

EDUCAÇÃO E DIÁLOGO

Lúcia Cordeiro dos Santos¹

Resumo

Pretende-se, aqui, fazer algumas pontuações acerca da relação intrínseca entre diálogo e educação, uma vez que não se pode prescindir do ato "dialógico" na prática educativa. Defende-se a ideia de que a educação só pode conseguir modificar, mudar, transformar as consciências – ainda ingênuas – se conseguir fazer com que o indivíduo adquira, obtenha o saber, o conhecimento. A educação só pode ser transformadora se houver a conscientização da necessidade de auxiliar o aluno a desenvolver o seu potencial crítico-reflexivo – mediante o poder da palavra verdadeira – para que, assim, ele possa tornar-se o "sujeito ação-reflexão" tão focalizado por Freire (2017).

Palavras-chave: Diálogo. Palavra. Interação.

EDUCATION AND DIALOGUE

Abstract

It is intended here to make some points about the intrinsic relationship between dialogue and education, since we can not do without the "dialogic" act in educational practice. It is defended the idea that education can only be able to modify, change, and transform the consciences - still naive - if it can get the individual to acquire, to obtain the knowledge, the knowledge. Education can only be transformative if there is awareness of the need to help the student to develop his critical-reflexive potential - through the power of the true word - so that he can become the "action-relation subject" focused by Freire (2017).

Keywords: Dialogue. Word. Interaction.

¹Instituto Federal de Alagoas, Brasil. luciacorsantos@uol.com.br

1. Introdução

O diálogo permeia todos os momentos da convivência humana. E, segundo Castilho (2014), sendo a linguagem, fundamentalmente dialógica - mesmo em sua modalidade escrita - o ensino da Língua Portuguesa deve, então, ser, primordialmente, centrado no diálogo que é o ponto chave para a interação humana, para o entendimento um do outro, sem imposições, sempre pautado no respeito mútuo.

Ao se frequentar a escola, talvez não se tenha noção de que aprender a ler é ir ao encontro de novas descobertas e de curiosidades; não se tem a noção de que dos livros provém o diálogo entre o aluno, o professor e o mundo. Talvez não se tenha a clareza de que esse diálogo, que pode ser estabelecido através de textos, multiplica as próprias experiências quando em contato com as experiências dos outros. Provavelmente, também, não se tenha a ideia de que o contato com a leitura estimule a criação e, sobretudo, a ousadia de se emancipar ao conseguir pronunciar a sua própria palavra e, com ela, denunciar as mazelas do mundo. Faz-se necessário, portanto, possibilitar aos alunos o contato com uma variedade grande de textos e outras formas de comunicação para que possam expandir seus campos semântico, gramatical e ortográfico.

A partir do momento em que o aluno passa a conhecer os diversos tipos de contextos, ele vai percebendo as diferenças existentes entre as variedades da língua e, daí, poderá sentir a necessidade de saber utilizar a norma *culta*, haja vista ser esta que o sistema exige de todos nós nas mais variadas ocasiões oficiais.

Mas como fazer para transformar as aulas de Português em momentos em que predominem o diálogo, o discurso e a indagação, momentos em que se valorize o texto não como mero instrumento de estudo de gramática, mas como uma fonte para o desenvolvimento da competência comunicativa? A esse respeito, Azeredo (2010, p. 65) afirma que muito já se tentou para se renovar o ensino da língua materna, havendo, inclusive, a renomeação da disciplina mediante diversos projetos lançados pelas instâncias superiores, sem, contudo, nenhum êxito se ter alcançado:

Nos idos de 1930, sob as trombetas ufano-nacionalistas, seu estudo designava-se como Língua Pátria. Nos anos 50, chamava-se Linguagem nas séries elementares e Português no ginásio. Nos anos sessenta, a partir do *boom* da comunicação e da implantação do ensino fundamental, a disciplina foi rebatizada como Comunicação e Expressão. Nas duas últimas décadas prevaleceu o nome da disciplina como Língua Portuguesa, sendo assim ratificada recentemente nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

2. Linguagem e Interação

Diante da sede de tantas reformas, não está, ainda, muito claro o porquê de tantas modificações no nome da disciplina, na redefinição dos objetivos nem na reformulação dos conteúdos. Parece-nos que os problemas continuam os mesmos. Nos conselhos de classe, as reclamações dos colegas - professores de outras disciplinas – recaem, na maioria das vezes, sobre o profissional da disciplina de Língua Portuguesa. Urge, portanto, repensar até que ponto as mudanças todas, ocorridas até hoje, têm influenciado na melhoria do ensino de Português, ou se as alterações foram, apenas, no rótulo da disciplina.

Surgiram muitas reformas: ortográficas, dos conteúdos e dos currículos, as novidades pedagógicas, etc.; antes era a leitura oral, depois a leitura silenciosa; as análises morfológicas e sintáticas foram substituídas por exercícios estruturais; os livros didáticos vêm recebendo nova performance. Mas, apesar de todas essas tentativas, os alunos continuam dizendo que tudo permanece do mesmo jeito e continuam sem conseguir falar e escrever satisfatoriamente a língua materna, de acordo com os moldes prescritos ora vigentes.

Estudos e pesquisas vêm dando ênfase à leitura e à produção de textos, tentando dá nova dimensão ao estudo da língua, a partir da linguagem. Os professores vêm procurando incentivar os alunos à descoberta pelo gosto da leitura e da criação de textos.

Mesmo com todo o esforço, permanecem, ainda, as dificuldades: o fracasso escolar, a falta de ânimo pela leitura, a resistência em escrever, o desânimo com a própria língua, a repetição das regras gramaticais para fazer prova, o medo de errar, etc.

A esse respeito, Azeredo (2010, p. 119), destaca algumas colocações de estudantes do curso de pedagogia sobre o aprendizado da disciplina Língua Portuguesa:

Na escola, quase desaprendi o gosto pela língua, quando a descobri como um cão de guarda rosnando regras[...]

Muitas vezes as aulas eram muito cansativas... não tenho boas lembranças quanto à disciplina, foi a única que me deixou em recuperação. Foi a única que me fez chorar. Decorar!!! Verbos? Conjunções? Sujeitos e predicados? E o pior sem eu saber para que e por quê?

Posso dizer que passamos longos anos repetindo coisas que aprendemos e, em seguida, desaprendemos, pois não passam pelo útil e pelo prazeroso. Tanto que toda vez que preciso prestar um concurso tenho que recorrer à famigerada gramática(...).

Assim sendo, nós, professores de língua portuguesa, precisamos envidar esforços para promover meios, a partir da concepção de Travaglia (2009), que enfatizem o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, a fim de que eles possam adquirir a capacidade de empregar adequadamente a língua, nos mais diversos contextos comunicacionais.

Imbuídos em adotar essa linguagem interativa, a nossa postura como professor poderá ser mais eficiente, uma vez que tal concepção poderá incentivar a busca de novos mecanismos, considerando, inclusive, os dois níveis situacionais: a experiência já trazida pelo aluno e a situação já convencionalizada como uso *padrão*, colocando para o educando o porquê e o para quê da necessidade de se aprender a língua dita oficial. Se a comunicação acontece, também, sempre por meio de textos, e se o objetivo de ensino da língua materna é desenvolver a competência comunicativa, poder-se-á, então, desenvolver a capacidade de o aluno produzir e compreender tais textos nas mais diversas formas de comunicação.

Travaglia (2009) defende a importância de uma teoria para o ensino que trate, especificamente, do texto, vendo-o como espaço intersubjetivo, resultado da interação entre sujeitos da linguagem que atuam em uma situação de comunicação para atingir determinados objetivos,

Imprescindível é a necessidade de se ensinar o aluno a pensar, a raciocinar. Ensinar o modo de pensar científico. Esse é um procedimento que envolve o desenvolvimento das habilidades de observação e de argumentação acerca da linguagem. Tais habilidades são importantes nos vários campos do conhecimento humano e não só para o campo dos estudos da linguagem.

A postura do professor em sala de aula é de relevada importância, pois, qualquer que seja a metodologia adotada, articula, de acordo com a concepção de Geraldi (2002), uma opção política com os mecanismos utilizados em sala.

Dessa forma, a opção feita pelos conteúdos escolhidos, a relação professor-aluno, as estratégias de trabalho, etc. espelham a trilha escolhida pelo professor. No ensino, então, faz-se mister atentar para as questões “para que e o que ensinamos”, bem como “para que os alunos aprendem o que ensinamos?”

Para termos cuidado com os mecanismos usados, em sala de aula, faz-se necessário invocar Travaglia (2009), no tocante às possibilidades de como devemos conceber a linguagem:

- a. Linguagem como expressão do pensamento.
- b. Linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação.
- c. Linguagem como forma ou processo de interação.

A primeira concepção pauta-se nos estudos da gramática normativa tradicional, em que as normas aceitas como sendo de bom uso da língua são, exatamente, as fundamentadas nos bons escritores, desprezando qualquer outra forma de escrever ou falar. De acordo com essa concepção “as pessoas não se expressam bem porque não pensam”.

Na segunda concepção, a língua é vista como um código - conjunto de signos que se combinam de acordo com regras – que transmite uma mensagem, devendo os falantes saberem dominar tal código a fim de que a comunicação possa ocorrer. Os

falantes, então, devem dominar a língua de maneira semelhante, de acordo com as regras preestabelecidas, convencionadas.

O professor de Língua Portuguesa, ao deter-se nessas duas concepções, não está levando em consideração: o para quem, o como, o onde, o quando e o para que se fala? Não está considerando os aspectos sociais e históricos da língua. O professor poderá estar marginalizando o aluno que vem de uma camada social menos favorecida, que não teve possibilidade de acesso, muito menos de aprender o código considerado padrão.

A concepção de linguagem como forma ou processo de interação apoia-se na ideia de que o sujeito, ao usar o código da língua, não apenas traduz ou exterioriza um pensamento, ou simplesmente transmite informações, mas, sobretudo, realiza ações, age e atua sobre o interlocutor (ouvinte e leitor). Ora, sendo o código um conjunto de signos que se combinam, fundamentados em normas preestabelecidas, esses signos precisam ser usados de modo que ocorra a interação entre os falantes, pois, segundo Bakhtin (1992, p. 36), “os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra”. Dessa forma, os falantes têm a oportunidade de pronunciar-se no mundo, com possibilidade de acesso a um lugar de destaque na comunidade em que vivem.

Nesse caso, a linguagem é vista como um lugar de interação humana, de interação comunicativa. Os usuários da língua, ao se comunicarem através da palavra, interagem como sujeitos “dialógicos”, em variadas situações de comunicação, e dentro de um contexto sócio-histórico e ideológico, pois a “palavra é o fenômeno ideológico por excelência”. Os educandos, tendo o direito de acesso a esse código dito *correto*, têm maiores possibilidades de lograrem êxito no contexto social, pois a palavra é um instrumento de bastante força no contexto das relações sociais. Nesse processo de interação, são valorizadas as diversas variedades situacionais, ou seja, as variedades de língua, os falares diversificados; é nesse processo de interação que se concretiza o diálogo em sentido amplo e, por sua vez, é o diálogo que caracteriza a linguagem.

3. Linguagem e Diálogo

É a partir do diálogo que se gera todo um processo de comunicação e de interação humana. A partir do momento em que se deseja criar condições que favoreçam o aprendizado do educando, de maneira pessoal e socialmente satisfatória, torna-se imprescindível que se desenvolva uma educação em que o aluno consiga, criticamente, colocar-se diante do mundo.

A própria LDB, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, prescreve, em seu inciso II, do Art. 3º, que “o ensino será ministrado com base nos princípios da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”.

Atente-se para o fato de que esse inciso enfoca aspectos que fazem parte de uma norma constitucional inviolável, é um princípio norteador de uma aprendizagem com autonomia. A verdadeira escola, ou a “escola não-autoritária”, portanto, deve formar para a autonomia e, nesse aspecto, o diálogo é o seu alicerce.

Como se pode observar, a “dialogicidade” está implícita na lei que norteia os rumos da educação nacional e parece-nos que em pouco, ou quase nada, é respeitada, talvez porque, se for executada essa prática, possa incomodar aqueles que desejam a perpetuação da sujeição dos indivíduos. Sabendo-se que sem o diálogo não poderá haver a verdadeira educação, continuamos insistindo na linha de raciocínio, tão defendida por Freire (2011), quando focaliza que é “através do diálogo que se gera um pensar crítico”, pois sem ele não poderá haver comunicação e, assim, não se poderá formar um sujeito transformador.

O diálogo gera o encontro das pessoas. Um diálogo em que devam ser expostas ideias verdadeiras, em que ocorra uma relação horizontal, aflorando, conseqüentemente, a confiança mútua entre os indivíduos e, daí, gerando um pensar crítico; um pensar que leve o homem a enxergar e transformar a realidade. O diálogo, portanto, apresenta-se como elemento fundamental para que ocorra a interação humana.

Existe, inclusive, quem defenda a ideia de se trabalhar, nas aulas de Português, com a dialética “como arte do diálogo”, a exemplo de Valente (2002, p. 97):

A obra de Gustavo Bernardo aborda, de forma diferente, a teoria da redação e evita os modelos dos livros didáticos sobre a questão. Não propõe tarefas a alunos e professores; convida-nos a uma reflexão – falando de método, maniqueísmo, estilo, dialética e ética – sobre o ato de escrever. Interessa-nos sobremaneira a passagem que trata a dialética como a arte do diálogo.

O autor defende a ideia de que essa dialética seja vista como arte do diálogo, porque, assim, operar-se-á a interação entre os sujeitos. Essa concepção está, também, ligada ao que Freire (2017, p. 95) chamou de “dialogicidade da educação”, tecendo, inclusive, considerações sobre a essência do diálogo:

Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos.

Nessa busca, encontram-se duas dimensões: a ação e a reflexão, ligadas em uma total interação por meio da palavra que, sendo verdadeira, pode transformar o mundo. Tanto a ação quanto a reflexão, se forem geradas sem fundamentos verdadeiros, ou seja, com falsas palavras, com palavras vazias, sem conexão com a realidade do outro, conseqüentemente, gerarão formas inautênticas de pensar que reforçam a persistência da não transformação e da perpetuação da dominação em que se encontra o ser humano.

4. Considerações finais

O diálogo, dessa forma, é uma exigência premente. E, dessa forma, sendo ele o responsável pelo ato de refletir e de agir dos sujeitos - que devem transformar e humanizar o mundo -, não pode acontecer mediante uma educação, segundo Paulo Freire, “bancária”, num ato de depósito de ideias. Deve ser um ato de criação e não um instrumento que alguém utilize para conquistar o outro, para subjugar. Conquista implica diálogo; a conquista do mundo se dá entre sujeitos que dialoguem, isto é, que saibam dialogar.

Como poderá, então, existir o diálogo entre o educador e o educando, se o primeiro sente-se participante de uma classe superior, dono da verdade e do saber, julgando os outros inferiores?

Não há diálogo verdadeiro se não há nos sujeitos um pensar verdadeiro, um pensar crítico. Esse pensar crítico é que percebe a realidade como processo, que capta essa realidade em constante transformação e não como algo estático. Freire (2011, p. 99-105) assinala que o pensar crítico opõe-se ao pensar ingênuo, que vê o “tempo histórico como um peso, como uma estratificação das aquisições e experiências do passado”, resultando, daí, enxergar-se o presente como algo que deva ser normalizado e bem comportado, acomodado. O pensar crítico, ao contrário, vê a necessidade de uma transformação permanente da realidade para a humanização dos homens. Pontes (2018, p. 17) afirma que o sujeito precisa de autonomia para tomar suas próprias decisões.

Os que são submetidos ao “não pensar”, ou ao pensar ingenuamente, agarram-se ao espaço que já lhe está garantido, ajustando-se a ele, acomodando-se e, conseqüentemente, negando-se a si mesmo.

Sem diálogo, que implica um pensar crítico, não se pode formar o sujeito ação-reflexão, e o professor, em específico o de Língua Portuguesa, deve preocupar-se com: o que ensinar, como ensinar, para que ensinar, como fazer para ajudar o aluno a pensar criticamente. O aluno precisa saber pronunciar-se diante do mundo e isso só poderá ocorrer se for desenvolvido esse pensar.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6022**: Informação e documentação: artigo em publicação periódica científica impressa: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6028**: informação e documentação: resumo: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2011.

AZEREDO, José Carlos de (Org.). **Língua portuguesa em debate**: conhecimento e ensino. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. 264 p.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucetec, 1992. p. 9-135.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

CASTILHO, Ataliba T. de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 2014. 158 .p.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo.22. Ed, Petrópolis: Vozes, 2013. 196 p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2017. 190 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2011. 253 p.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. 4. ed. Campinas: Mercado de letras, 2002.

PONTES, Edel Alexandre Silva et al. Abordagens Imprescindíveis no Ensino Contextualizado de Matemática nas Séries Iniciais da Educação Básica. **RACE-Revista da Administração**, v. 1, p. 3-15, 2018.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º Graus. 14. São Paulo: Cortez, 2009. p. 17 – 107. 245 p.

VALENTE, André (Org.). **Aulas de português**: perspectivas inovadoras. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

RACE

REVISTA DE ADMINISTRAÇÃO DO CESMAC

Volume 2, ano 2018

<http://revistas.cesmac.edu.br/index.php/administracao/index>