.

- COLLINS, A. & HALVERSON, R. **Rethinking education in the age of technology: The digital revolution and the schools.** Nueva York: Teachers College Press, 2006.
- DAVIES, B. & HARRÉ, R. Positioning: The discursive production of selves. **Journal for the Theory of Social Behaviour**, 20(1), 43–63, 1990.
- DI PIETRO, S. El concepto de socialización y la antinomia individuo/sociedad en Durkheim. **Revista Argentina de Sociología**, (003), 95–117, 2004.
- DOISE, W. & MUGNY, G. **The social development of the intellect.** Oxford: Pergamon Press, 1984.
- DURANTI, A. & GOODWIN, C. **Rethinking context: Language as an interactive phenomenon.** Cambridge University Press, 1992.
- ENGESTRÖM, Y. **Learning, working, and imagining.** Jyvaskylassa: Orienta-Konsultit, 1990.
- ENGESTRÖM, Y., MIETTINEN, R. & PUNAMAKI, R. **Perspectives on activity theory.** Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- FERNÁNDEZ-CÁRDENAS, J. El habla en interacción y la calidad educativa. Los retos de la construcción de conocimiento disciplinar en ambientes mediados por tecnología digital. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, 18(56), 223–248, 2013.
- FERNÁNDEZ-CÁRDENAS, J. The situated aspect of creativity in communicative events: How do children design web pages together? **Thinking Skills and Creativity**, 3(3), 203–216, 2008.
- FERNÁNDEZ-CÁRDENAS, J. y PIÑA-GÓMEZ, L. El oficio del escritor académico: un portal para promover el uso de la lengua escrita como práctica social. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, 19(60), 187–212, 2014.
- FERNÁNDEZ-CÁRDENAS, J. y SILVEYRA-DE LA GARZA, M. Disciplinary knowledge and gesturing in communicative events: a comparative study between lessons using interactive whiteboards and traditional whiteboards in Mexican schools. **Technology, Pedagogy and Education**, 19(2), 173–193, 2010.
- GOODWIN, C. The blackness of black: color categories as situated practice. In: RESNICK, L. *et al.* (Eds.). **Discourse, tools, and reasoning: Essays on situated cognition** (pp. 111–140). Berlin: Springer-Verlag, 1997.
- GOODWIN, C. & HERITAGE, J. Conversation analysis. **Annual Review of Anthropology**, 19, 283–307, 1990.
- HARRÉ, R. & VAN LAGENHOVE, L. **Positioning theory: Moral contexts of international action.** Londres: Blackwell Publishers, 1999.
- HOLQUIST, M. Dialogism: **Bakhtin and his world.** Londres: Routledge, 2002.
- HOWE, C. et al. Group work in elementary science: Towards organisational principles for supporting pupil learning. **Learning and Instruction**, 17(5), 549–563, 2007.

- JEWITT, C. & KRESS, G. A multimodal approach to research in education. In: Goodman, S. et al. (Eds.). **Language, Literacy and Education: A Reader**, 2003. p. 277–292.
- KUHN, T. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1998 [1969].
- LEONTIEV, A. **On the Question of the Development of Arithmetic Thought in the Child**. n. 4. Moscow: Balass, 2000.
- LEVINSON, S. **Pragmatics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- LILLIS, T. & CURRY, M. **Academic writing in a global context: The politics and practices of publishing in English**. Londres: Routledge, 2010.
- MATUSOV, E. & SMITH, M. The Middle-Class Nature of Identity and its Implications for Education: A Genealogical Analysis and Reevaluation of a Culturally and Historically Bounded Concept. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 46(3), 274–295, 2012.
- MATUSOV, E. & WEGERIF, R. Dialogue on “Dialogic Education”: Has Rupert gone over to “the Dark Side”? **Dialogic Pedagogy: An International Online Journal**, 2(0), 2014.
- MAYBIN, J. Children’s voices: Talk, knowledge and identity. In: GRADDOL, D., MAYBIN, J. & STIERER, B. (Eds.). **Researching language and literacy in social context** Clevedon: Multilingual Matters, 1994. p. 131–150.
- MERCER, N. & HOWE, C. Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. **Learning, Culture and Social Interaction**, 1(1), 12–21, 2012.
- PIAGET, J. **El criterio moral en el niño**. México, DF, 1985.
- ROGOFF, B. E., & LAVE, J. E. **Everyday cognition: Its development in social context**. Boston: Harvard University Press, 1984.
- ROJAS-DRUMMOND, S. Guided participation, discourse and the construction of knowledge in Mexican classrooms. In: H. Cowie y G. van der Aalsvoort (Eds.), **Social Interaction in Learning and Instruction** Oxford: Pergamon, 2000. p. 193–213.
- ROTH, W. An integrated theory of thinking and speaking that draws on Vygotsky and Bakhtin/Vološinov. *Dialogic Pedagogy Journal*, 1, 2013.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. & JEFFERSON, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 696–735, 1974.
- SCHEGLOFF, E. Repair after next turn: The last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. *American Journal of Sociology*, 1295–1345, 1992.
- SCHEGLOFF, E., JEFFERSON, G. & SACKS, H. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 361–382, 1977.
- VYGOTSKI, L. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, L. (Ed.). **Obras escogidas**, vol. III (pp. 11–314). Trans. S. Sochinenii. Madrid: Visor, 1995.



VYGOTSKI, L. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. In: COLE, M. *et al.* (Eds.). Cambridge: Harvard University Press, 1978

WEGERIF, R. **Dialogic**: Education for the Internet Age. Londres: Routledge, 2012.

WERTSCH, J. **Mind as action**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

WOOD, D., BRUNER, J. & ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100, 1996.