

# A APRENDIZAGEM DIALÓGICA COMO RESPOSTA AOS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

Mauricio Colenghi Filho

Jerry Adriano Villanova Chacon

Sandra Costa dos Santos

## ■ RESUMO

O artigo propõe a aprendizagem dialógica como alternativa teórica e prática aos desafios da educação na sociedade da informação. Partindo da crítica à permanência de concepções pedagógicas herdadas da sociedade industrial, argumenta-se que, para responder às exigências atuais, é necessário adotar uma abordagem educativa fundamentada na interdisciplinaridade, no diálogo e na transformação social. Com base nos teóricos da concepção de aprendizagem dialógica, o texto apresenta três dentre os sete princípios centrais dessa concepção: o diálogo igualitário, a aprendizagem instrumental e a criação de sentido. Esses princípios se articulam na construção coletiva do conheci-

mento, no acesso equitativo aos saberes acadêmicos e na conexão entre conteúdo e realidade vivida pelos estudantes. Práticas como as Tertúlias Dialógicas e os Grupos Interativos são destacadas como exemplos de metodologias que valorizam a escuta, o argumento e a participação ativa. O artigo reforça o caráter ético, crítico e transformador da proposta. O texto defende que a aprendizagem dialógica não deve ser apenas uma proposta teórica, mas um horizonte político e pedagógico para a construção de uma escola democrática, inclusiva e intelectualmente exigente, capaz de articular excelência acadêmica com justiça social, respondendo assim aos desafios contemporâneos.

**PALAVRAS-CHAVE** Aprendizagem dialógica; Sociedade da informação; Interdisciplinaridade; Transformação social.

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo principal analisar de que modo os princípios da aprendizagem dialógica — em especial o diálogo igualitário, a aprendizagem instrumental e a criação de sentido — oferecem respostas adequadas aos desafios educacionais da sociedade da informação<sup>1</sup>. Pretende-se, ainda, discutir suas bases teóricas, implicações metodológicas e possibilidades concretas de aplicação no contexto escolar, com foco na construção de uma educação democrática e de alta qualidade para todos.

Justifica-se também pela necessidade de repensar os paradigmas educativos que ainda operam sob lógicas herdadas da sociedade industrial, em contraste com os desafios e potencialidades da sociedade da informação. Frente ao risco de reprodução de desigualdades por meio de abordagens pedagógicas descontextualizadas ou simplificadoras, torna-se urgente apresentar alternativas que articulem excelência acadêmica, justiça cognitiva e práticas pedagógicas emancipadoras. A aprendizagem dialógica, nesse cenário, constitui uma possibilidade de resposta teórica e prática inovadora, com potencial transformador

para os processos de ensino e aprendizagem na contemporaneidade.

Apresenta-se uma pesquisa qualitativa de natureza teórico-conceitual, com base em revisão bibliográfica. Foram analisadas obras centrais de autores que fundamentam a aprendizagem dialógica, como os professores Ramón Flecha, Adriana Aubert, Ainhoa Flecha, Carme García e Sandra Racioneiro, que são integrantes do Centro Especial de Pesquisa em Teorias e Práticas Supera-doras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona e os desdobramentos dessas pesquisas por membros do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos.

O fato é que para os teóricos da aprendizagem dialógica, passamos da sociedade industrial para a sociedade da informação. No entanto, as concepções hegemônicas de aprendizagem presentes na formação acadêmica de nossos docentes e, conseqüentemente colocadas em prática na sala de aula, foram elaboradas por e para sociedades industriais que atualmente não existem

<sup>1</sup> O conceito de *sociedade da informação* será melhor aprofundado e fundamentado teoricamente no próximo item do artigo.

mais. Ninguém pode fazer uma cirurgia de catarata com as concepções e as técnicas de cinquenta anos atrás, isso seria no mínimo inadequado. Na verdade, espera-se que seja realizada com técnicas atuais, feita a laser, tornando o procedimento mais seguro e com recuperação mais rápida. No entanto, no campo da educação, ainda defendemos e aplicamos concepções de aprendizagem que não foram criadas para resolver os desafios das atuais sociedades da informação e do conhecimento.

Temos que aproveitar as muitas e fecundas contribuições realizadas por concepções de aprendizagem do passado (tradicional, significativa, cooperativa), mas também temos que saber situá-las e superá-las a partir de outras concepções que respondam mais adequadamente ao contexto que vivemos. Na sociedade da informação, necessitamos de concepções de aprendizagem que não estejam baseadas apenas na

pedagogia ou na psicologia. Hoje, a comunidade científica internacional considera medíocre toda concepção que esteja baseada em apenas uma disciplina e recuse as contribuições de outras.

Nesse sentido, a concepção de aprendizagem dialógica é uma teoria da aprendizagem capaz de responder aos desafios atuais de nosso contexto sociocultural, ou seja, da sociedade da informação em substituição à sociedade industrial.

A concepção de aprendizagem dialógica tem uma base interdisciplinar: está aberta às contribuições (entre outras) da antropologia, biologia, matemática, artes, literatura, economia, filosofia, pedagogia, psicologia e sociologia. Tendo como horizonte a igualdade educacional e social, a aprendizagem dialógica busca dar uma resposta de qualidade máxima às necessidades educacionais da atualidade.

## SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

A expressão *sociedade da informação* tem sido amplamente utilizada desde os anos 1970, sendo sistematizada por autores como Manuel Castells (2018), que a define como uma nova estrutura social baseada no processamento da informação por meio das tecnologias digitais. Para Castells, essa sociedade opera em rede e tem como principal força produtiva o conhecimento.

Nessa sociedade em rede, os processos econômicos, políticos, culturais e educativos passam a ser organizados em redes interconectadas e descentralizadas, possibilitadas pelo avanço das tecnologias da informação e comunicação (TICs).

Diferente da lógica industrial, baseada na produção em massa e na hierarquia vertical, a sociedade em rede

opera com flexibilidade, velocidade e fluidez, colocando a capacidade de gerar, processar e aplicar informações como elemento decisivo para o desenvolvimento social e econômico. No entanto, Castells alerta que o simples acesso às tecnologias ou à informação não garante o conhecimento, nem mesmo inclusão social ou equidade. Pelo contrário: sem políticas de redistribuição do conhecimento e sem o desenvolvimento de competências críticas, a sociedade em rede pode acirrar as desigualdades existentes, consolidando novas formas de exclusão — a chamada exclusão digital e cognitiva. Por isso, ele defende que os sistemas educacionais precisam não apenas garantir o acesso técnico às TICs, mas também promover uma cultura de apoderamento informacional, em que os sujeitos sejam capazes de compreender os próprios mecanismos e processos de produção das TICs, como elas operam e, ao mesmo tempo, posicionar-se criticamente frente a elas, utilizando-as como ferramentas de transformação das estruturas sociais, ou seja, valer-se da informação para transformá-la em conhecimento libertador e emancipatório.

Outro autor importante que trata da sociedade da informação é Pierre Lévy. Ele também destaca o surgi-

mento da inteligência coletiva como marca da era informacional, em contraposição à centralização do saber na sociedade industrial (Lévy, 2010).

Na mesma perspectiva de Castells e Lévy, para os teóricos espanhóis da aprendizagem dialógica — como Ramón Flecha, Adriana Aubert e outros —, a sociedade da informação configura-se como uma nova fase histórica em que vivemos, onde a informação e o conhecimento<sup>2</sup> se tornam os principais motores do desenvolvimento econômico, social e cultural.

No entanto, o essencial não é apenas a informação em si, mas como as pessoas produzem e se relacionam com ela. Sem dúvida, a sociedade da informação tem a possibilidade de democratizar cada vez mais o acesso ao conhecimento científico, artístico, filosófico, econômico etc., mas também pode aumentar desigualdades se a informação não for tratada de forma crítica, produzindo conhecimento acessível a todos os sujeitos de diferentes classes sociais e gêneros. Nesse contexto de mudança paradigmática, o papel da escola é essencial, exigindo transformações significativas no processo de ensino e aprendizagem.

A chave para aproveitar a sociedade da informação é a promoção de

---

<sup>2</sup> *Informação e conhecimento* são conceitos que se relacionam e parecem imbricados na denominada *sociedade da informação*. Embora estejam associados, é importante considerar a distinção conceitual entre ambos. A informação pode ser compreendida como um dado estruturado que transmite algo sobre o mundo, mas que, por si só, não implica compreensão ou juízo crítico. Já o conhecimento envolve um processo mais complexo de apropriação, interpretação e validação racional dessas informações, geralmente articulado à experiência, à linguagem e à reflexão. Assim, na educação, transformar informação em conhecimento implica criar condições para que os sujeitos não apenas recebam dados, mas dialoguem com eles, produzindo sentidos e compreensões que possam orientar criticamente a ação no mundo.

interações dialógicas, em que o conhecimento é construído de maneira participativa e respeitosa através das mais diversas formas de informação que nos chega. Por isso, as práticas educacionais baseadas na dialogicidade proposta pelos pesquisadores espanhóis do CREA e levada adiante pelos pesquisadores brasileiros do NIASE, procuram valorizar o diálogo igualitário (não importa o título ou posição social, o que conta é a força dos argumentos) e usar a informação

para transformar a realidade, e não apenas para acumular dados.

A título de ilustração, um exemplo prático de resposta à sociedade da informação tendo como foco a aprendizagem dialógica em contextos educacionais (formais ou não) são os projetos com as Tertúlias Dialógicas.

Tertúlia Dialógica é uma prática pedagógica criada justamente na perspectiva da aprendizagem dialógica para aproveitar o potencial da sociedade da informação, mas de forma crítica e transformadora.

## COMO FUNCIONAM AS TERTÚLIAS DIALÓGICAS?

De modo geral, um grupo de pessoas (alunos, professores, comunidade) se reúne para debater coletivamente obras culturais clássicas: literatura, filosofia, ciência, arte. Cada participante lê previamente a obra e escolhe a parte que mais chamou sua atenção.

Na tertúlia, todos têm o direito de falar – independentemente da escolaridade, idade ou posição social, pois o objetivo não é identificar quem sabe mais, mas construir sentido coletivo a partir dos argumentos, respeitando o princípio do diálogo igualitário.

A relação com a sociedade da informação é, portanto, transformadora. Em vez de simplesmente “receber” informações passivamente (como é comum na sociedade da informação), na tertúlia, as pessoas interpretam, criticam, res-

significam e compartilham saberes. Em outras palavras, a informação se transforma em conhecimento vivo, porque é discutida, dialogada e aplicada à realidade dos participantes. Assim, a aprendizagem se torna emancipadora, pois todos participam da produção do conhecimento, em vez de apenas consumi-lo.

A título de ilustração, podemos vislumbrar como essa aprendizagem dialógica se configuraria no contexto de uma aula de filosofia (mas poderia ser no contexto de qualquer outra aula).

Numa aula de filosofia, por exemplo, o professor poderia orientar seus alunos a lerem o texto “O Existencialismo é um Humanismo” de Jean-Paul Sartre e marcar a passagem que mais os impactou, ou que gerou mais dúvidas ou reflexões.

Durante a aula, numa organização em círculo (para reforçar a ideia de igualdade no diálogo), cada aluno apresenta a parte que escolheu, lê em voz alta e explica por que escolheu aquele trecho. Os demais colegas comentam, fazem perguntas ou conectam com suas próprias interpretações, sempre respeitando o princípio de que todos os argumentos devem ser considerados pela sua força de razão, não pela autoridade de quem fala. Os temas emergentes que provavelmente surgiriam a partir dessa obra (como “responsabilidade individual”, “angústia da liberdade” ou “má-fé”) vão sendo aprofundados coletivamente.

Todavia, por que esse exemplo corresponde a uma concepção de aprendizagem dialógica e representa uma nova atitude pedagógica, adequada à sociedade da informação? Elencamos três argumentos que nos parecem suficientes para responder a tal indagação:

1. Em vez de receber uma explicação pronta sobre a filosofia de Sartre,

os estudantes interagem com o texto diretamente e constroem significados coletivamente.

2. A informação do livro se transforma em conhecimento crítico porque cada aluno conecta o texto com suas próprias experiências e interpretações, o que não significa reduzir a achismos.

3. Todos participam ativamente do processo — ninguém é apenas receptor de conteúdo.

Em suma, a leitura do texto filosófico de Sartre, sob a perspectiva da concepção dialógica de aprendizagem, materializada numa estratégia didática denominada de Tertúlia Dialógica, transforma o conhecimento filosófico em conhecimento vivido, promovendo, nesse exemplo específico, diálogo crítico sobre liberdade e responsabilidade na sociedade contemporânea. Muitas outras obras e muitos outros temas de diferentes campos do saber podem ser explorados.

## CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA APRENDIZAGEM

A aprendizagem dialógica, baseada numa concepção comunicativa de todo processo educativo, assimila e supera outras perspectivas de aprendizagem, principalmente sob dois aspectos apontados por Aubert *et al* na obra “Aprendizagem dialógica na sociedade da informação”.

**A concepção comunicativa da aprendizagem dialógica reúne algumas contribuições de concepções anteriores (por exemplo, a construtivista), mas a engloba sob a ideia central da interação. Por outro lado, também introduz mudanças em dois aspectos-chave: o direcionamento do ensino aos níveis máximos de aprendizagem e o papel do professorado como agente educativo colaborativo (Aubert *et al*, 2018, p.66).**

No que se refere ao primeiro ponto destacado por Aubert, a abordagem comunicativa e a aprendizagem dialógica colocam em evidência o objetivo final que o sujeito deve alcançar, isto é, desenvolver níveis máximos de aprendizagem que engloba as dimensões cognitiva, social, moral e afetiva.

Nesse sentido, há um avanço qualitativo em relação à perspectiva da aprendizagem significativa de Ausbel, estruturada em torno dos conhecimentos prévios e fundamentada na concepção construtivista do processo de ensino e aprendizagem. Ausbel (*et al*, 1989), formula o princípio de que o fator mais importante para aprendizagem dos sujeitos é o que ele sabe anteriormente.

Na verdade, o que o sujeito sabe, ou seja, seus conhecimentos prévios, só tem relevância se for para traçar estratégias eficientes de ensino direcionado a transformar esses pontos de partida.

A concepção construtivista do ensino e aprendizagem escolar, quando centrada na ideia de adaptação do ensino aos conhecimentos prévios e ao fato de considerar o contexto sociocultural do sujeito, parte do pressuposto de que esse contexto pode limitar ou ampliar o avanço do conhecimento prévio identificado e consolidado. É justamente nesse ponto que uma armadilha pode-se apresentar, pois o ensino não só se ajusta aos conhecimentos prévios do sujeito, mas também às limitações que o contexto manifesta, como a realidade de

bairros periféricos, famílias de pouca escolaridade, grupos populacionais marginalizados etc.

Dessa forma, a uma parcela da população que, pelo fato de viver em condições socioeconômicas menos favoráveis, desenvolve-se um currículo mínimo, que prioriza a “afetividade”, a “convivência” em detrimento de aprendizagens acadêmicas e instrumentais ligadas aos conteúdos das áreas do conhecimento (Ciências Humanas, Matemática, Ciências da Natureza, Linguagens) que são fundamentais para o apoderamento desses mesmos sujeitos, oferecendo-lhes ferramentas que possibilitam a inserção em uma estrutura social hegemônica e consolidada. Em posse desses conhecimentos e agindo por dentro do sistema, poderão de fato, construir-se como agentes transformadores de uma composição sociocultural e econômica injusta e excludente.

Parece-nos que uma conceitualização comunicativo-dialógica do ensino é eficaz na sociedade da informação, caso queiramos aumentar os níveis de aprendizagem de meninos e meninas, transformando contextos e superando desigualdades.

De acordo com Aubert (*et al*, 2018), a aprendizagem dialógica apresenta sete princípios:

---

**A aprendizagem dialógica é produzida em diálogos igualitários, em interações nas quais é reconhecida a inteligên-**

**cia cultural de todas as pessoas e que são direcionadas à transformação dos níveis prévios de conhecimento e do contexto sociocultural, de modo que seja possível avançar até o sucesso de todos e todas. A aprendizagem dialógica é produzida em interações que aumentam a aprendizagem instrumental, favorecem a criação de sentido pessoal e social, estão orientadas por princípios solidários e nas quais a igualdade e a diferença são valores compatíveis e mutuamente enriquecedores (Aubert et al, 2018, p.137).**

Dentre os sete princípios que fundamentam a aprendizagem dialógica, este artigo fez como recorte a opção por aprofundar-se em três específicos – o *diálogo igualitário*, a *aprendizagem instrumental* e a *criação de sentido*. Consideramos a centralidade desses princípios, sem negar a relevância e a função dos outros

quatro para a compreensão das práticas educativas transformadoras.

O *diálogo igualitário* é o alicerce metodológico da abordagem, pois garante que todas as vozes, independentemente do nível de escolaridade ou posição social, tenham o mesmo valor nos processos de construção do conhecimento. A *aprendizagem instrumental* destaca-se por sua relevância prática, pois evidencia como a educação dialógica contribui para a superação de desigualdades por meio do acesso ao saber acadêmico e científico. Por fim, a *criação de sentido* é essencial para compreender como o conhecimento só adquire valor real quando está vinculado à vida, aos interesses e às necessidades concretas dos participantes. Ao focar nesses três princípios, o artigo busca iluminar os aspectos que dialogam diretamente com uma educação crítica e emancipadora.

## PRINCÍPIO DO DIÁLOGO IGUALITÁRIO

No campo educacional, assim como em outros campos, da macro política até as relações pessoais, mudanças importantes precisam ser produzidas para substituímos cada vez mais o argumento da força pela força do argumento.

O diálogo igualitário busca romper com as formas tradicionais de comunicação verticalizadas entre educador e educando. Em vez de sustentar rela-

ções assimétricas baseadas em autoridade ou domínio técnico, o diálogo igualitário valoriza a contribuição de todos os participantes com base na validade de seus argumentos, e não em posições hierárquicas ou títulos acadêmicos. Esse princípio se ancora na ideia de que o conhecimento é construído coletivamente e que todas as vozes merecem ser ouvidas, desde que pautadas pela busca honesta da verdade e pelo respeito mútuo.

Essa concepção dialógica guarda forte correspondência com a Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas, particularmente com seus conceitos de *pretensões de validade* e sua crítica às *pretensões de poder*. Para Habermas, uma comunicação racionalmente orientada ocorre quando os participantes estão comprometidos em buscar entendimento mútuo com base na força do melhor argumento, e não na imposição de poder. É essa ideia que sustenta o diálogo igualitário: o valor de uma fala reside na argumentação que a acompanha, e não no status de quem fala. Na aprendizagem dialógica, portanto, o ambiente educativo se torna um espaço de interação comunicativa, onde a construção do saber acontece pela intersubjetividade, e não pela transferência unilateral de conteúdos.

---

**Um comum acordo almejado por via comunicativa tem um fundamento racional, pois nenhuma das partes jamais pode impô-lo: nem de modo instrumental, pela intervenção imediata na situação da ação, nem de modo estratégico, pela influência calculista sobre decisões de um oponente. É certo que se pode forçar um comum acordo, de maneira objetiva, mas o que se estabelece de maneira visível por meio de ações efetivas vindas de fora ou mediante o uso da violência, nada disso pode ser considerado comum acordo, de um ponto de vista subjetivo. O comum acordo baseia-se em convicções partilhadas. O ato de fala de um só tem sucesso quando o outro aceita a oferta aí presente, ou seja, é preciso que ao manifestar “sim” ou “não”, e de maneira mais, ou menos implícita – o**

**outro assuma posição diante de uma pretensão de validade fundamentalmente passível de crítica. Tanto o ego, que com sua externalização manifesta uma pretensão de validade, quanto o alter, que reconhece ou contesta essa pretensão, embasam suas decisões sobre razões potenciais (Habermas, 2012, p. 498).**

---

No cerne da teoria do agir comunicativo, encontra-se a noção de que o verdadeiro consenso entre indivíduos não pode ser alcançado por meios coercitivos ou estratégicos, mas apenas por meio da comunicação racional pautada na argumentação. Na citação acima, Habermas evidencia essa perspectiva ao afirmar que o comum acordo só possui fundamento racional quando resulta da aceitação mútua de razões válidas, e não da imposição de interesses ou da manipulação. Nesse sentido, o autor distingue claramente entre acordos forçados – que podem até ter eficácia prática – e os acordos genuinamente compartilhados, que se sustentam em convicções comunicativamente construídas. O sucesso de um ato de fala, portanto, depende da possibilidade de resposta crítica por parte do interlocutor, o que pressupõe um espaço de simetria e reconhecimento mútuo. Assim, a racionalidade comunicativa se estabelece como base para a construção de consensos legítimos em contextos democráticos e éticos, onde os sujeitos se reconhecem como iguais na troca de argumentos e na busca pela verdade ou pela normatividade válida.

Enquanto as *pretensões de poder* distorcem o diálogo e promovem relações autoritárias, as *pretensões de validade* criam as condições para o exercício democrático da palavra. No contexto da aprendizagem dialógica, os participantes — sejam educandos, professores, gestores, familiares ou membros da comunidade — são convidados a participar de discussões em que a escuta ativa e o reconhecimento mútuo criam um campo propício ao aprendizado significativo. A autoridade tradicional do professor cede lugar ao respeito mútuo e à escuta ativa, sem perder o rigor pedagógico. Assim, o diálogo igualitário não é apenas uma metodologia, mas um fundamento ético-político que visa democratizar o conhecimento e combater estruturas de exclusão simbólica que reproduzem desigualdades sociais dentro da escola. Um exemplo muito básico de uma forma de concretização desse princípio ocorre quando nas escolas, as reuniões pedagógicas ou reuniões de conselho de classe incluem representantes das famílias e dos próprios alunos, que passam a participar efe-

tivamente das decisões sobre projetos, regras e organização escolar.

Um caso emblemático ocorreu em uma escola secundária da Catalunha documentado por Ramón Flecha, onde alunos propuseram mudanças nos tempos de aula após argumentarem que certos horários afetavam sua concentração. Os gestores e a equipe docente acolheram as sugestões e, juntos, de acordo com a especificidade daquele contexto, estabeleceram novas rotinas. Tal prática não apenas favoreceu o engajamento e a autonomia dos estudantes, mas demonstrou o poder transformador do diálogo igualitário.

Em suma, no campo educacional, o princípio do diálogo igualitário é uma atualização da proposta habermasiana de uma sociedade mais racional e democrática, onde a linguagem é meio de emancipação e não de dominação. Ao aplicá-lo em nossas escolas, abre-se espaço para que os sujeitos historicamente marginalizados se reconheçam como produtores de sentido, contribuindo de forma ativa para a construção coletiva do saber e para a transformação social.

## PRINCÍPIO DA APRENDIZAGEM INSTRUMENTAL

A aprendizagem instrumental tem como eixo central o reconhecimento de que todos os sujeitos, independentemente de sua origem social,

cultural ou econômica, têm direito ao acesso ao conhecimento sistematizado e à cultura acadêmica. Esse princípio, sistematizado sobretudo por

Ramón Flecha (2000), parte da crítica às pedagogias que, sob a justificativa de promover a inclusão, oferecem conteúdos simplificados a alunos de contextos vulneráveis, reforçando, assim, um ciclo de exclusão epistêmica.

---

**Esse currículo da felicidade e da solidariedade “desempoderam” os e as estudantes em desvantagem porque, ao limitar o currículo escolar aos problemas práticos da vida diária, essas escolas deixam o acesso às habilidades de raciocínio crítico somente para aqueles e aquelas que já estão em situações de vantagem. Nesse sentido, Apple e Beane mostram que um currículo democrático tenta ajudar os e as estudantes a adquirir conhecimentos e destrezas em muitos aspectos, incluindo os que requerem passar pelas portas de acesso socioeconômico (Aubert et al, 2018, p.168).**

---

A aprendizagem instrumental propõe, em contrapartida, a elevação das expectativas educacionais, fundamentando-se em práticas dialógicas que possibilitam a apropriação de saberes historicamente acumulados pela humanidade.

Conforme destaca Flecha (2000), um dos equívocos mais recorrentes no ambiente escolar é a “discriminação por boas intenções”, isto é, a ideia de que para incluir seria necessário baixar o nível dos conteúdos. No entanto, é justamente o acesso aos conhecimentos mais complexos que possibilita aos estudantes desenvol-

verem sua autonomia, capacidade crítica e participação social. A aprendizagem instrumental, nesse sentido, está articulada à justiça cognitiva, pois rompe com a lógica de que só alguns estão aptos a compreender os saberes científicos e humanísticos.

---

**No estudo sobre classes e escolas de sucesso na educação de meninos e meninas afro-americanos, Ladson-Billings mostra como nesses centros a aprendizagem escolar é o objetivo número um de toda a comunidade educacional. Assim, em sua teoria sobre pedagogia culturalmente relevante, dos três critérios que definem tal ensino, o primeiro é o sucesso acadêmico dos e das estudantes: “o foco da aula deve ser instrucional. Embora uma sala de aula seja um lugar complexo e dinâmico, a primeira tarefa deve ser ensinar.” [...] A autora salienta que, em época de padronização, enquanto criticamos e trabalhamos para mudar os aspectos negativos das políticas educacionais baseadas em provas, o professorado tem de assegurar que, enquanto essas políticas estiverem vigentes, os e as estudantes em risco de exclusão passem nessas provas (Aubert et al, 2018, p.168).**

---

O princípio da aprendizagem instrumental busca superar o falso dilema entre inclusão e excelência, mostrando que a promoção da equidade educacional passa pelo acesso efetivo aos saberes escolares de alta complexidade. Através de interações dialógicas e igualitárias, os estudantes

não apenas se apropriam do conteúdo, mas também se reconhecem como agentes de sua própria formação. Nesse sentido, a aprendizagem dialógica é potencializada na diversidade de níveis, gêneros, culturas, formas de aprender, etc. Um modo prático de fazer isso acontecer nas escolas é por meio de *grupos interativos*.

Estratégias interativas têm maiores chances de desenvolver com sucesso habilidades acadêmicas, práticas e comunicativas. Além disso, são resolvidos problemas que muitos estudantes não conseguiriam resolver por si sós.

---

**Todos os níveis de partida são beneficiados com essa forma de aprender. 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. Para conseguir uma compreensão compartilhada da atividade, entram em jogo habilidades vinculadas à metacognição, dialoga-se consigo mesmo(a) e com a outra pessoa “dentro de si”, planeja-se e seleciona-se a informação e as estratégias de comunicação em função das particularidades da interação (Aubert et al, 2018, p.173).**

---

O estudante deve ser capaz de pensar em voz alta ao explicar como resolveu determinado problema. Es-

se processo é guiado pela intenção de fazer com que o colega compreenda o conteúdo que ela já domina. Ou seja, não basta simplesmente transmitir o que sabe, é necessário adaptar a explicação para que faça sentido ao outro, considerando o que esse colega já entende, o que ainda não aprendeu e quais expressões se relacionam melhor com sua vivência. Essa capacidade de se colocar no lugar do outro envolve o uso de estratégias cognitivas sofisticadas para escolher o conhecimento mais apropriado em cada situação. Isso implica decidir o que dizer e como dizer, levando em conta quem está ouvindo, o conteúdo a ser compreendido e o contexto sociocultural da interação. Nessas trocas comunicativas, há uma integração entre racionalidade comunicativa e aprendizagem instrumental.

Explicar algo com a intenção de ser compreendido também promove significativamente o desenvolvimento de habilidades comunicativas. A fala melhora tanto em sua organização quanto em seu conteúdo — observa-se avanços na entonação e na estrutura do discurso, impulsionados pelo fortalecimento do propósito comunicativo. A explicação passa a ter um objetivo claro e colaborativo: ajudar o outro a aprender. É essencial destacar os ganhos tanto para quem tem mais facilidade com a tarefa quanto para quem encontra mais dificuldades, pois a aprendizagem entre pares foi, muitas vezes, desvalorizada

nas escolas por receio de que o aluno mais avançado deixasse de aprender.

Rogoff (1993), em seus estudos sobre interações entre crianças e entre crianças e adultos em tarefas cotidianas, mostra que, mesmo quando há diferenças de habilidade, compreensão ou posição social, os mais experientes também se desenvolvem ao se engajar ativamente com o outro. Eles aprofundam não apenas seu domínio do conteúdo, mas também suas habilidades comunicativas e sua sensibilidade às necessidades e capacidades dos colegas. Além disso, o conhecimento construído por meio do diálogo é superior ao obtido de forma isolada, fazendo com que mesmo os estudantes mais capacitados aprendam mais ao participarem dessas trocas. A compreensão individual, nesse contexto, se transforma por meio da intersubjetividade e da construção coletiva do pensamento.

Nos grupos interativos, onde o conhecimento é construído por meio do diálogo entre os estudantes, espera-se um aumento significativo na aprendizagem instrumental de todos os envolvidos, acompanhado por um fortalecimento da solidariedade. Essa prática ultrapassa antigas concepções que colocavam em oposição o aprendizado acadêmico e os valores humanos. Entre os resultados esperados estão o avanço da aprendizagem para toda a turma, a transformação positiva na dinâmica da sala de aula – com melhora nas

relações entre os alunos e com os professores. Também espera-se aumentar o entusiasmo e a motivação para aprender, pois o aprender passa a estar ligado à consciência do próprio processo de aprendizagem.

O que realmente engaja crianças e adolescentes são experiências de aprendizagem que desafiem seus conhecimentos prévios e lhes permitam perceber que estão avançando continuamente e participando de forma mais ativa em contextos sociais relevantes. Como destaca Morrell (2005), é fundamental combinar uma pedagogia que garanta o acesso ao conhecimento com outra que promova o questionamento – ou seja, um ensino que possibilite aos estudantes em situação de vulnerabilidade alcançar o domínio dos saberes exigidos para avançar na trajetória escolar, ao mesmo tempo em que desenvolvem uma postura crítica capaz de questionar e transformar o saber instituído. Muitos projetos educacionais progressistas falharam justamente por negligenciar a importância do acesso ao conhecimento acadêmico nas regiões mais excluídas. Autores como Gutstein (2006), reforçam essa ideia ao apontar a necessidade de ensinar, de forma integrada, três tipos de saber: o clássico (ou acadêmico), o comunitário e o crítico. Para ele, essas três dimensões do conhecimento devem estar presentes de forma simultânea em todas as disciplinas, sem colocar uma em oposição às outras.

Se compararmos o princípio da aprendizagem instrumental com outras abordagens pedagógicas, notamos tanto pontos de convergência quanto de divergências significativas.

Em relação ao construtivismo, por exemplo, há o compartilhamento da valorização do protagonismo do aluno e da construção ativa do conhecimento. No entanto, enquanto o construtivismo (quando entendido de forma distorcida), resulta na desvalorização dos conteúdos disciplinares em nome da “autonomia do aprendiz”, a aprendizagem instrumental insiste na importância do domínio do conteúdo, afirmando que esse domínio deve ocorrer em contextos de diálogo, interação e altas expectativas. Como destaca Flecha (2000), não basta “aprender a aprender”, é preciso aprender “algo”, e esse algo deve ser socialmente valorizado.

No que se refere à pedagogia tradicional, cuja ênfase está na transmissão unidirecional do saber e na autoridade incontestável do professor, a aprendizagem instrumental oferece uma ruptura metodológica e epistemológica. Embora também valorize o conteúdo escolar, a aprendizagem dialógica rejeita a passividade do aluno e propõe um ambiente de aprendizagem pautado pela horizontalidade das relações, onde a autoridade pedagógica não se impõe por hierarquia, mas se constrói na legitimidade dos argumentos e na mediação de sentidos. Nessa perspectiva, o papel do

professor é fundamental – não como mero transmissor, mas como mediador do acesso ao conhecimento científico e promotor de interações cognitivamente desafiadoras.

Já a pedagogia freiriana apresenta grande afinidade com a aprendizagem instrumental, sobretudo na compreensão da educação como prática da liberdade e na defesa do acesso dos oprimidos aos bens culturais e linguísticos da sociedade letrada. Freire (1996) já denunciava o “conteudismo” desumanizador e a “educação bancária”, mas jamais propôs o abandono dos conteúdos. Pelo contrário, seu projeto político-pedagógico valoriza o conhecimento como ferramenta de leitura crítica do mundo. O que aproxima Freire e Flecha é a articulação entre o acesso ao conteúdo e a transformação social, realizada por meio do diálogo, da escuta ativa e do reconhecimento do outro como sujeito histórico. Ambos os autores rejeitam práticas assistencialistas e defendem uma educação que eleve o nível intelectual e cultural dos alunos, especialmente os das classes populares.

A aprendizagem instrumental também encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Embora não utilize o termo “aprendizagem instrumental”, a BNCC pode ser lida de forma compatível com esse princípio, especialmente quando declara as dez competências gerais a serem apropriadas pelos sujeitos durante toda a educação básica.

São elas: conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo, repertório cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania.

A aprendizagem instrumental, enquanto princípio constitutivo da aprendizagem dialógica, tem o mérito de problematizar concepções pedagógicas que reduzem o potencial cognitivo de alunos pertencentes a grupos socialmente vulneráveis. Ao reconhecer que o acesso ao conhecimento sistematizado é uma forma de justiça social, esse princípio ressignifica o papel da escola, sobretudo da escola pública: de mera reprodutora de desigualdades para promotora de equidade educacional e empoderamento intelectual. Inclusão nunca pode ser confundida com simplificação, por isso, a aprendizagem instrumental eleva as expectativas de aprendizagem de todos os meninos e meninas inseridos no processo escolar, não deixando-se limitar de forma determinista pelas condições socioeconômicas em que os sujeitos estão inseridos.

Viabilizar essa dimensão da aprendizagem dialógica exige um projeto educativo comprometido com o desenvolvimento integral dos estudantes, através de metodologias partici-

pativas que assegurem o domínio dos conteúdos curriculares e como estes devem reverberar criticamente na realidade social. Em um cenário marcado por desafios estruturais à educação de qualidade, sobretudo nas redes públicas, a aprendizagem instrumental aponta caminhos concretos para que o conhecimento deixe de ser instrumento de dominação e se transforme em ferramenta de libertação.

Poderíamos vislumbrar, por exemplo, a aplicação do princípio da aprendizagem instrumental em aulas de ciências, quando se promove um projeto de investigação sobre o impacto das queimadas nos biomas. Nesse projeto, os estudantes seriam incentivados a pesquisar dados em fontes científicas, elaborar hipóteses, organizar gráficos e produzir relatórios com base em evidências. O professor atuaria como mediador, promovendo discussões que estimulam o pensamento lógico, a alfabetização científica e o diálogo entre o saber empírico e o acadêmico. Tal prática evidencia que o conhecimento instrumental não é neutro ou meramente técnico, mas um instrumento de leitura crítica do mundo, como já apontava Paulo Freire (1996) em sua proposta de educação problematizadora, que, como já acenamos anteriormente, visava articular o conteúdo escolar ao contexto social e à prática transformadora dos sujeitos.

## CRIAÇÃO DE SENTIDO

O princípio da *criação de sentido*, desenvolvido por Ramon Flecha (2015) e outros pesquisadores da aprendizagem dialógica, se constitui como uma dimensão estruturante do processo educativo, na medida em que desloca o eixo da aprendizagem de uma relação mecânica com o conteúdo para uma experiência que produz significados socialmente situados.

Trata-se de compreender que o conhecimento só é verdadeiramente apropriado quando se inscreve na biografia e nos projetos de vida dos aprendentes, mobilizando afetos, valores e propósitos coletivos. Ao contrário da mera motivação extrínseca, a criação de sentido está ancorada na ideia de que os sujeitos aprendem melhor quando percebem o valor do saber para a transformação de suas realidades, o que envolve não apenas aspectos cognitivos, mas também éticos, estéticos e políticos.

Esse princípio rompe com uma concepção tecnicista de ensino que trata os conteúdos escolares como fins em si mesmos. A aprendizagem dialógica propõe, em oposição, que o conhecimento deve ser contextualizado em práticas sociais significativas. A criação de sentido, portanto, não se reduz a “contextualizar o conteúdo”, mas a possibilitar que os sujeitos se vejam como coautores do conhecimento, dotando-o de relevância existencial. Como afirma Fle-

cha (2015, p. 103), “o conteúdo só adquire sentido quando está vinculado à transformação das condições de vida dos aprendizes”. Isso implica reconhecer que o sentido não é algo que o professor “entrega” ao aluno, mas algo que se constrói intersubjetivamente, no interior de práticas comunicativas e pedagógicas dialógicas.

Ademais, o princípio da criação de sentido se fundamenta teoricamente em contribuições do interacionismo sociocultural, sobretudo nas obras de Vygotsky (2007) e Paulo Freire (1996), ao considerar que o sentido do conhecimento emerge nas relações sociais mediadas pela linguagem e pela cultura. A aprendizagem torna-se mais potente quando articulada às demandas concretas das comunidades escolares e aos projetos coletivos de emancipação.

Um exemplo disso são as *Atuações Educativas de Êxito* (AEE), implementadas em Escolas de Aprendizagem Comunitária (como as Comunidades de Aprendizagem na Espanha e em outras partes do mundo), que demonstram que quando os alunos reconhecem a utilidade social dos conteúdos — por exemplo, ao relacionarem o aprendizado da matemática com a organização econômica da família ou com o planejamento de ações comunitárias —, o engajamento e o rendimento escolar aumentam significativamente (Gatt; Ojala; Soler, 2011).

Também no Brasil, principalmente em áreas mais periféricas, ao

optarem por trabalharem seus currículos numa perspectiva da aprendizagem dialógica, algumas escolas, através das aulas e projetos desenvolvidos disciplinar e/ou interdisciplinarmente, revelam a concretude do princípio da criação de sentido acontecendo no dia a dia do processo de ensino e aprendizagem.

Os relatos apresentados a seguir integram uma pesquisa acadêmica de natureza qualitativa desenvolvida por um dos autores no ano de 2019, numa escola pública estadual de São Paulo. À época, o autor pesquisava perspectivas de formação docente voltado à implementação de metodologias dialógicas no ensino médio. As experiências foram registradas por meio de diálogos com estudantes e professores envolvidos em práticas pedagógicas que se encaixavam nessa perspectiva de aprendizagem dialógica.

Tratava-se, portanto, de uma investigação situada na interface entre a *pesquisa-narrativa* e a *pesquisa-formação*, modalidades que reconhecem o valor epistêmico das experiências vividas e refletidas por educadores em contextos escolares (Sousa; Cabral, 2015).

A menção a essas práticas, revisitada neste artigo, tem por objetivo ilustrar como a aprendizagem dialógica pode promover o engajamento dos estudantes, a articulação entre os saberes escolares e suas realidades socioculturais, além de favorecer processos de transformação indivi-

dual e coletiva. Vamos nos ater a dois relatos de duas experiências.

Os professores de biologia, geografia e sociologia propuseram para uma turma do primeiro ano do ensino médio, um projeto interdisciplinar, intitulado *Mapeamento socioambiental do entorno da escola*. Os alunos foram convidados a identificar problemas ambientais no bairro e produzir hipóteses e propostas de intervenção. Durante a atividade, segundo uma das professoras, uma aluna afirmou: “Eu nunca tinha parado pra pensar que o lixo na rua tem a ver com a nossa saúde, com a falta de esgoto e até com o mosquito da dengue”.

A partir da afirmação dessa aluna é possível inferir que a atividade não apenas relacionou conteúdos de ecologia, saúde pública e cartografia, mas deu aos estudantes a oportunidade de compreender a relevância desses saberes em sua realidade cotidiana.

O trabalho foi desenvolvido com a criação de relatórios, produção de gráficos, confecção de cartas aos gestores públicos — tudo isso com outro nível de motivação e engajamento, pois os estudantes perceberam o impacto direto do conteúdo em sua comunidade.

Em uma outra atividade, o professor de Filosofia utilizou músicas de artistas como Emicida e Baco Exu do Blues para iniciar também com o primeiro ano do ensino médio discussões sobre identidade, pertencimento e epistemologias margi-

nalizadas. Após a escuta da música “AmarElo”, um estudante comentou: “Eu sempre achei que Filosofia era só coisa de gente branca e morta, mas agora eu tô entendendo que tem a ver com o que a gente vive também”.

Sem dúvida que esse comentário expressa uma mudança significativa na percepção do aluno quanto ao valor do conhecimento filosófico, que ganha sentido ao ser articulado com expressões culturais legitimadas por seu grupo social. Essa pequena estratégia de aproximação do contexto sociocultural daqueles jovens, possibilitou que eles mesmos se vissem como sujeitos pensantes e produtores de cultura, rompendo com o distanciamento que às vezes acontece entre os conteúdos de filosofia e as experiências vividas.

Essas vivências demonstram que o princípio da criação de sentido não é apenas uma abstração teórica, mas uma diretriz concreta para a prática pedagógica comprometida com a justiça cognitiva e com a equidade educacional. Elas evidenciam que, quando os conteúdos são mobilizados a partir de contextos vividos, os estudantes ampliam sua capacidade crítica, sentem-se pertencentes ao espaço escolar e passam a agir sobre o mun-

do com maior consciência e autonomia. Como destaca Flecha (2015), esse é o núcleo vital da aprendizagem dialógica: a transformação social através do diálogo e da construção compartilhada de significados.

A criação de sentido também se conecta ao conceito de *expectativas transformadoras*, outro pilar da aprendizagem dialógica, pois mobiliza os estudantes para além da lógica da sobrevivência escolar, permitindo-lhes projetar novas possibilidades de vida. Nesse sentido, a criação de sentido supera a cultura da performatividade escolar, que submete a aprendizagem a apenas testes padronizados e a avaliações quantitativas, muitas vezes descoladas das realidades locais e das identidades dos sujeitos. A aprendizagem dialógica propõe, nesse cenário, uma radical inversão: o sentido não está apenas no desempenho individual, mas na transformação coletiva, na partilha de objetivos comuns e na valorização do conhecimento como bem público. Isso exige do educador não apenas competências técnicas, mas um compromisso ético com a escuta ativa, a construção de vínculos e a mediação cultural significativa.

## CONCLUSÃO

Em uma era marcada pela fluidez da informação e pela ampliação das desigualdades cognitivas, a aprendi-

zagem dialógica emerge como uma proposta pedagógica profundamente comprometida com a justiça social, o

acesso ao conhecimento sistematizado e a construção coletiva de sentidos. Ao integrar diálogo igualitário, aprendizagem instrumental e criação de sentido, dentre os outros princípios, essa concepção desafia paradigmas tradicionais que ora reduzem a educação ao conteúdo descontextualizado, ora a diluem em práticas assistencialistas que limitam o potencial crítico dos sujeitos.

Mais do que uma concepção, a aprendizagem dialógica constitui um projeto ético-político de escola democrática, onde cada estudante é reconhecido como agente ativo na produção do saber e como protagonista na transformação da própria realidade. Experiências como tertúlias literárias, projetos interdisciplinares e práticas comunicativas colaborativas demonstram, na concretude do coti-

diano escolar, que é possível articular excelência acadêmica com inclusão, conteúdos disciplinares com afetos, e conhecimento com emancipação.

Nesse sentido, reafirma-se que o compromisso com a equidade educacional não se sustenta apenas na distribuição de oportunidades, mas no acesso efetivo e crítico aos bens culturais da humanidade. Para tanto, a escola precisa assumir a aprendizagem dialógica não como um adorno conceitual, mas como horizonte de ação, capaz de mobilizar a comunidade escolar em torno de práticas transformadoras, baseadas na escuta, na argumentação, na solidariedade e na convicção de que todo sujeito pode aprender — e mais ainda: pode ensinar, criar e reinventar as relações consigo mesmo, com os outros e com os objetos de conhecimento.

## ■ REFERÊNCIAS

- AUBERT, Adriana; FLECHA, Ainhoa; GARCÍA Carme et al. **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. São Carlos: EdUFSCar, 2018.
- AUSBEL, David Paul; NOVAK, Joseph Donald; HANESIAN, Helen. **Psicología educativa: um punto de vista cognoscitivo**. Cidade do México: Editorial Trillas, 1989.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.
- CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018. (A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura; v. 1).
- FLECHA, Ramón. **Compartilhando palavras: o aprendizado dialógico na sociedade da informação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- FLECHA, Ramon. **Aprendizagem dialógica**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATT, S.; OJALA, M.; SOLER, M. Promoting social inclusion counting with everyone: Learning Communities and INCLUD-ED. **International Studies in Sociology of Education**, v. 21, n. 1, p. 33–47, 2011. Disponível em: <https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/18764/1/OA%20-%20%20Promoting%20social%20inclusion%20counting%20with%20everyone%20%20Learning%20Communities%20and%20INCLUD%E2%80%90ED.pdf> Acesso em: 09 jun. 2025.
- GUTSTEIN, Eric. **Reading and writing the world with mathematics**. Nova York: Routledge, 2006.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. v.1.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 6. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- MORREL, Ernest. **Doing critical social research with youth**. Chicago: De Paul University, fev.2005 (Conferência).
- ROGOFF, Barbara. **Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social**. Barcelona: Paidòs, 1993.
- SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, 2015. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/149>. Acesso em: 3 jul. 2025.
- VYGOTSKI, Lev. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.