
A LINGUAGEM COMO FORMA DE INTER-AÇÃO: UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA DA APRENDIZAGEM

LANGUAGE AS A MEANS OF INTER-ACTION:
A DIALOGICAL PERSPECTIVE LEARNING

EL LENGUAJE COMO FORMA DE INTERACCIÓN:
UNA PERSPECTIVA DIALÓGICA DEL APRENDIZAJE

*Vanessa Gabassa**

*Fabiana Marini Braga***

*Eglen Sílvia Pipi Rodrigues****

Resumo: O artigo que ora apresentamos traz como tema central o conceito de aprendizagem dialógica, que compreende a linguagem como elemento fundamental para o entendimento entre os sujeitos e sua ação no mundo. Com base em três pesquisas de doutorado realizadas pelas autoras (2004-2010), procuramos evidenciar limites e possibilidades dessa perspectiva em escolas espanholas e brasileiras. A partir da Metodologia Comunicativa, os dados desses trabalhos foram coletados por meio de observações, relatos e grupos de discussão, considerando-se uma análise intersubjetiva dos dados. Os resultados revelam entusiasmo de professores, estudantes e comunidade com a perspectiva dialógica, mas também apontam necessidade de articulação e formação constantes diante de tal proposta.

Palavras-chave: Linguagem, interação, diálogo.

Abstract: The article presented herein has as its main theme the concept of dialogic learning, which acknowledges language as being central to the pursuit of understanding among individuals and their consequent action in the world. Based on three doctoral researches (2004-2010), the attempt was to make limits and possibilities of such a perspective in Spanish and Brazilian schools evident. Based upon the Communicative Methodology, the data was collected through observations, reports and communicative discussion groups, and it was analyzed intersubjectively. The results show the enthusiasm from teachers, students and community as to the dialogical perspective, but also point out the need of articulation and training towards such a proposal.

Keywords: Language, interaction, dialogue.

Introdução

São inúmeras as explicações que ouvimos frequentemente para justificar a ausência de aprendizagem decorrente do ensino segregador que as escolas historicamente realizam, ora pautadas em aspectos internos aos sujeitos, ora nas questões externas, relativas ao ambiente (frequentemente às famílias dos estudantes) (GÓMEZ, 2004). Quando dizemos que um aluno não aprende porque lhe falta motivação, porque é menos inteligente, porque tem menos capacidade, porque não tem apoio familiar, porque seu

ambiente não é propício, apenas reforçamos um tipo de ação estratégica que culpabiliza quem na verdade está sendo vitimado pelo sistema social, político, escolar etc. Porém, se nos posicionamos frente às dificuldades de maneira dialógica, com o intuito de superá-las, podemos chegar a ações mais transformadoras.

Sabemos que atualmente uma educação de boa qualidade já não abrange mais somente o trabalho do professorado em sala, mas envolve toda a participação de agentes educativos que convivem com as crianças, jovens e adultos em seu contexto diário, dentro e fora da escola, uma vez que estamos a todo o momento em contato com um processo amplo e diverso de ensino e aprendizagem. Isso decorre de um novo contexto histórico-social no qual estamos inseridos, cujo elemento central é o diálogo (AUBERT et al., 2008).

De acordo com Aubert et al. (2008) o que temos vivido na atualidade é reflexo de um giro dialógico implementado na sociedade, isto é, uma crescente centralidade do diálogo em todos os âmbitos: desde as negociações internacionais até as relações íntimas e pessoais. Esses autores relatam as mudanças ocorridas dentro das famílias nas últimas décadas, recordando como havia, há alguns anos, uma pessoa da família, geralmente representada pelo pai, que decidia a hora de comer, o que deveria ser assistido na televisão e o que os membros da família poderiam ou não fazer, por exemplo. Atualmente, em nossas casas, tais temas, como outros, precisam ser negociados, e o pai não toma decisões sozinho.

Da mesma forma, essas mudanças atingem a escola e, diretamente, a sala de aula. O professor e a professora também não representam mais a autoridade incondicional que representavam há alguns anos atrás, e os estudantes, em geral, também querem negociar acordos na aula, não aceitando tudo o que o docente diz.

A própria produção do conhecimento tem levado em conta essa mudança dialógica, que prevê, sobretudo, o diálogo, a reflexão e o estabelecimento de consensos por sujeitos e grupos de contextos, conhecimentos e culturas diversos. Autores como Beck, Giddens, Habermas e Flecha, Gómez e Puigvert, por exemplo, demonstram em diferentes publicações que têm desenvolvido seu trabalho teórico a partir do diálogo com pessoas não acadêmicas, mas igualmente capazes de compreender sua realidade. Novas metodologias de pesquisa, como a Metodologia Comunicativa, utilizada em investigações na Europa e no Brasil, também se apresentam nessa perspectiva, ao considerar a necessidade do diálogo entre pesquisadores e sujeitos e a construção de análises intersubjetivas da realidade.

O ambiente escolar, em especial, tem necessitado de uma perspectiva mais dialógica para alavancar o processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido. Uma perspectiva a partir da qual seja possível um projeto coletivo de escola, em que todas as pessoas possam ser ouvidas e em que

as formas de decisão sejam mais igualitárias. Uma perspectiva de sala de aula na qual o professor(a) não seja o único responsável pela aprendizagem de seus alunos(as), mas que compartilhe essa responsabilidade com outros colaboradores (como, por exemplo, estudantes das universidades, vizinhos da escola e familiares dos estudantes). Um trabalho que não envolva somente transformações para a escola e suas crianças, mas para toda a comunidade de entorno. Uma perspectiva que compreenda a linguagem como a forma mais potente de inter-ação na aula e na escola, por meio do diálogo.

É nessa conjunção que o artigo aqui apresentado se configura. Com base em três diferentes pesquisas de doutorado, realizadas entre 2004 e 2010, procuraremos apresentar uma perspectiva dialógica de aprendizagem, na qual a linguagem ganha papel de destaque em sua relação com o ensino e a aprendizagem realizados nas escolas.

As pesquisas que embasam este artigo foram organizadas de forma articulada, com base no mesmo referencial teórico-metodológico, isto é, a aprendizagem dialógica. As investigações se desenvolveram em escolas transformadas em Comunidades de Aprendizagem: uma proposta de transformação da escola e de seu entorno em um modelo escolar comunitário, no qual os familiares dos estudantes, vizinhos da escola e moradores do bairro participam de sua gestão e influem diretamente na aprendizagem dos estudantes. Tal modelo baseia-se no conceito de aprendizagem dialógica, que tem o diálogo e o consenso como elementos norteadores das transformações sociais, culturais e educativas que se espera engendrar.

Nas pesquisas realizadas procurou-se evidenciar: na primeira, os impactos, desafios e resultados da transformação de escolas em Comunidades de Aprendizagem no Brasil e na Espanha, a partir de uma análise comparativa; na segunda, os desafios no desenvolvimento de aulas dialógicas para os docentes de uma Comunidade de Aprendizagem brasileira e; na terceira, os impactos causados na aprendizagem dos estudantes de uma Comunidade de Aprendizagem brasileira quando da realização de grupos interativos em aula, isto é, da organização de aulas que preveem trabalho coletivo e inclusão de diferentes sujeitos (universitários, familiares e outros) no acompanhamento dos estudantes.

Aprendizagem dialógica

A origem do conceito Aprendizagem Dialógica surgiu do resultado de muitos estudos e práticas investigativas no Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona (Espanha). Este conceito está presente na abordagem Dialógica e diz respeito a uma forma de conceber aprendizagem, que tem por objetivo estudar as transformações sociais e culturais e garantir uma educação de qualidade e igualitária para todas as pessoas frente aos desafios encontrados na sociedade atual.

Tomando por base o giro dialógico, ao qual nos referimos anteriormente, e que tem afetado todas as esferas da vida em sociedade e as teorias dialógicas sobre a educação escolar, estudiosos do CREA elaboraram o conceito de aprendizagem dialógica, que tem nas interações ocorridas por meio da linguagem, o eixo central para a aprendizagem.

Tal conceito tem sido pesquisado e desenvolvido por meio de diversas investigações, leituras e debates. No Brasil, desde 2002 a aprendizagem dialógica vem sendo estudada pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

A aprendizagem Dialógica tem por objetivo a formação educativa a partir dos princípios do diálogo, da comunicação e do consenso igualitário. Esse conceito foi desenvolvido pelo CREA com base nas contribuições teóricas de Jürgen Habermas e Paulo Freire. A teoria da ação comunicativa e o conceito de dialogicidade de ambos, respectivamente, dão suporte e reúnem os elementos teóricos dessa forma de aprendizagem. Outros autores como Beck, Giddens e Vygotski também apresentam contribuições que foram importantes para a formulação deste conceito que se apresenta por meio de sete princípios explicados por Flecha (1997).

1. Diálogo Igualitário: o diálogo é igualitário quando considera as diferentes contribuições em função da validade dos argumentos apresentados, e não pela posição de poder de quem os realiza. Para o autor, esta dinâmica se faz cada vez mais possível na sociedade atual, visto que a seleção e o processamento das informações tornaram-se chave para a sobrevivência. O diálogo, nesse sentido, consegue desenvolver essas capacidades mais profundamente do que as formas tradicionais de ensino.

Baseado na teoria da ação comunicativa de Habermas, Flecha destaca a explicação deste autor sobre quatro diferentes tipos de ação – uma construção teórica que ajuda a repensar as relações educativas: ação teleológica (estratégica), ação regulada por normas, ação dramática e ação comunicativa.

Na ação teleológica, uma pessoa escolhe os melhores meios para conseguir um fim. A linguagem é utilizada como um desses meios. Desde Aristóteles, o teleológico tem sido o conceito predominante de ação. Inclui-se aqui a escola, tanto no que diz respeito à Didática, quanto no que diz respeito aos processos de gestão e administração escolar.

O segundo tipo de ação, a ação regulada por normas, é apontada por Flecha (1997) como aquela na qual as pessoas não agem enquanto atores solitários, mas como membros de um grupo, atuando de acordo com valores que são comuns a todos do grupo. O conceito *central* é a observância de uma norma que leva ao cumprimento de expectativas generalizadas de comportamento. O professor ou professora, por exemplo, age de acordo com o que a sociedade em que vive espera do comportamento de um professor (a), sendo a linguagem utilizada como um meio de transmissão de valores.

Já na ação dramática, as pessoas agem como “atores” diante de um

público, formado por outras pessoas. O conceito central neste tipo de ação é a autoencenação. Instituições como hospícios e prisões representam bem esse tipo de ação. A linguagem nesse caso é utilizada apenas como meio no qual tem lugar a autoencenação. Não serve ao entendimento ou transmissão de algo, mas como recurso de encenação.

A ação comunicativa, por sua vez, é uma interação na qual sujeitos capazes de linguagem e ação estabelecem uma relação interpessoal com meios verbais ou não-verbais. O conceito central nesse tipo de ação é a negociação de situações suscetíveis de consenso. A linguagem nesse caso ocupa lugar central como meio de entendimento. O consenso é estabelecido através dos melhores argumentos. A esse processo dá-se o nome de diálogo igualitário.

2. **Inteligência Cultural:** todas as pessoas têm capacidade para participar em um diálogo igualitário, mesmo que cada uma possa demonstrar essa capacidade de maneira diferente e em ambientes distintos. Nossa inteligência se constitui, fundamentalmente, a partir do contexto no qual vivemos. O problema é que os grupos privilegiados impõem um valor social à sua forma de comunicação e à sua maneira de relacionar-se com o mundo. Estas são vistas como inteligentes e as outras como deficientes ou inferiores, e esse critério de valor vem sendo amplamente utilizado em nossas escolas. A aprendizagem dialógica requer um conceito amplo, que contemple a pluralidade de dimensões da interação humana e se baseie no diálogo igualitário.

3. **Transformação:** de acordo com Paulo Freire (2006), não somos seres de adaptação, mas seres de transformação. A aprendizagem dialógica transforma as relações entre as pessoas e o seu entorno e, além disso, é preciso considerar que, por muito tempo, imperou sobre a escola a teoria da reprodução, que apontava a instituição apenas como reprodutora das desigualdades sociais, sem nenhum poder de superá-las, mas é importante ressaltar que nenhum estudo rigoroso sobre a escola pode deixar de reconhecê-la tanto como reprodutora, quanto como transformadora da sociedade. As teorias sociais que discutem o caráter dual da ação, como se pode notar com os conceitos de sistema e mundo da vida, de Habermas, e de estrutura e agência humana, de Giddens, caminham no sentido dessa compreensão.

4. **Dimensão Instrumental:** a aprendizagem dialógica inclui todos os conhecimentos que são necessários para a sobrevivência na sociedade atual, informacional. Nesse sentido, a aprendizagem instrumental de conhecimentos e habilidades que são considerados necessários para essa sobrevivência é fundamental. Frequentemente, tanto alternativas conservadoras como as progressistas coincidem em acreditar que a aprendizagem instrumental está posta em oposição ao diálogo. As primeiras condenam o diálogo excessivo em aula e a democratização do sistema escolar enquanto fatores de decadência da aprendizagem técnico-científica. As segundas propõem a

formação humana como contraposição à técnica. A aprendizagem dialógica, no entanto, não se opõe à aprendizagem instrumental. O que acontece é justamente o contrário: a aprendizagem instrumental se intensifica e se torna mais profunda a partir da aprendizagem dialógica. Isto porque o diálogo e a reflexão fomentam o desenvolvimento da capacidade de seleção e de processamento da informação, um dos mais importantes instrumentos na sociedade atual.

5. Criação de Sentido: a sociedade na qual vivemos hoje está cada vez mais informatizada e tecnologizada. Isso também nos torna cada vez mais solitários e individualistas, e essa postura favorece a perda de sentido constante no mundo atual. Muitas vezes nos percebemos insatisfeitos, sem saber o porquê de nossas ações ou escolhas. Por que devo acordar e ir trabalhar? Por que ir para a escola? Por que ser professor(a)? A sociedade da informação trata de controlar todas as vertentes do nosso ser, incluindo nesse controle os nossos aspectos mais íntimos (CASTELLS, 1999).

O dinheiro e o poder é que dirigem essa ofensiva, ameaçando converter a própria vida em mais um produto da evolução técnica. Por isso, a humanidade enfrenta hoje o desafio de recriar o sentido de sua existência nesse novo contexto e a educação escolar pode contribuir positivamente para essa perspectiva, promovendo a comunicação pessoa-pessoa. A escola deve ser um espaço para conversar e não para calar. Isso porque o sentido só ressurgue quando as pessoas podem dirigir suas próprias interações. Na verdade, o sentido de compartilhar palavras num grupo ajuda a recriar continuamente o sentido global da vida.

6. Solidariedade: Em contraposição às práticas determinadas pelo poder, muitos teóricos, como por exemplo Habermas e Freire, defendem as práticas baseadas na solidariedade. Baseando-se nessas teorias, o CREA formulou o conceito de aprendizagem dialógica que, no sentido contrário das teorias pós-modernas e do relativismo, guia-se por princípios que se inserem no âmbito dos direitos humanos, defendendo a democracia, a igualdade, a paz e a liberdade sexual, e opondo-se à ditadura, à guerra e à violação de direitos e de escolhas. Nesse sentido, as práticas educativas que se propõem igualitárias e dialógicas só podem fundamentar-se em concepções solidárias, pois acreditam que, no lugar do poder autoritário, podemos apostar na força das redes de solidariedade e lutar coletivamente por uma sociedade mais justa e democrática.

7. Igualdade de Diferenças: a aprendizagem dialógica se orienta para a igualdade de diferenças, pois a verdadeira igualdade inclui o mesmo direito que cada pessoa tem de ser e viver de forma diferente. Paulo Freire (2006) chama a essa orientação de “unidade na diversidade”, destacando que, embora diferentes, os grupos que sofrem exclusão têm muitas lutas comuns a travar, por isso podem ser diferentes, devendo ser respeitados na diversidade e, ao mesmo tempo, formar uma unidade. A partir desse princípio, é importante ressaltar que quanto maior a diversidade nas interações, maior será a aprendizagem.

As investigações e teorias de referência para a concepção da aprendizagem dialógica são de abrangência e reconhecimento internacional, sendo fruto também de atuações educativas que estão apresentando maior êxito em conseguir a superação do fracasso escolar e a melhora da convivência nas escolas. Trata-se de uma concepção que apresenta um enfoque interdisciplinar, o qual consideramos fundamental na análise dos problemas educativos e, além disso, supera as concepções de aprendizagem que têm se baseado exclusivamente em uma área de conhecimento, desconsiderando ou até mesmo depreciando as contribuições de outras áreas. (AUBERT et al., 2008).

A aprendizagem dialógica se apresenta como recurso tanto para o trabalho em sala de aula, como para as relações de organização e funcionamento da escola para garantir a aprendizagem máxima, para todos os estudantes e participantes de uma comunidade educativa. Tendo como eixo central o diálogo, compreende-se a linguagem como mediadora dos processos de interação e transformação das pessoas e da sociedade. Todos os princípios, de fato, articulam-se a partir da compreensão de que todas as pessoas são capazes de, por meio da linguagem, criar possibilidades de intervenção na realidade.

Com base no pensamento de Habermas (1987), podemos analisar o conceito de ação comunicativa, que aqui estendemos à compreensão da linguagem como mediadora da inter-ação, seguindo o fio condutor do entendimento linguístico. Habermas afirma que o conceito de entendimento¹ remete a um acordo racionalmente motivado, alcançado entre os participantes de um diálogo. Esse acordo se mede por pretensões de validade que sejam suscetíveis de crítica. Numa comunicação a partir da qual as pessoas busquem um entendimento entre si sobre algo, as pretensões de validade destacadas por Habermas dizem respeito à intenção de fala e à postura de cada sujeito participante na comunicação, ambas conectadas com o entendimento do mundo enquanto objetivo, social e subjetivo.

Na perspectiva habermasiana, as pretensões de validade caracterizam diversas categorias de um saber, encarnado em manifestações ou emissões simbólicas. Para que essas manifestações ou emissões façam parte de uma prática comunicativa cotidiana, há de recorrer-se a pretensões universais de validade desenvolvidas por meio de uma teoria da argumentação. (HABERMAS, 1987, p. 36).

A argumentação, de acordo com Habermas, diz respeito ao tipo de fala a partir do qual um sujeito tematiza suas pretensões de validade. Na argumentação, um sujeito faz suas manifestações a partir do mundo objetivo e social que compartilha com os demais participantes na comunicação e, também, a partir de seu mundo subjetivo.

Nessa interação, as pessoas que compartilham o mesmo mundo objetivo e social como pano de fundo conseguem argumentar e estabelecer

acordos. Na argumentação, é possível perceber a racionalidade ou a falta dela por parte dos participantes. Habermas nos explica que participar de uma argumentação de forma racional é mostrar-se aberto aos argumentos que se apresentam a favor ou contra o que está em questão, reconhecendo a força dessas razões e, também por argumentos, poder replicá-las. Isso envolve um agir racional, na medida em que a interlocução está aberta a críticas.

O fato das emissões ou manifestações estarem sujeitas à crítica é fundamental nas formulações de Habermas. Estar sujeito à crítica significa, pois, em última instância, poder ser corrigido, ou seja, poder viver um processo de aprendizagem no qual seja possível corrigir os desacertos, refutar hipóteses e melhorar as propostas de intervenção no mundo. As considerações de Habermas indicam que quanto mais próxima da racionalidade comunicativa uma pessoa se encontra, mais disposta esta se mostra ao entendimento com o outro na comunicação.

Na perspectiva da ação comunicativa, as pretensões de validade dizem respeito à associação direta da fala de um sujeito numa determinada comunicação com a verdade, a retitude e a veracidade. A questão da verdade é entendida por Habermas como a relação da emissão ou manifestação de um falante com o mundo objetivo que partilha com seus ouvintes, ou seja, o conteúdo da fala precisa ter a pretensão de ser verdadeiro, isto é, referir-se a algo presente no mundo objetivo. A retitude, por sua vez, faz referência à relação estabelecida pelo falante com o mundo social no qual vive, isto é, com as normas sociais construídas e legitimadas pelas pessoas, e que este compartilha com seus ouvintes. A veracidade, por fim, refere-se à necessidade das manifestações expressivas e de vivências representarem efetivamente o pensamento e/ou sentimentos do falante, o que quer dizer que a veracidade é a pretensão de que o falante diga exatamente o que pensa e sente. (HABERMAS, 1987, p. 64-67).

O esforço teórico apresentado por Habermas nas formulações acerca de uma comunicação pautada em pretensões de validade universais e na escolha do melhor argumento rumo a um acordo e/ou entendimento representa, de fato, o esforço em se construir uma situação ideal de fala. Isso não quer dizer, porém, que sua teoria entenda as interações e comunicações humanas como pautadas exclusivamente na ação comunicativa. Sua tentativa é a de explicar as relações entre atores e mundo, na medida em que as pessoas reclamam validade para as suas emissões ou manifestações.

É importante destacar que Habermas não equipara ação e comunicação em seu modelo de ação comunicativa. Segundo o autor, o objetivo deste tipo de ação é o entendimento, no sentido de um processo cooperativo de interpretação, mas “a ação comunicativa não se esgota no ato de entendimento” (HABERMAS, 1987, p. 146). O ato de entendimento deve servir de guia para o mecanismo de coordenação da ação. A busca

de entendimento, portanto, se apresenta como um primeiro passo, que deve ser seguido pela atuação no mundo. A linguagem, nesse caso, deve servir de base ao entendimento e a uma possível intervenção na realidade a partir dele. O ensino e a aprendizagem, mediados pela linguagem, numa perspectiva dialógica, podem gerar compreensão e consequente atuação no mundo.

Entretanto, quando pensamos em uma aproximação desse esquema teórico com a realidade prática da escola, isto é, quando pensamos na linguagem como mediação para o processo de entendimento entre os sujeitos e, portanto, como base para os processos de ensino e aprendizagem na sala de aula e também de organização geral da escola, não podemos prescindir de uma formulação do campo teórico que articule diretamente os processos de diálogo e de interação com a realidade escolar.

De fato, a proposta de uma educação dialógica foi pensada, pela primeira vez, por Paulo Freire, e apresentada por ele em seu livro “Educação como prática de liberdade” (1967). Mais tarde, a temática foi retomada pelo autor em sua obra principal, a “Pedagogia do oprimido”, e continuou a ser reelaborada por Freire em todas as obras que formulou durante sua vida.

Freire (2005) apresenta a dialogicidade como essência da educação enquanto prática de liberdade. Segundo o autor, o diálogo é um fenômeno humano que se define pela palavra. Esta, por sua vez, não implica somente um meio através do qual o diálogo ocorre. Na visão de Freire, a palavra encarna uma dupla dimensão: ação e reflexão, que, solidariamente articuladas, constituem a perspectiva de diálogo.

De acordo com Freire, a palavra verdadeira implica, necessariamente, a práxis. A palavra inautêntica, que não transforma a realidade, se transforma em verbalismo, em “blá-blá-blá”. Não se pode esperar dela a denúncia do mundo, pois não há denúncia verdadeira que não exija um compromisso com a transformação. “Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 2005, p. 89).

Se, por outro lado, se enfatiza a ação em detrimento da reflexão, a palavra se transforma em ativismo. Essa ação sem reflexão também nega a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo. Qualquer dessas dicotomias, na perspectiva freireana, geram formas inautênticas de existir, pois a existência humana necessita da palavra para agir no mundo.

Segundo Freire, a pronúncia do mundo não deve ser privilégio de algumas pessoas, mas direito de todas e, exatamente por isso, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho/a, ou dizê-la para os outros, como uma prescrição. Dizer a palavra verdadeira implica, portanto, comunhão, exige diálogo. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.” (FREIRE, 2005, p. 91).

O fundamental nesta formulação de Freire é que a palavra possibilita a pronúncia e a transformação do mundo e, nesse sentido, o diálogo aparece

como o caminho pelo qual as pessoas ganham significação. O diálogo se torna, assim, uma exigência existencial e, dessa maneira, não pode ser reduzido a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro. Não se trata de uma doação que um sujeito faz a outro, mas de um ato de criação, que tem na linguagem a sua principal matéria-prima.

Nesse sentido, a relação dialógica proposta por Freire não anula, como muitas vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. O que acontece é justamente o contrário: a relação dialógica funda o ato de ensinar, que se completa no ato de aprender. Tanto um como outro se tornam verdadeiros quando o pensamento do educador(a) não freia a capacidade de pensar que o educando(a) também tem. Além disso, o diálogo que se estabelece entre ambas as partes traz consigo, e não poderia ser diferente, a discussão em torno dos conteúdos mesmos do ensino. Não se trata, portanto, de uma conversa qualquer, descompromissada e irresponsável, mas de uma construção dialógica que parte da realidade dos educandos e educandas e vai além dela, rumo à construção do conhecimento.

De acordo com Freire, essa relação de conhecimento não termina no objeto, não é exclusiva de um sujeito com o conteúdo, mas se prolonga a outro sujeito, tornando-se uma relação sujeito-objeto-sujeito. Justamente por isso, a aprendizagem não pode ser caracterizada como um processo solitário, mas sim de compartilhamento. “Enquanto relação democrática o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento.” (FREIRE, 2006/1992, p. 120).

A linguagem, nessa direção, funda o diálogo e a inter-ação no processo educativo, tanto entre pessoas e conhecimento, como entre pessoas e pessoas, mediatizadas pelo conhecimento. A linguagem e a capacidade gerada por ela de comunicação e diálogo são fatores fundantes da aprendizagem dialógica e de suas possibilidades diante do contexto da escola e do processo de ensino e aprendizagem, tal como revelam as experiências por nós pesquisadas.

O caminho teórico-metodológico das pesquisas

As investigações que originaram este artigo foram desenvolvidas com o propósito de identificar os limites e as possibilidades da implementação do modelo de aprendizagem dialógica em escolas públicas do interior do Estado de São Paulo². Para tanto, organizaram-se a partir da Metodologia Comunicativa. Coerente com o referencial teórico e a perspectiva de transformação da escola anteriormente apresentados, nossa opção metodológica implicou uma postura dialógica diante das pessoas e da produção de conhecimento.

A Metodologia Comunicativa, elaborada pelo Centro Especial em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) e utilizada em pesquisas desde a década de 1990 na Europa, e a partir de 2001, no Brasil, compreende, na realidade, um conjunto teórico-metodológico.

Autores como Gómez et al. (2006) apontam a necessidade, diante da crescente presença do diálogo na atualidade, do processo de investigação em Ciências Sociais também se organizar a partir de uma ação comunicativa, isto é, a partir da intersubjetividade e da reflexão, que marcam a proposta de investigação da metodologia comunicativa.

Esta orientação metodológica pretende não só descrever e explicar a realidade, compreendê-la e interpretá-la, mas sim estudá-la para transformá-la, procurando entender como os significados se constroem comunicativamente, por meio da linguagem. Diante disso, o objeto de estudo das pesquisas que se guiam por esse referencial é construído através das interpretações e reflexões das próprias pessoas participantes. Partindo dessa ideia, utilizamos em nossas pesquisas de doutorado técnicas de coleta de dados como os relatos comunicativos de vida, as observações comunicativas e os grupos de discussão comunicativos, entendendo que as interpretações foram consensuadas com as pessoas participantes, que são tão capazes de interpretar a realidade em que vivem quanto o somos nós, pesquisadoras.

Desde esse ponto de vista, como já destacamos, as pesquisas organizaram-se com diferentes enfoques. Uma delas analisou os impactos da aprendizagem dialógica na transformação das escolas como um todo, considerando-se a gestão escolar, os processos de aprendizagem e a relação das escolas com a comunidade de entorno e voluntariado, tanto no contexto espanhol como no contexto brasileiro, considerando-se uma escola em cada país. Outra procurou dar destaque à atuação docente na sala de aula, tendo como base a construção de aulas dialógicas, mediadas pela linguagem. E a última pesquisa abordou mais diretamente a aprendizagem em sala de aula, tomando como foco de análise os Grupos Interativos³. Estas duas investigaram uma escola do contexto brasileiro.

O que os dados revelam

As investigações evidenciaram aspectos bastante positivos quanto ao desenvolvimento da perspectiva dialógica em escolas de periferia urbana, mas também apontaram elementos que têm se apresentado como obstáculo ao desenvolvimento da comunicação e do diálogo como propulsores da máxima aprendizagem e da convivência respeitosa entre todos.

A importância da participação do voluntariado e familiares dentro da escola foi um aspecto muito ressaltado em todas as entrevistas nos três contextos investigados. Com relação a essa participação, destaca-se que, no caso brasileiro, em sua maioria, esse grupo era constituído de familiares de crianças que estudavam nas escolas (tias/os, mães e pais, primas/os, avós etc.), de ex-alunas/os da escola e de estudantes da Universidade Federal situada na cidade. Com idades (18 a 28 anos) e formações diversas, esses participantes foram identificados pela capacidade de fazer das escolas

um espaço mais diverso e intenso de trocas de experiências. Em contexto espanhol, a presença de diferentes culturas e nacionalidades se caracterizou por ser um dos elementos centrais da formação do voluntariado. Com idades entre 20 a 44 anos, pertenciam a diferentes países e Estados e possuíam diferentes atuações profissionais (pesquisadores, funcionários/as públicos/as, estudantes etc.).

A base da aprendizagem dialógica reconhece que na interação todos se beneficiam porque as aprendizagens são intersubjetivas. Isto traz à proposição um aprofundamento: quanto maior a diversidade interna de um grupo, maiores e mais profundas as aprendizagens de cada sujeito que o integra, tanto do ponto de vista intelectual, como do ponto de vista humano e social. Beneficiando-se da formulação teórica de Vigotsky (2000) sobre as aprendizagens se darem por mediação de sujeitos mais experientes da cultura⁴, o próprio(a) voluntário(a) aporta ao trabalho diversidade e conhecimento instrumental às crianças e para si, ao mesmo tempo.

Voltei a aprender de novo aquilo que eu estava esquecendo, porque você ensinando também aprende, porque eu pegava as coleções de livros da escola, e alguma coisa que eu não sabia, eu ficava ali até que eu aprendesse para eu poder passar para os alunos. (*Mãe brasileira*).

Os grupos com os voluntários nos ajudam a aprender mais. Eu mesmo melhorei em matemática. [...] eu também ajudei uma menina da terceira série que não estava conseguindo fazer uma continha e que depois, conseguiu. (*Criança brasileira*).

Creio que minha participação é muito importante. Primeiro é que as crianças de origem espanhola, por exemplo, quando veem que há um marroquino na escola, começam a mudar um pouco a imagem que sempre os marroquinos roubam, que são pessoas que fazem coisas ruins e minha presença é um modelo para as crianças marroquinas, que sempre têm como modelo os jovens que estão em delinquência, que vendem drogas, que roubam. Então minha presença é muito importante para a escola, para as crianças em geral, imigrantes e não imigrantes. (*Voluntário marroquino*).

Os familiares, as professoras e a direção escolar destacam ainda o desenvolver de uma relação mais igualitária e a criação de sentido na aprendizagem de todos(as):

A relação é mais de igual para igual, pois podemos discutir direto com as professoras as dificuldades das crianças, sem

problema nenhum. O mesmo com a diretora que possui uma amizade, um carinho pelas crianças. (*Mãe brasileira*).

Houve mudanças educativas dos professores, outra forma de entender que sozinhos não podem ensinar. Isto é muito importante e ao ter a porta aberta da aula e deixar que outros agentes que não sejam necessariamente da educação intervenham com eles de igual para igual para melhorar a educação das crianças, isso é um passo adiante e muito progressista. (*Diretora espanhola*).

Muitas mães elogiavam a forma que a diretora trabalhava, então eu via que isso fazia parte do projeto, pois havia maior diálogo da gestão para com os familiares. (*Professora brasileira*).

As crianças brasileiras fazem destaque às transformações decorrentes do processo de comunicação e diálogo. A linguagem, aqui, aparece como um elemento transformador:

O Grupo Interativo serve para melhorar o respeito e a educação [...]. Ajuda a gente a aprender, a ter mais respeito pelos outros, porque tem a conversa. (*Criança brasileira – 3ª série*).

As professoras do contexto brasileiro, em especial, destacam as transformações que a perspectiva dialógica proporcionou ao trabalho de sala de aula:

Acho que a gente está buscando, na aula, aproveitar o que eles falam, e é uma preocupação que eu não sei se eu não tinha antes ou se eu não prestava atenção, de quando eles falam alguma coisa, eu presto mais atenção, para continuar a próxima aula, aquele conteúdo mesmo, mas a partir do que eles falaram, porque se eles falaram é porque é importante para eles, daquele ponto que de repente não era o ponto que eu ia abordar, mas se agora eles falarem então eu presto mais atenção. (*Professora brasileira*).

É, eu acho que muda o olhar. Antes, como não tinha essa cobrança, a gente não tinha essa visão de Comunidade, era uma escola como outra qualquer, então você tinha uma visão de escola diferente, você tinha que estar ali, você tinha os conteúdos, você tinha que dar conta dos conteúdos, era sua aula, era só você. Agora não. Bom, aqui é uma Comunidade [...] Então eu acho que muda sua visão no todo, e daí você se volta para a sala de aula,

porque você fala: bom, mas a minha sala também tem que ser uma comunidade de aprendizagem, não é só quando tem o grupo interativo. Eu acho que isso faz você mudar a postura, a posição em sala de aula. *(Professora brasileira)*.

Eu senti uma melhora, eu senti uma diferença quando você tem o grupo interativo, quando você tem a biblioteca⁵, como isso ajuda no diálogo, a você também poder olhar melhor o seu aluno porque você tem pessoas te ajudando e naquele momento você está de fora e você consegue ficar com aquele aluno e dar uma atenção melhor para ele, que está com aquela dificuldade. *(Professora brasileira)*.

As crianças aprendem muito e a gente também. Agora estou me educando mais nas minhas interações com os outros. Com algumas crianças tenho mais paciência e com outras menos. Mas agora tenho refletido muito sobre o porquê isso acontece. Tenho me perguntado muito sobre essas coisas ultimamente... Quando um aluno me pergunta alguma coisa, tenho pensado mais em como vou responder... Penso na melhor forma de responder para a criança... *(Professora brasileira, em referência aos Grupos Interativos)*.

O que se percebe é que uma das demandas geradas a partir da aprendizagem dialógica e destacada pelas professoras da escola brasileira é a necessidade de reconstrução da identidade do professor (a) dentro da escola e da sala de aula. Isso porque nessa perspectiva o professor (a) é mais um colaborador(a) da aprendizagem e não o único responsável pela aprendizagem das crianças, que interagem e aprendem em outros espaços e com outras pessoas, também por meio da linguagem e da comunicação.

Mas, mesmo diante de um quadro bastante positivo para o desenvolvimento da docência, as professoras indicam que há obstáculos a esse novo papel de quem é professor ou professora na perspectiva dialógica, como a pouca participação do corpo docente na transformação da escola, a falta de formação dos(as) profissionais em Comunidades de Aprendizagem e o cansaço daquelas que levam o trabalho de transformação da escola. A falta de formação, em especial, é tida como um grande obstáculo à compreensão da linguagem e da comunicação como fatores centrais da aprendizagem.

Essa parte de aprendizagem dialógica, agora, depois da pesquisa e agora com esses textos, parece que tudo o que foi falado e que eu fiz, agora parece que eu consigo ver, mas olha, só agora. Nós estamos aqui há três anos como Comunidades, o quarto ano e a gente... e eu agora estou conseguindo visualizar realmente o que que é essa

aprendizagem dialógica. Não sei o que vocês sentem.
(*Professora brasileira*).

No que diz respeito a essa necessidade crescente de formação quanto à concepção de aprendizagem dialógica retomamos as considerações de Elboj et al. (2002), a partir das quais os autores destacam que toda mudança necessita de instrumentos formativos e que o professorado tem, diante de si, mudanças que implicam modificar consideravelmente sua forma de atuar na escola, de relacionar-se com as famílias e de ministrar as aulas. Nesse sentido, é fundamental um plano de formação intensivo e permanente a partir da aprendizagem dialógica. Além disso, toda mudança necessita de instrumentos novos e estes geralmente exigem uma formação diferente da que se tem recebido. É preciso organizar nas escolas momentos de formação e capacitação para os(as) professores(as), especialmente para aqueles(as) que estão iniciando o trabalho numa perspectiva de diálogo.

A indisponibilidade de tempo para participação na escola e a falta de voluntariado também se configuram como obstáculos para o desenvolvimento da aprendizagem dialógica. O voluntariado, em especial, ao mesmo tempo em que se apresenta como um dos principais eixos da perspectiva dialógica de aprendizagem, configura-se também como o mais polêmico. Se por um lado, temos ainda uma visão muito incipiente difundida no Brasil a respeito dessa questão, orientada na maioria das vezes por uma ação estratégica que busca vantagens individuais imediatas, por outro, temos pessoas motivadas pelos valores de participação e solidariedade, pelas causas de interesses social e comunitário. Com relação a essa questão, é urgente a mudança da cultura escolar, solitária e individualista, e a compreensão de um processo de corresponsabilidade que envolve a todos da comunidade educativa.

Com relação a uma perspectiva de crítica ao neoliberalismo, o trabalho voluntário nas escolas também é apontado como forma de isentar o poder público de suas responsabilidades para com a educação. Nesse caso, a perspectiva dialógica de aprendizagem aposta que o envolvimento voluntário de diferentes agentes educativos com a escola e a comunidade não enfraquece a percepção crítica da relação que se estabelece entre a escola e os governos como, ao contrário, a fortalece. As pessoas voluntárias se envolvem com as necessidades e urgências das escolas, favorecem o diálogo com os governos e criam, inclusive, novas demandas para serem atendidas por eles. Nessa concepção de aprendizagem, voluntariado não substitui o trabalho profissional, mas estabelece uma parceria com ele, ampliando suas possibilidades.

De modo geral, podemos ver que a perspectiva dialógica provoca entusiasmo nas pessoas que dela participam de diferentes maneiras, de acordo com suas concepções, disponibilidades, atitudes etc., num dado momento de suas vidas, que se encontram o tempo todo em constante

processo de mudança. É a possibilidade de, por meio da linguagem, da comunicação e do diálogo, guiar um trabalho de qualidade na sala de aula e na escola como um todo. Essa perspectiva coloca, para as escolas, o desafio de superarem processos de burocratização que as imobilizam, de forma a representarem seus próprios interesses e a regularem seus atos por iniciativa própria, juntamente com todos seus implicados, reconhecendo e potencializando a força do diálogo para tal. Mas por envolver mudanças de hábitos e relações, tem de ser esforço coletivo, sem se perder de vista a ação necessária de compromisso do poder público para a superação do fracasso em nossas escolas.

Considerações finais

Partilhamos do discurso e do desejo de efetiva democratização das escolas, no sentido de serem espaços que acolham cada vez mais crianças, jovens e adultos e seus saberes, garantindo aprendizagem dos conhecimentos escolares, e entendemos como caminho mais coerente para tanto a radicalização do diálogo na escola, com a participação dos familiares e da comunidade de entorno na vida da instituição. Porém, bem sabemos que ainda existem vários desafios a percorrer quando a proposta é dialogar e tomar decisões coletivamente, especialmente àqueles impostos pelo sistema burocrático, que controlam nosso tempo e nossa forma de ser e agir no mundo.

Ainda assim, a educação e o trabalho no contexto escolar têm muitos ganhos a partir da perspectiva da aprendizagem dialógica. O primeiro deles diz respeito à grande quantidade e diversidade de pessoas presentes na escola. A possibilidade de potencializar as interações entre todos (as) aumenta de maneira exponencial a aprendizagem de cada pessoa, seja ela criança, jovem ou adulto.

O segundo é referente à participação. Uma participação que ocorre por meio do diálogo e da capacidade que cada sujeito tem de linguagem e ação. Desse modo, quando os sujeitos se colocam dispostos a participarem de uma argumentação de forma racional, mostram-se abertos também às críticas e podendo, por argumentos, corrigir desacertos, refutar hipóteses e aprimorar as propostas de intervenção no mundo. Assim, as pessoas conhecem outras pessoas, fazem novas amizades, partilham experiências e conhecimentos e podem ser escutados, pois expressam suas opiniões e ideias, preocupações, desejos e necessidades.

O terceiro é sobre os princípios vivenciados dentro da aprendizagem dialógica. A possibilidade que as pessoas têm de sonhar sem medo sobre outras formas de viver, outros conhecimentos, outras oportunidades, bem como a chance de dialogar e refletir sobre tais condições favorece uma forma de comunicação e reflexão para alcançar novos horizontes. A linguagem é utilizada aqui como meio efetivo de entendimento entre as pessoas e, portanto, apresenta-se como um elemento emancipador.

Sabemos que os caminhos para se conseguir uma educação de boa qualidade são longos e complexos e que requerem mudanças profundas não só na relação professor/aluno, como também na formação de professores, de formulação e reformulação de conteúdo pedagógico, de método e de gestão do sistema de ensino brasileiro e de financiamento da educação. Por outro lado, entendemos que há processos mais dialógicos e igualitários a serem desenvolvidos nas instituições de ensino que podem ser favorecidos pelas mudanças anteriormente indicadas, mas que não dependem apenas delas para se concretizarem. As Comunidades de Aprendizagem são exemplos disso. Há que se estabelecer ação comunicativa entre todas as pessoas nas escolas, buscando acordos e entendimentos em torno daquilo que almejam de melhor para uma dada realidade. E isso depende da tomada de posição e da ação humana de sujeitos implicados com seu mundo. Nesse sentido, uma perspectiva de aprendizagem dialógica se apresenta como possibilidade de contribuição para uma mudança cultural na direção de relações sociais mais igualitárias e aprendizagens mais efetivas entre todos.

Notas

* Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Doutora em Educação, pela Universidade Federal de São Carlos. E-mail: nessagabassa@yahoo.com.br

** Professora Adjunta do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. E-mail: fab1ana@ig.com.br

*** Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. E-mail: eglenrodrigues@gmail.com

¹ No alemão *Verstandigung*.

² As escolas que optam por organizarem-se a partir da perspectiva da aprendizagem dialógica são chamadas *Comunidades de Aprendizagem*. Essa proposta educativa, que se guia pelos sete princípios apresentados no início deste artigo, nasceu em escolas da Espanha, com o objetivo de superar o fracasso escolar e possibilitar uma convivência respeitosa na escola. Atualmente, o país conta com mais de cem Comunidades de Aprendizagem espalhadas em diferentes regiões e com diferentes níveis de ensino (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de pessoas adultas). No Brasil há três escolas de Ensino Fundamental que transformaram-se em Comunidades de Aprendizagem a partir de 2003.

³ Trata-se de uma organização da aula em pequenos grupos de trabalho que recebem apoio não só do professor (a) da turma, mas também de pessoas voluntárias que colaboram para acelerar a aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Define-se como uma atividade central desenvolvida nas Comunidades de Aprendizagem por trabalhar de maneira articulada com todos os princípios da aprendizagem dialógica, de modo a reforçar e acelerar a aprendizagem dos (as) estudantes.

⁴ Cultura, aqui, não é entendida como sinônimo de escolaridade, mas da produção que as pessoas de determinado grupo realizam nas suas relações e com o entorno, nas

fronteiras históricas do próprio grupo e de suas inserções em grupos maiores.

⁵ Assim como o Grupo Interativo, a Biblioteca Tutorada é outra atividade central desenvolvida em Comunidades de Aprendizagem. Implica a abertura da biblioteca por mais tempo, em horário contrário às aulas para atendimento das crianças, jovens e adultos da escola e do bairro. Conta com a presença de pessoas voluntárias para auxiliarem as crianças, jovens e adultos nas tarefas, pesquisas e práticas de leitura.

Referências

AUBERT, Adriana et al. (Flécha, Ainhoa; García, Carme; Flécha, Ramón; Racionero, Sandra). **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. Barcelona: Hipatia Editorial, 2008.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede – a era da informação**: economia, sociedade e cultura. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999, v. 1.

ELBOJ, Saso Carmem et al. **Comunidades de aprendizaje**. Transformar la educación. Barcelona: Graó, 2002.

FLECHA, Ramón. **Compartiendo palabras**. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Editora Paidós, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **À sombra dessa mangueira**. 8 ed. São Paulo: Editora Olhos d'Água, 2006.

GOMÉZ, Jesus. **De los itinerarios educativos y el fracaso escolar a los nuevos modelos educativos igualitarios de la sociedad de la información**. Zaragoza, 2004.

GOMEZ, Jesus; LATORRE, Antonio; SÁNCHEZ, Montse; FLECHA, Ramon. **Metodología comunicativa crítica**. Barcelona: El Roure Editorial S. A., 2006.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa**. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid. Taurus, 1987, v. 1.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. (1931). In: **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Ed. Aprendizaje Visor, 2000.

_____. Paris: La Dispute [Edition originale: 1934].

Recebido em: fevereiro de 2013.

Aprovado em: agosto de 2013.