
MÓDULO 2

A APRENDIZAGEM DIALÓGICA NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

Formação em Comunidades de Aprendizagem



ÍNDICE

MÓDULO 2 • A APRENDIZAGEM DIALÓGICA NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

2.1 Da abordagem individual à comunidade	2
2.2 Aprendizagem dialógica	8
2.2.1 Diálogo igualitário	8
2.2.2 Inteligência cultural	9
2.2.3 Transformação	10
2.2.4 Dimensão instrumental	11
2.2.5 Criação de sentido	12
2.2.6 Solidariedade	13
2.2.7 Igualdade de diferenças	14
2.3 Bibliografia	15

2. A aprendizagem dialógica na sociedade da informação

Este módulo apresenta a aprendizagem dialógica como um conceito comunicativo da aprendizagem que tem um lugar nas ciências sociais, como um todo.

Primeiro, analisamos as concepções de aprendizagem que estão presentes nas salas de aula mas que não respondem às necessidades da sociedade dialógica e informativa em que vivemos. Em seguida, concentramo-nos no conceito de Aprendizagem Comunicativa, caracterizada pela importância de todas as interações que cada aluno estabelece com as restantes pessoas. Faz-se referência às principais teorias e autores que fundamentam a Aprendizagem Comunicativa e a Aprendizagem Dialógica. Finalmente, o seu desenvolvimento acontece através de sete princípios: o diálogo igualitário, a inteligência cultural, a transformação, a dimensão instrumental, a criação de sentido, a solidariedade e a igualdade de diferenças.

2.1 Da abordagem individual à comunidade

Ao longo da história, foi evoluindo a concepção sobre o que é e de como se processa a aprendizagem – sempre vinculada a perspectivas mais amplas de compreensão da realidade – desde as perspectivas individualistas e internistas até às perspectivas mais interacionistas.

No quadro a seguir, podemos ver, de forma esquemática, a evolução das concepções sobre a realidade social e as suas abordagens de aprendizagem, as diferenças entre as concepções objetivista, construtivista e comunicativa, que já fazem parte da sociedade da informação.

SOCIEDADE	Sociedade Industrial	Sociedade Industrial	Sociedade da Informação
CONCEÇÃO	Objetivista	Construtivista	Comunicativa
PERSPETIVA SOCIOLÓGICA	Perspetiva Estruturalista/Sistémica	Perspetiva Subjetivista	Perspetiva Dual (comunicativa)
BASES	A realidade é independente dos indivíduos que a conhecem e a utilizam.	A realidade é uma construção social que depende dos sentidos/significados que as pessoas lhe dão.	A realidade é uma construção humana. Os sentidos/significados dependem das interações humanas.
EXEMPLO	O lápis é um lápis, independentemente de como o vemos ou usamos.	O lápis é um lápis porque o vemos como um objeto adequado para escrever ou desenhar.	O lápis é um lápis porque concordamos em usá-lo para escrever ou desenhar.

APRENDIZAGEM	ENSINO TRADICIONAL Aprende-se através da mensagem que os professores emitem.	APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA Aprende-se através da relação dos novos conhecimentos com os conhecimentos prévios, disponíveis na estrutura cognitiva.	APRENDIZAGEM DIALÓGICA Aprende-se através das interações entre iguais: professores, familiares, amigos, o que produz diálogo igualitário.
ELEMENTO CHAVE DA APRENDIZAGEM	Professores	Alunos	Todas as pessoas da comunidade com quem os alunos se relacionam.
FORMAÇÃO	UNIVERSIDADE Os conteúdos a serem transmitidos e as metodologias para o fazer.	ESCOLA Conhecimentos do processo de aprendizagem dos atores e da forma de construir sentidos/significados.	PROFESSORES, FAMILIARES E COMUNIDADE Conhecimento dos processos de aprendizagem de indivíduos e grupos, através de sentidos/significados interativos de construção.
ABORDAGEM CURRICULAR	Orientação pedagógica que não leva em conta os aspetos psicológicos e sociológicos.	Orientação psicológica que não contempla, devidamente, os pedagógicos e sociológicos.	Orientação interdisciplinar: pedagógica, psicológica, sociológica e epistemológica.
CONSEQUÊNCIAS	A imposição de uma cultura homogénea gera e reproduz desigualdades.	A adaptação à diversidade sem ter em conta as desigualdades dos contextos aumenta as desigualdades.	Com a transformação do contexto, o respeito pelas diferenças está incluído como uma das dimensões da educação igualitária

Fonte: (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2008)

Perspetiva objetivista - Ensino tradicional

A forma de educação referida como "tradicional", que ainda é amplamente praticada, é típica da sociedade industrial e da abordagem objetivista da aprendizagem. Com isso em mente, a universidade é a protagonista do processo de ensino aprendizagem. O professor é considerado a fonte do conhecimento e o especialista, que estabelece e garante a transmissão do referido conhecimento. Este conhecimento é independente dos alunos, assim como a realidade objetiva é externa e independente das pessoas que participam disso. A universidade deve ter conhecimento dos conteúdos que ensina e competências suficientes para projetar programas, que são limitados no tempo. Portanto, deve estabelecer o ritmo das atividades de ensino para que cada aluno adquira o conhecimento. O papel do aluno é fundado na compreensão, acumulação e repetição do conhecimento, sendo avaliados na sua capacidade de memorizar e reproduzir o conhecimento transmitido. Os alunos que se esforçam para fazer isso são considerados como tendo dificuldades de

aprendizagem e, em tais casos, devem ser tomadas medidas corretivas especiais. Isso, por sua vez, gera e reforça as desigualdades.

Os referentes psicológicos do ensino tradicional são encontrados principalmente no behaviorismo. Concepções como ensino ou instrução programada (na ausência de planificação) ou a noção de insistência e esforço para aprender, são contribuições válidas desta teoria. Mas a concepção objetivista não pode explicar-nos de que forma os alunos da sociedade da informação e dialógica, aprendem. Por exemplo, na sociedade da informação, os especialistas em todos os campos são questionados sobre a capacidade das pessoas encontrarem e discernirem informações. O ensino tradicional foi desenvolvido no contexto da sociedade industrial e, portanto, projetado para salas de aula que já não fazem sentido na atualidade.

Perspetiva construtivista - Aprendizagem significativa

Em contraste com o conceito objetivista e o papel primordial do professor, surgiu na segunda metade do século XX, a concepção de aprendizagem baseada na ideia construtivista da realidade, isto é, a realidade é construída pelos sujeitos.

Isto significa, em termos de aprendizagem, colocar a ênfase no aluno e na sua atividade mental: a cognição é introduzida e o aluno passa de assimilar, acumular e memorizar passivamente, a construir ativamente o conhecimento. Para tal, o aluno deve ter consciência das suas lacunas, interagindo de forma significativa com o conhecimento que já possui.

Assim, enquanto no ensino tradicional o professor era o elemento-chave para a aprendizagem, na concepção construtivista, o que importa são os processos de aprendizagem dos alunos. O papel dos professores não é proporcionar conhecimento, mas garantir que o aluno relacione, significativamente, o conhecimento prévio com o novo. Nesta perspetiva, cada aluno cria o seu próprio sentido. Para melhorar a aprendizagem em sala de aula, o ensino deve integrar os resultados da pesquisa sobre como são gerados os sentidos ou significados. Nesta abordagem, a formação de professores é direcionada para o desenvolvimento de uma consciencialização dos processos internos de aprendizagem e de como ocorre a construção do conhecimento, em que o aspeto psicológico da cognição é prioritário.

A abordagem construtivista da aprendizagem engloba diferentes autores e propostas teóricas que partilham elementos importantes (o envolvimento da mente na aprendizagem), embora possam também ter posições muito distantes noutros aspetos. Por exemplo, Piaget (1964) e a sua teoria geneticista de estádios do desenvolvimento, centrada no que já foi alcançado, ou Vygotsky (1995, 1996) que realça os estádios de desenvolvimento social a que uma criança pode chegar, com o apoio de outros.

Em Espanha, a reforma educacional da LOGSE baseou-se no construtivismo de Ausubel e no seu conceito de aprendizagem significativa (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1989), desenvolvido na década de 1960. Nesta perspetiva, entende-se que a aprendizagem é um processo individual de construção do sentido, que acontece de forma diferente em cada aluno, uma vez que cada um dos alunos parte de um conhecimento prévio e tem uma predisposição diferente, para a aprendizagem. A abordagem correlaciona as novas informações que são transmitidas, com o conhecimento anterior do aluno. Portanto, esses

processos são diferentes para cada aluno e para cada situação de aprendizagem. Os professores devem ser capazes de analisar as diferentes estratégias de aprendizagem em conjunto com os conceitos que os alunos já conhecem e que os ajudarão a aprender mais. Deve-se projetar e planejar o ensino para que ele "se adapte" ao que os alunos conhecem. Nas palavras de Ausubel: "Se eu tivesse que reduzir toda psicologia educacional a um único princípio, diria que, de todos os fatores que influenciam a aprendizagem, o mais importante é o que o aluno já conhece. Descobrir isto, pode ensinar-se em conformidade" (Ausubel et al., 1989: 1).

No entanto, ocorreu uma má interpretação quando se tentou integrar algumas teorias de Vygotsky (1962, 1978) com as abordagens de Ausubel. Duas contribuições importantes de Vygotsky foram a ênfase colocada na relação entre desenvolvimento cognitivo e ambiente sociocultural, e como esta mudança do ambiente sociocultural pode provocar o progresso cognitivo. As reformas educativas dos anos noventa acolheram o primeiro elemento mas, o último, foi mal interpretado. Em vez de mudar os contextos para promover o crescimento cognitivo igualitário, os esforços da reforma envolveram, em última análise, a adaptação dos currículos aos contextos existentes nas escolas.

A abordagem da Ausubel sobre a aprendizagem significativa, que teve tanta influência na reforma educativa espanhola, apesar da pouca relevância internacional do autor, tem várias limitações importantes que são mais óbvias no século XXI. A importância do conhecimento prévio como base fundamental para qualquer tipo de aprendizagem é seriamente questionada pela evidência de que toda aprendizagem pode ser desconectada, pelo menos em parte, do que já é conhecido. Além disso, a forma como se materializou no currículo – do local e simples, ao global e complexo – contradiz o facto óbvio de que as crianças têm imaginação, emoções e um gosto incrível por histórias, que vão por um caminho diferente da sua experiência diária, concreta e local (Egan, 2005). Por outro lado, do ponto de vista sociológico, a adaptação ao conhecimento prévio de cada pessoa na sua diversidade, sem levar em consideração o princípio da igualdade de resultados, implica renunciar a uma aprendizagem baseada em princípios igualitários dos alunos, como um todo. Se projetarmos os currículos com base no conhecimento prévio dos alunos, não asseguramos oportunidades iguais para todos, uma vez que este modelo é condicionado pelo contexto em que os alunos se desenvolvem. Portanto, não vamos ter o mesmo currículo para os alunos das zonas mais favorecidas e para quem vive nas outras menos favorecidas. Assim, embora algumas crianças possam aprender com as exigências da sociedade da informação, outras serão empurradas para a exclusão social.

Ao mesmo tempo, em contextos socioculturais desfavorecidos, presume-se que o conhecimento prévio seja limitado e, para promover a aprendizagem, os objetivos devem ser reduzidos através da adaptação curricular. Nessas condições, a aprendizagem significativa e o "Adaptador Vygotsky" legitimam a reprodução social e a exclusão educativa de crianças oriundas de classes sociais não privilegiadas e de grupos étnicos minoritários.

Tanto a promoção como a compensação da diversidade servem para fortalecer o círculo fechado da desigualdade cultural e, portanto, é possível pensar noutras fórmulas que, de acordo com os desafios que as mudanças da nova sociedade apresentam, comecem a partir da transformação e da igualdade. A transformação é essencial porque compensar ou adaptar conduzem à exclusão de certos setores sociais; a igualdade é essencial porque

todas as pessoas querem e têm o direito a receber uma educação, que os serve e lhes permite viver com dignidade, na sociedade presente e futura.

Perspetiva comunicativa - Aprendizagem dialógica

A perspetiva comunicativa situa-se no contexto sócio histórico da sociedade da informação. Mais do que o acumular de informações importa o seu processamento. Mais do que a experiência subjetiva e individual, importa o diálogo e a constante interação com uma enorme multiplicidade de agentes e recursos. Esta abordagem coleta contribuições de conceções anteriores, mas introduz a interação como a ideia central.

Por outro lado, a conceção comunicativa supõe a orientação do ensino para o máximo de aprendizagem e o papel do corpo docente como agente educativo. A orientação da aprendizagem não é a adaptação ao conhecimento prévio, mas a introdução de novas interações na sala de aula, para alcançar o máximo de resultados. O modelo do currículo já não se centra no que os alunos conhecem ou não sabem, mas sim nos resultados que pretendemos alcançar, a partir de uma abordagem de máximos para todos. A aprendizagem começa com as interações entre pares, professores, familiares ou outros agentes do contexto educativo, contemplando uma diversidade de pessoas que influenciam a aprendizagem das crianças.

Do ponto de vista comunicativo, os professores devem estabelecer interações com os ambientes com os quais os alunos podem relacionar-se, visto que as crianças aprendem com mais pessoas do que apenas com professores; aprendem com pessoas de perfis muito diferentes e, além disso, os processos de ensino e aprendizagem são dados em espaços muito diferentes, não apenas em sala de aula. Os professores devem ter em conta que os seus alunos aprendem nas ruas, em casa, na associação cultural, na biblioteca do bairro, etc., e fazem isso com pessoas diferentes do profissional de educação. Nesses espaços, os alunos interagem e aprendem com os seus avós, vizinhos, amigos, monitores, etc. Esta realidade permite concluir que os processos de ensino e aprendizagem de um aluno são amplificados como resultado das suas interações serem multiplicadas por diferentes pessoas em muitos contextos. Nesta perspetiva, a orientação seria intervir educacionalmente em todos esses contextos e promover as interligações, coordenando as ações educativas, que são realizadas em cada um deles, para aumentar o seu impacto (Aubert et al., 2008: 88).

A inclusão nas escolas de todos os agentes educativos é uma das ações com maior sucesso para os alunos (Yeste, Lastikka e Caballero, 2013). Isso concretiza-se na participação de outras pessoas que não são apenas professores, participação essa que ocorre não só nos espaços de gestão e organização da escola, mas também nas salas de aula onde decorre a aprendizagem (Gatt, Ojala e Soler, 2011). Nesta perspetiva, a formação de professores não é apenas dirigida a profissionais da educação, mas a toda a comunidade.

Na abordagem comunicativa da aprendizagem, há contribuições de alguns dos autores mais relevantes sobre educação e aprendizagem. Assim, uma dessas contribuições é a do "verdadeiro e transformador" de Vygotsky (1995, 1996), que enfatiza a importância do desenvolvimento sociocultural no processo de aprendizagem de uma criança. Nesse sentido, cada função aparece duas vezes, primeiro no plano social (intersubjetivo) e mais

tarde, movemo-la para o plano individual (intrasubjetivo). Como tal, o que incorporamos como aprendizagem, é sempre precedido de uma interação, até que ela seja parte de nós. Dado o peso absoluto do conhecimento prévio, defendido pelo construtivismo, a contribuição da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) é particularmente relevante, assim como a distância entre o desenvolvimento real (onde a criança está) e o desenvolvimento potencial (desenvolvimento que pode acompanhar a colaboração com os seus pares, mais capazes, ou com a orientação de uma pessoa adulta). A interação com um parceiro mais experiente ou a orientação de um adulto contribui para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Vygotsky, ao mencionar a orientação de um adulto, nunca afirmou que o adulto deveria ser um professor. Portanto, devemos levar em consideração que uma pessoa adulta é a pessoa com quem o aluno interage, como um familiar, um vizinho do bairro, um voluntário universitário, etc.

Em suma, para Vygotsky, os processos de ensino e aprendizagem não podem ser separados do ambiente sociocultural e o desenvolvimento da aprendizagem de uma criança ocorre como resultado das interações em que participa. Os alunos criam o conhecimento na interação com outras pessoas, no seu contexto e na sua interação com todos os elementos culturais do seu ambiente.

É relevante que Jerome Bruner, autor de referência internacional em psicologia educacional, tenha evoluído, ao longo de sua carreira, de posições teóricas mais cognitivistas até às teorias, cada vez mais, dialógicas. Para o autor, a interação é um elemento chave da aprendizagem (Bruner, 1995) e os contextos interativos são de suma importância, como contextos de aprendizagem. No seu livro “Educação, a porta da cultura” (2000), Bruner afirma que a psicologia não tem futuro fora do estudo da intersubjetividade. Na verdade, Bruner (2000) propõe transformar as salas de aula em subcomunidades de aprendizes mútuos, onde os professores não têm o monopólio do processo de aprendizagem mas ajudam os alunos a ajudarem-se, mutuamente. Isso implica a transformação das escolas, permitindo-lhes gerar interações e diálogos entre os alunos, fóruns nos quais eles podem expressar as suas próprias ideias e podem ser objeto de discussão e geradores de diálogo.

Na sequência da abordagem sociocultural de Vygotsky, para Barbara Rogoff (1993) a aprendizagem acontece através das interações entre crianças e adultos que apoiam o seu desenvolvimento, orientando a sua participação (o que ela chama de participação guiada) em atividades relevantes, na compreensão de novas situações e na resolução de problemas.

Gordon Wells (Wells, 2001: 136) também argumenta que os ambientes de aprendizagem escolar devem ser ambientes de ação e interação colaborativos, os professores precisam de mudar o seu papel tradicional, para colaborar com pessoas da comunidade. Este autor fala sobre a “investigação dialógica”, onde sugere uma investigação mais aprofundada pelo corpo estudantil, a reorganização dos espaços escolares e mobilização de todos os recursos que a comunidade escolar tem. Com a expressão “investigação” refere-se a uma predisposição para se interessar pelas coisas, fazer perguntas e entender a colaboração com outras pessoas como uma forma de obter respostas (Wells, 2001: 136). Uma abordagem educacional que reconhece a relação dialética entre o indivíduo e o meio ambiente, que ocorre através da interação comunicativa.

Paulo Freire, o autor mais importante na educação do século XX, desenvolveu no seu trabalho “Pedagogia do oprimido” (2003), em oposição da educação “contável”, a ideia da ação dialógica como um processo básico de aprendizagem para a transformação da realidade. O diálogo não ocorre num formato metodológico específico, mas numa atitude dialógica, que promove a curiosidade epistemológica e a recriação da cultura (Freire, 1997).

Recolhendo essas e outras contribuições teóricas, o CREA desenvolveu uma linha de pesquisa em torno das interações e dos seus efeitos na aprendizagem e nas experiências dos outros. Na aprendizagem dialógica, é feita uma diferenciação entre interações dialógicas com maior presença de diálogo para alcançar a compreensão mútua, de intervenções cujo valor é baseado na validade dos argumentos e em interações onde há uma maior presença de poder e peso da estrutura social desigual, dentro das quais essas interações ocorrem (Aubert et al., 2008; Searle & Soler, 2004).

As interações dialógicas são aquelas que transformam pessoas e contextos, aumentam a aprendizagem e o sentido para aprender. São as que dão perspectivas positivas sobre os alunos de quem, normalmente, se esperam resultados baixos, assim como também alteram as expectativas no relacionamento com o meio ambiente, tais como com os membros da família e outros agentes da comunidade.

2.2 Aprendizagem dialógica

A aprendizagem dialógica (Aubert, García e Racionero, 2009) situa-se no quadro de teorias que enfatizam o papel da intersubjetividade, das interações e do diálogo como geradores de aprendizagem e inclui contribuições teóricas de diferentes disciplinas.

Apresentamos a aprendizagem dialógica, a partir dos 7 princípios que a definem: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade, igualdade de diferenças.

*A **aprendizagem dialógica** ocorre em **diálogos igualitários**, nas interações em que a **inteligência cultural** é reconhecida em todas as pessoas e orientada para a **transformação** dos níveis anteriores de conhecimento e do contexto sociocultural, visando o sucesso de todos. A aprendizagem dialógica ocorre em interações que aumentam a **aprendizagem instrumental**, favorecem a **criação de sentido** pessoal e social, são guiadas por **princípios de solidariedade** e em que a **igualdade** e a **diferença** são valores compatíveis e, mutuamente, enriquecedores (Aubert et al., 2008: 167).*

2.2.1 Diálogo igualitário

Entende-se que o diálogo é igualitário quando todas as contribuições e intervenções são consideradas com base na validade dos argumentos e não com base em relações de imposição ou de poder. Ou seja, todas as contribuições são válidas, independentemente da pessoa de onde elas vierem, desde que sejam baseadas em argumentos.

Este princípio verifica-se nos processos de reflexão e tomada de decisão sobre questões educacionais, em que todos os pontos de vista, independentemente da posição das pessoas que os emitem, são incluídos com a intenção de chegar a um consenso ou resolver

conflitos: o diálogo é igualitário quando as contribuições de cada participante são avaliadas em termos de argumentos (pretensões de validade) e não em quem diz (pretensões de poder) (Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2002: 62).

O diálogo igualitário contribui para a democratização da organização na escola, na medida em que permite a participação de todos os membros da comunidade em pé de igualdade. Tal como Racionero, Ortega, García y Flecha explicam em “Aprendendo contigo” (2012):

Eu vi o José a ter conversas de cinco horas com toda a audiência entusiasmada, o que eu também podia conseguir fazer, sozinho. Eu vi como ele é bem-sucedido porque essas afirmações não são ocorrências, mas previsões baseadas na análise científica, da nossa realidade. Numa conversa, com familiares numa escola, havia somente pessoas europeias nas filas da frente e apenas duas mulheres africanas nos últimos lugares ao fundo, encostadas à parede, a dormirem. Um dos técnicos piscou-lhe o olho, expressando a sua opinião, e a da maioria, que escreve sobre o assunto em Espanha: os imigrantes não são motivados pela educação. José começou a conversa em inglês, ambos acordaram, de repente, e um deles respondeu num inglês, melhor que o dele. Ele continuou em francês e o outro respondeu num francês melhor do que o dele (...) Daquela conversa, surgiu uma aula de inglês e outra de francês para familiares (Racionero et al., 2012: 26).

Este é apenas um exemplo que ilustra como o diálogo igualitário democratiza o funcionamento da escola e permite a inclusão e a participação, de todos.

2.2.2 Inteligência cultural

Durante muito tempo, houve uma conceção redutora de inteligência, que foi medida através do QI, valorizando apenas a inteligência académica. Assim, o conceito de inteligência tradicional criou uma rotulagem no corpo estudantil, levando muitas pessoas a terem uma aprendizagem mínima. Mas não se pode considerar uma pessoa menos capaz pelo simples fato de obter uma pontuação baixa nos testes padronizados, que medem o QI, por não ter frequentado a escola, por não ter realizado com sucesso algumas aprendizagens na escola, por ficar nervoso antes dos testes ou porque está em desvantagem, em comparação com outros grupos culturais.

O conceito de inteligência cultural ultrapassa os limites da inteligência académica e abrange uma pluralidade de dimensões da interação humana: inteligência académica, inteligência prática e inteligência comunicativa (Flecha, 1997). As habilidades práticas são aquelas que são aplicadas para resolver uma situação específica no quotidiano, incluindo aquelas adquiridas através da observação ou da ação. As habilidades de comunicação não são, mutuamente, exclusivas das habilidades académicas ou práticas. São aquelas que se aplicam para resolver problemas que, em primeiro lugar, uma pessoa não seria capaz de realizar sozinha. Através do ato comunicativo e da ajuda de outras pessoas, colabora-se, para resolver com sucesso o problema, num determinado contexto.

Pesquisas de décadas reconheceram que as pessoas têm inteligências diferentes, relacionadas com a sua experiência e contexto sociocultural; uma pessoa pode ser muito qualificada num contexto e noutra, não. Seguindo este princípio, se as pessoas desenvolveram inteligências dependendo do seu contexto, todos eles têm a capacidade de

o fazer nos outros, aprender novas habilidades que são necessárias e valorizadas em novos contextos e tornar-se competentes nelas (Aubert et al., 2008: 182).

Todas as pessoas têm inteligência cultural, independentemente do seu nível educacional, linguagem, nível socioeconómico, cultura e traços de identidade (Flecha, 1997). O reconhecimento da inteligência cultural permite superar as abordagens focadas nos "défices" e aprender sobre os altos níveis. Implica reconhecer tanto os alunos como as famílias e, especialmente nas famílias não-acadêmicas, as capacidades que podem ser transferidas para o contexto escolar e enriquecer os processos de ensino e aprendizagem.

Precisamos de todos os tipos de pessoas, incluindo aquelas que não correspondem aos padrões de inteligência acadêmica, pois ajudam a captar a atenção das crianças para outros registos mais próximos das suas realidades, permitindo-lhes ligar o mundo académico ao seu mundo social. É por isso que a diversificação de adultos, que participam em todas as áreas da escola, permite que as crianças abordem outras formas de ver o mundo, o que enriquece e aprimora o seu desenvolvimento e aprendizagem. Contemplar a inteligência cultural implica o fim do pensamento deficitário, com base em preconceitos racistas, e abre as portas a novas oportunidades.

Para aprofundar

Siles, B. (2012). Inteligencia cultural, la inclusión de todas las voces. *Suplemento Escuela*, 3, 3-4.

2.2.3 Transformação

As Comunidades de Aprendizagem estão focadas numa educação transformadora que transcende a própria escola e atinge o meio ambiente. Se a chave para aprender reside nas interações, isso significa que, ao transformar essas interações, podemos melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento. Ao invés de adotar uma visão adaptativa (adaptando a aprendizagem ao contexto e às interações existentes), a aprendizagem dialógica parte da transformação do contexto e das interações, para gerar melhor aprendizagem.

A interpretação "adaptativa" – errada – da teoria de Vygotsky levou à promoção de ações de atenção à diversidade, com o objetivo de se adaptar ao contexto, como adaptações curriculares individuais e grupais, agrupamentos de alunos flexíveis por níveis de aprendizagem, alunos com mais dificuldade fora da sala de aula, entre outros. No entanto, as crianças em grupos de nível inferior acabam com piores resultados. É uma profecia autorrealizável. Ladson-Billings, professora muito conhecida pelas suas contribuições, para superar o racismo na educação, diz que a capacidade de executar acima desses níveis é afetada porque recebeu menos atenção e, assim, reproduz e perpetua o círculo de desempenho fraco (Ladson-Billings, 1994). A opção adaptativa levou à reprodução das desigualdades sociais nas desigualdades educacionais e, conseqüentemente, à promoção

de um caminho de exclusão para aqueles que têm mais necessidades, em vez de oferecer mais àqueles que mais precisam dela.

Pelo contrário, Freire afirma: somos seres de transformação e não de adaptação (Freire, 1997: 26). Essa transformação é possível através de um processo dialógico igualitário entre pessoas que querem mudar uma situação de desigualdade. Assim, a ação transformadora da aprendizagem é a que transforma as dificuldades em possibilidades, enquanto a adaptação às dificuldades, as reproduz e aumenta, reduzindo significativamente as possibilidades de atingir o máximo potencial de aprendizagem.

2.2.4 Dimensão instrumental

Sob o efeito das teorias do *défice* as práticas nas escolas foram promovidas há muito tempo e, ao invés de oferecerem o currículo instrumental estabelecido, optaram por oferecer um "currículo de felicidade" para crianças com dificuldades e problemas sociais. Por estarmos perante uma situação de exclusão social, ouvimos discursos, como: *essas crianças precisam primeiro de aprender hábitos de higiene, precisam primeiro de necessidades básicas, precisam de carinho ou precisam de melhorar o comportamento e então lidarmos com as matemáticas*. Diante desta situação, a escola dedicou-se a trabalhar essas dimensões deixando de lado a dimensão instrumental. Desta forma, em vez de dar mais àqueles que mais necessitam, oferecendo uma educação favorável às oportunidades, tende a dar menos a quem mais necessita, reduzindo as possibilidades de igual acesso à educação.

Na aprendizagem dialógica, a oposição entre a dimensão humanista e a dimensão instrumental da educação é superada, privilegiando um currículo de competência e esforço, colocando todos os mecanismos necessários ao alcance dos alunos, em especial daqueles que mais precisam dela. A comunidade científica internacional destacou a importância da parte instrumental da escola na superação das desigualdades sociais e educacionais (Apple & Beane, 1997, Ladson-Billings, 1995). Devemos lidar com a dimensão humanista e a dimensão instrumental, ao mesmo tempo, reforçando-as, mutuamente.

Nas Comunidades de Aprendizagem, este princípio significa que todos os espaços oferecem aprendizagem instrumental e trabalham juntos seguindo o lema: a aprendizagem que queremos para os nossos filhos e alunos está ao alcance de todas as crianças. Como sugere Apple (1997), autor do livro "Escolas democráticas", um currículo democrático deve incluir o ensino do currículo oficial para que as pessoas tenham a possibilidade de melhorar o seu nível socioeconômico. Portanto, a abordagem é a de promover e facilitar a aprendizagem, sem pressupor os resultados ou construir o imaginário de resultados maus. A ideia passa por promover as competências de leitura, matemática, línguas, história, ciência..., em todos os níveis educacionais, sem aceitar como inevitáveis os maus resultados, sem confundir valores e solidariedade com a renúncia pela aprendizagem instrumental e resultados acadêmicos, mas sim oferecendo excelência para todos.

Se recuperarmos a explicação dos princípios anteriores, vemos que, para a aprendizagem instrumental, são fundamentais, o diálogo igualitário e o aumento e diversificação das interações (fornecendo inteligência cultural): as crianças criam novos sentidos através do diálogo e adicionam a bagagem cultural fornecida pelos diferentes adultos envolvidos. Conforme explicado por Racionero, Ortega, García e Flecha (2012), reproduzindo a

conversa com um grupo de crianças de uma Comunidade de Aprendizagem sobre as suas atividades, todas as respostas se referem à aprendizagem instrumental:

"Vemos que gostam de grupos interativos, não é?" "Sim!" "Vá, expliquem por que gostam deles..." Espontaneamente, surgiu uma ótima lista de argumentos, que impressionou o grupo: "Vejam, porque fazemos mais matemática, tabelas, somas, tudo!", "Então, aprendo e depois explico isso ao meu irmão, trabalhamos mais e aprendemos mais, fazemos três trabalhos ou quatro sem parar, assim iremos para a universidade..." (Racionero et al., 2012: 75).

Para aprofundar

Vázquez, T., Cidoncha, P., Avilés, J. (2013). Inteligencia instrumental visto y comprobado. *Suplemento Escuela*, 5, 4-6.

2.2.5 Criação de sentido

Antes não havia nenhum Deus que o tirasse da cama, [...] agora são oito horas e ele já lá está. [...] (Racionero et al., 2012: 60).

Um dos maiores problemas nas escolas de hoje é a falta de motivação de muitos estudantes que não encontram sentido para ir às aulas, devido à sua experiência, ou porque estão num mau momento num ambiente hostil, ou por questões que os adultos nem conseguem adivinhar. Não há criação de sentido para os alunos, para o que acontece na escola (nem na organização, nem nos conteúdos, nem nas relações humanas) não se encaixar com a sua própria experiência diária, com a sua cultura, com a sua maneira de falar e de se comportar, etc. Em muitos casos, os professores esforçam-se e criam adaptações curriculares, para capturar a atenção desses alunos, sem sucesso, apelam à sua motivação, banalizando o currículo, e não conseguem encontrar a solução. Como recuperar ou encontrar o sentido?

O sentido é criado quando as contribuições e as diferenças culturais e linguísticas são tratadas igualmente, quando os estudantes sentem que a escola reconhece e reforça a sua própria identidade e os seus projetos futuros. Quando a aprendizagem instrumental é fortalecida e os alunos sabem que estão a aprender muitos e importantes conteúdos. Esta criação de sentido ocorre e reflete-se na interação, na comunicação verbal e não-verbal, muitas vezes não explícita, entre adultos e estudantes e em todo o clima da escola.

Racionero, Ortega, García y Flecha (Racionero et al., 2012: 60) relatam dezenas de casos como o de Anabel:

Martha e Esther também se lembravam muito dela. Pensar em meninas e meninos dá-lhes o sentido para continuarem a tirar tempo às suas obrigações profissionais e

familiares e colaborarem com outros projetos comunitários de aprendizagem. Elas lembram-se de Anabel, no início, como uma garota triste, preocupada, normalmente absorta, com algumas dificuldades de aprendizagem. Ela não tinha muitos amigos e era uma dessas crianças que, frequentemente são tema de conversa entre professores, por causa da situação familiar "desestruturada". Ela morava com a avó, a sua mãe tinha uma residência estável noutra país e ela não conhecia o pai... Mesmo assim, Anabel queria ir à escola, todos os dias, porque lá sentia que estava a ser tida em consideração. Ela conheceu pessoas que se preocupavam com a sua situação pessoal e familiar e que lhe deram o apoio e incentivo necessários para superar, cada vez mais, os desafios académicos (Racionero et al., 2012: 92).

Neste exemplo, reflete-se como as crianças para quem a escola não faz sentido, a recuperam, de repente torna-se interessante, querem ir, sentem-se à vontade, gostam, etc. A chave está na solidariedade, no apoio e na aprendizagem instrumental.

Para aprofundar

Hernández, Y., Fernández, P., Aguilera, M.E., Vidal, S., Vicente, J. y Canal, J.M. (2013). Creación de sentido gracias a los grupos interactivos. *Suplemento Escuela*, 6, 6-7.

2.2.6 Solidariedade

O diálogo igualitário com toda a comunidade educativa, em todos os espaços e situações da vida escolar, contribui para a transformação das relações estabelecidas. Esses relacionamentos, baseados cada vez mais na solidariedade, são alimentados pela transformação das barreiras em possibilidades de sucesso para todos. Na Comunidade de Aprendizagem trabalhamos em conjunto, com o mesmo objetivo: alcançar uma melhor educação para todos.

O valor da solidariedade implica uma educação igualitária que oferece as mesmas oportunidades. Isso não implica a competitividade mas a colaboração, não uma imposição mas um consenso mútuo.

A solidariedade representa um valor transversal no dia-a-dia das salas de aula. Através de intervenções como a dos grupos interativos ou a participação das famílias, faz-se da solidariedade uma regra geral e não uma *anedota* (Aubert et al., 2008: 182). Essa solidariedade é transferida para outras áreas da vida de cada um dos que dela participam, e gera um clima de solidariedade e amizade, com base no trabalho conjunto, para que todos possam ter acesso à melhor educação.

Um professor da Comunidade de Aprendizagem explica como a escola se torna um referente, com o qual as pessoas sentem que podem contar: *Como eles me dizem, aqui na escola, no centro em geral e em nós, quando eles têm um problema, quando algo acontece, eles não vão ao vizinho do lado, eles vêm aqui. Por quê? Porque nós os encorajamos ao lhes criamos outras expectativas e ao termos uma atitude positiva... O meu papel, com as famílias, é dizer-lhes que eles são capazes e, um dia, quando se sentirem deprimidos, voltam cá!*

Para aprofundar

Peña, C. (2012). Juntos llegamos más lejos. *Suplemento Escuela*, 7, 6-7.

2.2.7 Igualdade de diferenças

As nossas salas de aula e escolas são o reflexo de uma sociedade diversificada e plural. Muitas vezes, a escola não reconhece as minorias culturais. Por outro lado, simplesmente reconhecer as diferenças, não é, por si só, uma medida que gera mais igualdade.

Para oferecer a melhor educação, é necessário que todas as pessoas, independentemente da sua origem, cultura, crença, etc., sejam incluídas e as suas vozes sejam ouvidas. Assim, afastamo-nos da homogeneização da igualdade ou da diversidade desigual, passando a centrar-nos em fornecer os mesmos resultados a partir das próprias diferenças culturais.

Orientar-se por objetivos igualitários é o caminho para alcançar uma educação democrática e uma maior coesão social. As Comunidades de Aprendizagem reconhecem as diferenças, mas oferecem os mesmos objetivos para todos. Isto cumpre o princípio de que o diálogo igualitário, com todas as pessoas, sob a premissa de que a validade está nos argumentos e não no papel ou estatuto social, é um elemento chave para incluir todas as pessoas na comunidade. Nesse sentido, a diversidade é um elemento de riqueza cultural, humana e académica, que beneficia todas as pessoas que participam da Comunidade de Aprendizagem.

Lúcia, a diretora da Comunidade de Aprendizagem, encontrou uma mulher na sala de espera da esquadra da polícia. Essa mulher trabalhava numa empresa de transportes, como administrativa. Começaram a conversar e Lúcia disse-lhe: *“Olhe, nós fazemos mil coisas na escola. Há pessoas do bairro, familiar, jovens, ex-alunos, pessoas muito diferentes, muitas sem título, que ajudam nas salas de aula, em grupos interativos, na biblioteca, nas comissões de trabalho, ajudam a forrar livros, passar listas... Toda esta ajuda faz com que as crianças aprendam muito. E na sala de aula... Precisamos de diferentes perfis de adultos; pessoas que façam outras coisas e que vivam de forma diferente, tudo o que beneficia a aprendizagem. Precisamos de pessoas como tu”* (Racionero et al., 2012: 60).

O resultado é uma melhoria significativa da aprendizagem. Racionero, Ortega, García e Flecha (Racionero et al., 2012: 60), no mesmo livro de onde vem a citação anterior, incluem as palavras de um dos alunos, que explica:

“Outro exemplo é o de um miúdo da minha turma chamado Izan, que não trabalhava na sala de aula. Então, chamámos a sua mãe para nos ajudar, nos grupos interativos. Quando a sua mãe começou a vir, Izan começou a trabalhar. Porquê? Porque ele queria que a sua mãe se orgulhasse dele, queria que ela percebesse que ele também poderia trabalhar nos grupos interativos, tal como os seus colegas. Então, começou a funcionar e obteve bons resultados” (Racionero et al., 2012: 60).

Para aprofundar

Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial.

Díez-Palomar, J.; García Wehrle, P.; Molina, S. y Rué, L. (2010). Aprendizaje dialógico en las matemáticas y en las ciencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24,1), 75- 88. Consultado en abril de 2013: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/1268689288.pdf

Racionero, S., Ortega, S., García, R., y Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Barcelona: Hipatia.

Racionero, S., & Padrós, M. (2010). The dialogic turn in educational psychology. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 143-162.

2.3 Bibliografía

Apple, M. W., & Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1989). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Méjico: Editorial Trillas.

Bruner, J. S. (1995). *El habla del niño: Aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Bruner, J. S. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Egan, K. (2005). Students' development in theory and practice: The doubtful role of research. *Harvard Educational Review*, 75(1), 25-42.

- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación* (1a ed.). Barcelona: Graó.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gatt, S., Ojala, M., & Soler, M. (2011). Promoting social inclusion counting with everyone: Learning communities and INCLUD-ED. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 33.
- Ladson-Billings, G. (1994). *The dream keepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34(3), 159-165.
- Piaget, J. (1964). In Ripple R. E., Rockcastle V. N. (Eds.), *Development and learning*. Boston: Little, Brown & Company.
- Racionero, S., Ortega, S., García, R., & Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Barcelona: Hipatia.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Searle, J., & Soler, M. (2004). *Lenguaje y ciencias sociales. Diálogo entre John Searle y CREA*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- Vázquez, T., Cidoncha, P., & Avilés, J. (2013). Inteligencia instrumental visto y comprobado. *Suplemento Escuela*, 5, 4-6.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Península.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica*. Barcelona: Paidós.