



# **Aprendizagem dialógica e atos comunicativos: uma discussão teórica**

**Gisele Americo Soares**  
**giseleamerico@hotmail.com**  
**AEDB**

**Vânia Cristina Fernandes Medeiros Dias**  
**vaniadias21@yahoo.com.br**  
**AEDB**

**Mônica Mara da Silva**  
**monica@aedb.br**  
**AEDB**

**Marilia Rios de Paula**  
**marilia.rios@aedb.br**  
**AEDB**

**Resumo:** O presente texto se insere nas discussões sobre aprendizagem dialógica e atos comunicativos. Neste artigo apresentamos alguns referências teóricos que trabalham e se debruçam sobre a aprendizagem dialógica são eles Habermas (2001), Freire (1997), Searle (2001) e Vygotsky (1996). As implicações deste trabalho suscitam reflexões sobre a nossa prática docente no que se refere ao diálogo. Verificando-se a importância do papel do professor para a composição de uma escola voltada para a aprendizagem dialógica, visto foi observado que esse processo não depende apenas da metodologia, mas sim de uma mudança de perspectiva da escola.

**Palavras Chave:** aprendizagem - significativa - atos comunicativos - inovação na educação -



## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo aborda a temática relacionada à aprendizagem dialógica. Esta teoria é composta de princípios inter-relacionados em bases teóricas dialógicas. O processo de aprendizagem necessita estar apoiado na compreensão dos diversos agentes educativos e nas articulações dos processos que são constituídos na escola.

Mello (2016, apud AUBERT et al., 2016, p.12) afirma que a inovação “significa ação consciente e compromissada com a superação de desigualdades e valorização do convívio respeitoso na diferença e na diversidade, com base em conhecimento comprovado em diferentes áreas”. Nesse sentido entendemos que uma proposta aberta ao diálogo representa uma inovação no meio escolar, pois não basta atividades com diálogo é preciso pensar a educação a partir de uma nova perspectiva, na qual o aluno é o protagonista do seu conhecimento e o professor é o mediador desse processo.

Neste artigo apresentaremos uma breve discussão referente aos atos comunicativos, interações no ambiente em busca de um espaço cada vez mais dialógico. O nosso objetivo é contribuir com elementos relevantes para a reflexão e/ou reorganização dos ambientes escolares. Assim sendo, iniciamos o artigo com uma síntese sobre como ocorrem os atos comunicativos. Apresentamos também, de forma sucinta os teóricos da educação que inspiraram e conceituam a aprendizagem dialógica. Finalizamos com algumas reflexões, que visam contribuir para repensar as práticas escolares.

## 2. ATOS COMUNICATIVOS

No contexto escolar as palavras são carregadas de intenções e compromissos das pessoas que realizam estas emissões linguísticas. As palavras ditas, o tom de voz, os gestos que acompanham estas emissões têm consequências que podem criar relações educacionais que melhoram a aprendizagem, a convivência e a participação. Ou criar relações que impedem e criam obstáculos para estes processos. O que dizemos, como dizemos e em quais condições dizemos, influenciam a experiência escolar de nossos estudantes, seu autoconceito e seu entendimento, assim como a confiança das famílias na escola e o projeto no qual eles estão envolvidos (Austin, 1971 e Searle, 1980).

Para o ensino aprendizagem baseados na comunicação e no diálogo igualitário, como é na aprendizagem dialógica, os atos comunicativos são um elemento importante a considerar, sobre tudo para o professorado que ocupa um lugar mais delicado no ponto de vista de coagir o aprendiz e outros agentes educativos da sociedade.

Quando as relações são mais dialógicas é favorecido um diálogo onde estão representados mais vozes e em maior igualdade de condições de serem escutadas e valorizadas, o que impacta no aumento da aprendizagem (Habermas, 2001a, 2001b).

Segundo Austin (1971) houve um marco teórico para os estudos das reações entre significado, força e ação resultado, distinguindo entre três tipos de atos de fala: atos locucionários, atos ilocucionários e atos perlocucionários. O ato locucionário é o que possui significado, o ato ilocucionário é o que possui certa força ao dizer algo, e o ato perlocucionário é aquele que consegue ver certos resultados ao dizer algo.

Já Searle (1980) considera que não é possível diferenciar atos locucionários de atos ilocucionários. Para ele todos os atos de fala têm força ilocucionária, ou seja, os atos



locucionários cuidam da dimensão linguística, os ilocucionários, são onde está contido o núcleo do ato de fala, a força ilocucionária, e os atos perlocucionários tratam das consequências alcançadas pelo ato.

Por outro lado Habermas (2001a, 2001b) acredita que o conteúdo proposicional e a força ilocucionária em Searle são o mesmo que Austin chama de ato locucionário e ato ilocucionário.

Os atos comunicativos incluem a linguagem verbal, mas também a linguagem dos gestos, os olhares e a linguagem corporal em geral, assim como o tom com o qual são emitidas essas expressões verbais. Outro aspecto que os atos comunicativos analisam diferentemente dos atos de fala é o contexto no qual a interação comunicativa é produzida.

Outra característica dos atos comunicativos é que quando são ilocucionários, possuem certa força ao dizer algo e incluem a procura do consenso. Se forem ilocucionário e perlocucionário dialógicos devem sempre atender à condição de sinceridade. E se forem perlocucionários dialógicos são livres de coação, portanto é importante enfatizar que os atos perlocucionários são destinados à ação, mas esta ação pode ser fruto do consenso, da sinceridade e da liberdade ou resultado de coação. Como já dito anteriormente, nos atos perlocucionários dialógicos, não existem coações, mas um acordo sincero e livre.

Outra característica dos atos comunicativos é que podemos diferenciar entre atos ilocucionário de poder e atos ilocucionários dialógicos. Esta diferenciação enfatiza que no ato locucionário de poder existe a obrigação de realizar determinada ação através da coação, em contrapartida, nos atos ilocucionários dialógicos as decisões são tomadas através do diálogo e do consenso entre as partes, livre de coações.

Ao analisar a comunicação em contexto educacionais, Searle (2001) e Habermas (2001) abordam esse assunto no plano da intencionalidade. Searle se baseia nas intenções, enquanto Habermas não consegue atingir seu objetivo de superar a filosofia da consciência. Entretanto, o que os atos comunicativos sugerem é a necessidade de haver uma ética das intenções, uma preocupação com o que alguém pretende ao dizer algo, para uma ética weberiana da responsabilidade, para o qual o que importa é o compromisso com as consequências do ato comunicativo que emitimos. Na maioria dos casos a ética das intenções não podem transformar as situações de desigualdade. Muitos fatores podem interferir, porque as vezes nossas intenções não são negativas em relação a pessoa a qual interagimos. Todas as vozes são importantes para se alcançar maiores níveis de diálogo nas interações. Pessoas adultas sem formação acadêmica ou não especialista nas áreas de aprendizagem escolar também contribuem para a aprendizagem dialógica a partir da sua inteligência cultural.

Na aprendizagem dialógica o conhecimento prévio e o entorno sócio cultural são transformados, ou seja, essas transformações do entorno e do indivíduo são possíveis por meio de relações dialógicas. O foco da abordagem dialógica da aprendizagem é a transformação, não a adaptação.

As escolas que superam o fracasso escolar de grupos acostumados a obter resultados baixos têm como projetos educacionais e ações cotidianas a transformação das dificuldades e não a adaptação delas que os conduziram a desigualdades.

Em relação as ações humanas capazes de transformar a estrutura, Giddens (1998) em sua teoria da estruturação enfatiza que os indivíduos tentam resolver problemas, aprendem a intervir nos fatos sociais e vigiam suas próprias ações continuamente. O autor acima mencionado salienta a ideia de que as pessoas e os movimentos sociais estão gerando ideias e práticas que transformam as estruturas, porque são conscientes das consequências que elas têm.



Há duas ideias centrais da obra de Freire que fazem parte da aprendizagem dialógica, que são: transformação e inteligência cultural. Freire confia plenamente na capacidade de todas as pessoas de transformar a realidade. Assim como Giddens e Turner (1990) e Freire (1997) diziam que somos seres não adaptáveis, mas de transformação. Segundo o autor, uma educação que transforma o indivíduo e o mundo é a educação da pergunta, a educação que conscientiza e liberta. Freire enfatiza que na aprendizagem dialógica o aprendiz é o sujeito de ação e não objeto de ação e dos educadores. Em Freire a transformação e comunicação andam juntas. A transformação está relacionada ao diálogo igualitário entre educadores e aprendizes, fazendo com o que o aprendiz não se adapte às dificuldades mas transforme as dificuldades em possibilidades.

## **2.1 VYGOTSKY APÓCRIFO E VYGOTSKY REAL**

Para falar de aprendizagem e transformação temos que fazer referência a Vygotsky (1996) que afirma que para promover a aprendizagem e o desenvolvimento é necessário intervir no contexto sócio cultural e transformá-lo.

Vygotsky (1996) insiste na natureza transformadora da pessoa que a leva a utilizar ferramentas para transformar o entorno de acordo com seus objetivos. Vygotsky (1996) também destaca que com essas ações sobre o contexto, a pessoa transforma a si mesmo e mediante as mudanças que sofre cria novas condições naturais para sua existência.

Houve na Espanha a introdução de um Vygotsky que falava de adaptação em vez de falar sobre transformação. Este Vygotsky foi chamado de Vygotsky apócrifo, que é um Vygotsky da adaptação enquanto o Vygotsky real acredita na transformação como condição para aprender.

## **2.2 INTERAÇÃO TRANSFORMADORA E INTERAÇÕES ADAPTADORAS**

No contexto escolar existem interações que aumentam os níveis de aprendizagem e são chamadas de transformadoras; e interações que reproduzem os resultados baixos que são chamadas de adaptadoras. As interações transformadoras contribuem para extinguir a desigualdade de grupos de pessoas, transformando o contexto em que elas se encontram.

Essas interações que transformam a pessoa, aumentando suas próprias expectativas, confiança e autoestima, são interações que aumentam a aprendizagem e o sentido de aprender. Os grupos interativos são uma das melhores formas de transformar interações adaptadoras em transformadoras.

Para que a educação seja realmente transformadora é necessário a interação entre o professorado e a comunidade educacional, ou seja, é necessária uma mudança entre escola e comunidade substituindo gradativamente as relações de poder por relações dialógicas.

## **3. APRENDIZAGEM DIALÓGICA**

A aprendizagem dialógica se dá por meio de interações entre os alunos, entre o professor e os alunos e entre alunos, os professores e a comunidade escolar. Para que ela ocorra na escola precisamos estar abertos e fazer uma escuta sensível de todos os agentes



envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Alguns autores como Habermas (2001), Freire (1997), Beck, Giddens e Lash (1997) entre outros autores das ciências sociais e educacionais já sinalizaram e apresentaram caminhos para uma abordagem mais dialógica visando superar as desigualdades educacionais, culturais e sociais.

Na esfera escolar a “inteligência acadêmica” é muito valorizada, porém algumas pesquisas reconhecem outras inteligências como Cattell (1971) que apresenta a diferença entre “inteligência fluida” e a “inteligência cristalizada”, a de Wagner e Sternberg (1990) que distinguem a “inteligência acadêmica” e a “inteligência prática”, tem ainda Gardner (2003) que propõe a teoria das inteligências múltiplas e Aubert et al (2016) que apresenta a “inteligência cultural” que segundo os autores contempla a inteligência acadêmica, bem como os outros tipos de inteligência e as denominam de “inteligência prática e comunicativa”. As teorias sobre pluralidade de inteligências foram usadas negativamente em algumas fases da história da humanidade e produziu o aumento na exclusão educacional e social de muitos indivíduos, porém neste artigo trazemos uma outra perspectiva em relação a esse debate, a perspectiva de reconhecimento e valorização dos saberes socioculturais dos alunos.

Em todos os sistemas culturais, grupos de indivíduos em seus contextos culturais, com linguagens específicas e códigos de comportamento, desenvolvem técnicas apropriadas de compreensão e razão para lidar com as situações do dia a dia. E é preciso identificar que na escola aprendemos um conteúdo de matriz eurocêntrica e que necessitamos reconhecer e agregar outras matrizes de conhecimento.

Os estudos e pesquisas citados acima sobre “inteligências” devem chamar nossa atenção para a necessidade da valorização nas instituições de ensino das aprendizagens e experiências vividas por nossos alunos em contextos não acadêmicos. É imprescindível valorizar os conhecimentos não formais, que se manifestam em diversas situações do cotidiano, na família, na comunidade e nas práticas laborais, como estratégia de interação entre sujeitos sociais em um determinado tempo e espaço. Tanto na perspectiva de D’Ambrósio (2002) como na de Freire (1997) não cabe apenas reconhecer os saberes populares, é necessário transformá-los em caminhos para uma aprendizagem mais significativa. Segundo Aubert et al (2016):

Na aprendizagem dialógica, a transformação transcende a escola e chega ao entorno. A escola tem de se converter em mais um local onde as interações de meninos e meninas podem ser ampliadas. Quando abre suas portas à comunidade e esta participa da criação e do desenvolvimento do projeto educacional e da interação educacional direta, há um aumento nas aprendizagens e melhora a convivência (AUBERT et al, 2016, p. 163).

Quando prática educacional é orientada pelo desejo de transformação das dificuldades em possibilidades, pela valorização dos saberes socioculturais dos alunos e pela busca da aprendizagem dialógica, ela se torna uma mola impulsionando a escola a uma ação cada vez mais transformadora.

### **3.1 APLICAÇÃO**

Para aplicação de uma aprendizagem dialógica existem alguns pontos que devem ser ressaltados para sua utilização de forma consciente. É fundamental trabalhar o caráter instrumental da escola, pois “aprendizagens instrumentais são imprescindíveis para romper o ciclo da exclusão” (AUBERT et al, 2016, p. 168). Essa afirmação faz sentido quando adotamos o objetivo instrumental da educação no sentido que o aprendizado realizado na escola não se basear em um caráter informativo e sim prático, em que o aluno consiga utilizar



com possibilidade de mudança da sua realidade. Até mesmo o conteúdo teórico tem que ser utilizado como possibilidade para o aluno, o que ele vivencia na escola deve ser um instrumento de transformação em sua vida.

Devemos ressaltar que não estamos falando de uma redução dos problemas da escola à problemas do cotidiano, pois as habilidades de raciocínio crítico devem ser trabalhadas a fim de que o aluno consiga utilizar o processo em que foi inserido como um ponto de mudança em sua vida e comunidade. Assim, um caráter instrumental seria a escola ser vista pelo aluno como um espaço em que ele acredita que pode ajudá-lo a mudar sua realidade e de sua comunidade.

A partir desse ponto, outro fato importante é a formação de sentido para a escola. Nos processos de ensino e aprendizagem institucionais, deve ser levado em conta as mudanças e múltiplas opções que existem na vida do alunado, com objetivo de realizar um processo que faça sentido para o aluno. Ou seja, o sentido da escola é o que realmente ocorre na escola, e como ocorre. Quais processos são utilizados para que o aluno veja a escola com um caráter instrumental e se insira no processo de forma a mudar sua realidade. Esse aspecto é complicado e local, deve ser pensado em cada escola, formando assim, um currículo oculto que permite à escola ser um agente de transformação (AUBERT et al, 2016).

Ressaltamos aqui que com a instrumentação da escola, e a criação de sentido da mesma, objetiva-se buscar em todas as escolas um mesmo resultado, a partir de processos distintos. Quando dizemos resultado, não estamos falando de nota ou de avaliações externas, e sim de igualdade de oportunidades. Escolas com resultados parecidos geram alunos com oportunidades iguais, com direito de escola e noção de cidadania (AUBERT et al, 2016).

### 3.1.1 APLICAÇÃO ATRAVÉS DA INTERAÇÃO

Segundo Aubert et al (2016) “ a aprendizagem máxima é alcançada em interações heterogêneas” (AUBERT et al, 2016, p. 172). Essa é uma afirmação relevante para determinarmos como necessita ser uma aprendizagem dialógica, através da diversidade de nível, cultura, conhecimento, formas de produzir significado e gênero (AUBERT et al, 2016).

Promover durante as aulas o trabalho em equipes, chamados *grupos iterativos*, proporciona troca de conhecimento em que

meninos e meninas com nível mais alto, ao explicar o que sabem a seus companheiros e companheiras, consolidam o que aprenderam, com mais significado e sentido; por outro lado, as implicações cognitivas do raciocínio verbal que utilizam para explicar o conteúdo, seja ele conceitual ou procedimental, são muito altas e complexas (AUBERT et al, 2016, p. 173).

Observamos então, que no objetivo de aumentar o aprendizado, a escola deve ser menos burocrática em alguns processos de comunicação, permitindo aos alunos participarem das escolhas e representarem a comunidade dentro da escola, gerando assim, um impacto na vida de cada aluno e participante da escola, como professor, diretor e etc.

Fica evidente que o papel da escola na aprendizagem dialógica se faz importante, não apenas na mudança da sala de aula dos professores, e sim em uma transformação de postura da escola.



## 4. CONCLUSÃO

Os conceitos de atos comunicativos de Austin (1971) e Searle (1980) mostram-se fecundos para a análise da relação entre os agentes educacionais no ambiente escolar. Cada escola possui características singulares e sua estrutura está diretamente ligada a perspectiva de educação de cada instituição educacional.

Percebe-se que as relações e as ações humanas são capazes de gerar práticas transformadoras das estruturas de poder vigentes na sociedade. Nesse sentido o ambiente escolar necessita ser um espaço de interações entre os agentes escolares.

Essas interações devem ser pautadas em uma aprendizagem dialógica, realizada em uma relação heterogênea, com a formação de grupos de diferentes culturas, gêneros e conhecimentos. Os processos devem ser pensados com objetivo de realizar na escola uma educação instrutiva, com a possibilidade de os alunos utilizarem os aprendizados em suas vidas e comunidade.

Ressalta-se a relevância da participação da comunidade junto a escola para a formação do corpo discente voltado para o pensamento de solidariedade. Para isso, a escola deve ser um espaço legítimo para a comunidade, dando uma noção de sentido ao aluno.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSTIN, J. L.** *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós, 1971.
- BECK, U. GIDDENS, A., LASH, S.** *Modernización reflexive: política, transición y estética en el orden social modern*. Baelona: Península, 1997.
- CATTELL, R. B.** *Abilities: their structure, growth and action*. Boston: Houghton-Mifflin, 1971.
- D'AMBRÓSIO, B.** *Conversas Matemáticas: metodologia de pesquisa ou prática professoral?* Anais do VI EBRAPEM – VI Encontro Brasileiro de Estudantes de PósGraduação em Educação Matemática, 8, 9 de novembro de 2002, Campinas, p. 18-20, 2002.
- FREIRE, P.** *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo, Paz e Terra, 1997.
- GARDNER, H.** *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. Nova York: Basic Books, 1983.
- GIDDENS, A.** *La constitución de la Sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu, 1998.
- GIDDENS, A., TURNER, J.** *La teoría social hoy*. Madri: Alianza Universidad, 1990.
- HABERMAS, J.** *Teoría de la acción comunicativa. Volumen I: racionalid de la acción*. Madri: Taurus, 2001a.
- HABERMAS, J.** *Teoría de la acción comunicativa. Volumen II: crítica de la razón funcionalista*. Madri: Taurus, 2001b.
- SEARLE, J.** *Mente, lenguaje y Sociedad: la filosofía en el mundo real*. Madri: Alianza, 2001.
- SEARLE, L.** *Actos de habla*. Madri: Cátedra, 1980.
- STERNBERG, R. J.** *Más allá del cociente intelectual: una teoría triárquica de la inteligencia humana*. Bilbao: Desclée de Brouwe, 1990.
- VYGOTSKY, L. S.** *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica, 1996.