

Autores | Authors

Dagmar Manieri*
[dagmarmanieri@uft.edu.
br]

Kesse Dhone Viana
Cardoso**
[kesse.dhone@mail.uft.
edu.br]

**O DIALOGISMO NO AMBIENTE
EDUCACIONAL: BAKHTIN E FREIRE****DIALOGISM IN THE EDUCATIONAL
ENVIRONMENT: BAKHTIN AND FREIRE**

Resumo: O objetivo desse artigo é um estudo sobre a potencialidade educativa do dialogismo no espaço escolar. Utilizamos para tal intento as contribuições de Mikhail Bakhtin e Paulo Freire com o objetivo de configurar uma relação pedagógica que contribua para um aprendizado eficiente. De forma inicial, o dialogismo se configura como uma alternativa às formas autoritárias de comunicação. Bakhtin utiliza o dialogismo como conceito mediador para interpretar formas literárias que rompem com a linguagem oficial; já em Freire o dialogismo torna-se um contexto pedagógico importante para uma educação transformadora que concebe o educando como agente do aprendizado. Ou seja, constata-se que a educação dialógica, em um espaço de liberdade, aprimora o aprendizado na medida em que estimula a criatividade sem o cerceamento do pensamento do educando. Aqui, é possível se constatar que em um espaço dialógico (democrático) o aprendizado ocorre de modo a valorizar as experiências individuais e coletivas dos educandos sintonizando suas vivências com o espaço escolar e a prática educativa.

Palavras-chave: Dialogismo; educação; linguagem oficial; ambiente democrático; ciência.

Abstract: *The aim of this article is to study the educational potential of dialogism in the school space. For this purpose, we use the contributions of Mikhail Bakhtin and Paulo Freire in order to configure a pedagogical relationship that contributes to efficient learning. Initially, dialogism is configured as an alternative to authoritarian forms of communication. Bakhtin uses dialogism as a mediating concept to interpret literary forms that break with official language; in Freire, dialogism becomes an important pedagogical context for a transformative education that sees the student as an agent of learning. In other words, it appears that dialogic education, in a space of freedom, improves learning insofar as it stimulates creativity without restricting the student's thinking. Here, it is possible to see that in a dialogical (democratic) space, learning takes place in order to value the individual and collective experiences of students, tuning their experiences with the school space and educational practice.*

Keywords: *Dialogism; education; official language; democratic environment; science.*

Recebido em: 22/08/2020

Aceito em: 09/02/2021

INTRODUÇÃO

Há no dialogismo um elemento de ordem democrática que se torna essencial para o espaço escolar. Ele rompe com o modelo educacional que surge no século XVIII e que tem sua estrutura ancorada no poder disciplinar da era moderna. Embora na ordem política haja o nascimento de relações democráticas, como a noção de representação (política) e de eleições que expressam a opinião pública, na ordem educacional se presencia um modelo disciplinar.

Ao nos reportarmos ao século XVIII, estamos nos referindo a um período em que a burguesia erige sua hegemonia. Em vários espaços sociais verifica-se a questão da disciplina. Ela aparece nas fábricas, no exército e, também, nas nascentes escolas públicas. A disciplina equivale a dizer que se propõe um modelo de controle a determinados espaços sociais.

Em autores mais críticos (para não dizer, radicais), esse “modelo de ordem social” equivale a dizer que está em curso uma preparação dos estratos populares para o regime de fábrica. Mas o fenômeno disciplinar é, acentadamente, mais complexo. A disciplina faz parte de um modelo de controle social que está impregnada de valores utilitaristas. Michel Foucault acompanha esse “poder disciplinar” que surge nos séculos XVII e XVIII. Ele comenta que “o rigor do tempo industrial” vai buscar na postura religiosa seu modelo de conduta. Em uma das manufaturas, o regulamento propõe que “todas as pessoas (...) antes de trabalhar começarão lavando as mãos, oferecerão seu trabalho a Deus, farão o sinal da cruz e começarão a trabalhar” (DUCPÉTIAUX Apud FOUCAULT, 1986, p. 136). Na acepção do intelectual francês, são novas “técnicas de sujeição” que objetivam certa eficiência. As instituições escolares, bem como a nova ciência, compõem esta estrutura moderna de ensino que não leva em consideração o universo do aluno. O que se entende por “poder disciplinar” implica em uma “técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (FOUCAULT, 1986, p. 153).

É em oposição a este modelo disciplinar escolar que surge no período Iluminista (e que, de certa forma, ainda prepondera em nossos dias) que novas pedagogias se posicionam. No exemplo de Paulo Freire, presencia-se as objeções às posturas autoritárias no âmbito educacional. No entender de Freire, os agentes que compartilham do autoritarismo educacional ensaiam “que sabem o que as classes populares sabem, de que sabem ou de que elas precisam, mesmo sem falar com elas” (FREIRE, 2011b, p. 161). Isto se refere ao paternalismo das elites latino-americanas ou ao autoritarismo (Freire comenta dos “dogmáticos”) do regime do Leste-Europeu no pré-1989. São modelos educacio-

nais que interditam a “curiosidade dos homens e das mulheres e contribui para a alienação” (Ibid., p. 162). Isto explica a ênfase de Freire no “caráter dialógico” da educação: ele confia que esta postura incomoda os autoritários. Daí a necessidade do dialogismo aplicado ao ato educativo: ele pode ser entendido como um fator indispensável para a efetiva compreensão do educando e uma nova relação com o conhecimento científico. Sendo assim, um dos principais objetivos deste artigo é mostrar a importância da potencialidade educativa do dialogismo no espaço escolar: ela não cerceia o pensamento dos educandos; ao contrário, estimula a valorização da democracia ante a diversidade de ideias e do posicionamento de mundo.

O DIALOGISMO EM MIKHAIL BAKHTIN

Para uma correta apreciação sobre o dialogismo no espaço escolar, há a necessidade de uma abordagem em dois pensadores que priorizam tal tema em seus trabalhos: Mikhail Bakhtin e Paulo Freire.

Em Bakhtin, o dialogismo surge na reflexão sobre a linguagem. Um dos exemplos pode ser encontrado em *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Aqui, intenta-se a pesquisa do dialogismo com uma interrogação preliminar: por que o interesse pela literatura de Rabelais? A dicotomia que está presente nesta obra é entre a linguagem oficial e a linguagem popular da praça pública. Na primeira, há “as fronteiras oficiais entre as coisas, os fenômenos e os valores” (BAKHTIN, 1999, p. 369). Mas na medida em que nos aproximamos da linguagem popular, essas “fronteiras oficiais” misturam-se e se apagam. A significação das palavras remete para fenômenos além da simples delimitação linguística. Bakhtin comenta que a significação das palavras se associa a “um fenômeno social e verbal muito complexo. Todos os povos modernos têm imensas esferas de linguagem não publicada, cuja existência a língua literária e falada, educada segundo as regras e as opiniões da língua literária e livresca, nega” (Idem). Por isso a importância de Rabelais que, de certa forma, promove uma “ruptura da concepção medieval do mundo”. Ele aprende em sua literatura aspectos da cultura popular como o grotesco, a carnavalesca inversão de valores, o riso, entre outros.

Rabelais trouxe para a literatura a concepção dos grupos populares em torno da palavra: a dupla tonalidade. Esta concepção diverge dos grupos dominantes, pois “nas esferas oficiais da arte e da ideologia, é o tom único do pensamento e do estilo que quase sempre dominou” (Ibid., p. 380).

Assim, no modelo linguístico da palavra oficial há um “tom único”; já na palavra popular ocorre uma dupla tonalidade, como no exemplo das personagens Dom Quixote e Sancho

Pança. Na obra de Cervantes o diálogo dessas duas personagens corresponde à palavra com dupla tonalidade: “É na verdade o diálogo do rosto com o traseiro; do alto com o baixo, do nascimento com a morte” (Ibid., p. 381). Ver, particularmente, como Bakhtin ressalta a importância do diálogo; ele afirma que este último “residia na base da palavra de dupla tonalidade” (Idem).

Dialogismo, portanto, que Bakhtin presencia na literatura de Rabelais; tal dialogismo é capaz de preservar a “individualidade livre e particular”. Observar que na relação dialógica preserva-se a “liberdade” e a “individualidade”:

As palavras virgens da língua popular oral, ainda indisciplinadas em relação ao contexto literário livresco, com a sua diferenciação e seleção lexical rigorosas, com as suas precisões e limitações de sentido e de tons, sua hierarquia verbal, trazem a liberdade e a individualidade particular do carnaval e, por esse motivo, transformam-se facilmente em nomes de personagens do drama carnavalesco das coisas e do corpo (Ibid., p. 408).

Na interpretação de Irene Machado, em Bakhtin “o dialogismo se fundamenta não só como categoria estética, mas também como um princípio filosófico que orienta um método de investigação” (MACHADO, 1995, p. 36). Isto quer dizer que o ato comunicativo que comporta o dialogismo não impede que “diferentes pontos de vista, entrem simultaneamente na constituição [da comunicação]” (Ibid., p. 39). Há em Bakhtin, desse modo, uma objeção ao “discurso enobrecido”. Neste caso, a própria linguagem é pensada como um fenômeno social. Ainda na apreciação de Irene Machado, no dialogismo “cada palavra evoca um ou vários contextos da vida socialmente tensa” (Ibid., p. 59).

Essa mesma postura epistemológica pode ser encontrada em *Problemas na poética de Dostoiévski*. Para o linguista, há no romancista russo uma descoberta importante na ordem do romance. Em Dostoiévski, o romance expressa “um mundo polifônico” no qual “todo pensamento [artístico, indica a] posição do homem, (...)” (BAKHTIN, 1997a, p. 7). Assim, o ineditismo nos romances de Dostoiévski está no fato das personagens adquirirem “liberdade”, sem comprometer a constituição do todo artístico. Em uma obra de arte una e integral, Dostoiévski empreende uma “multiplicidade de centros-consciências não reduzidos a um denominador ideológico, (...)” (Ibid., p. 16).

Quando nos referimos à forma artística em Dostoiévski o que está em causa é a “consciência monológica”. Nesse sentido, o tipo de romance polifônico (no escritor russo) pode ser explicado, de forma sociológica, através do contexto concreto da Rússia capitalista. Bakhtin afirma que, neste país, “a essência contraditória da vida social em formação (...), devia mani-

festar-se de modo sobremaneira marcante (...)” (Ibid., p. 19). Por isso a forma polifônica se explica pelas intensas contradições sociais da Rússia; a tese do elo mais fraco do sistema capitalista empreendida por Lênin e desenvolvida por Althusser no texto (capítulo III) “Contradição e sobredeterminação” (ALTHUSSER, 2015). Por isso, para Bakhtin, o romancista russo “dramatizou as contradições [sociais]”.

Ao interpretar as obras de Dostoiévski, percebe-se que Bakhtin apreende elementos (artísticos) democráticos e de abertura ao Outro. Ele indica um “universo pluralista” na forma em que o escritor compõe o mundo: “(...) ver coisas múltiplas e diversas onde outros viam coisas únicas e semelhantes” (Ibid., p. 30). Isto explica o valor realçado por Bakhtin: em Dostoiévski os fatos são “diversamente interpretados”. O elemento dialógico em Dostoiévski está na própria forma polifônica:

[Em Dostoiévski] há relações dialógicas entre todos os elementos da estrutura romanesca, ou seja, eles estão em oposição como contraponto. As relações dialógicas – fenômeno bem mais amplo do que as relações entre as réplicas do diálogo expresso composicionalmente – são um fenômeno quase universal, que penetra toda a linguagem humana e todas as relações e manifestações da vida humana, em suma, tudo o que tem sentido e importância (Ibid., p. 42).

Então, se o dialogismo está presente em “toda a linguagem humana”, a grandeza de Dostoiévski está em se aproximar desta forma linguística. O romancista apreende “relações dialógicas em toda parte, em todas as manifestações da vida humana e racional; (...)” (Idem). Dialogismo que compreende uma forma linguística na qual o diálogo está presente no interior (“em cada palavra”, na expressão de Bakhtin) do romance, tornando-o bivocal.

Há também no dialogismo um elemento de liberdade. Ao comentar sobre a imagem de homem em Dostoiévski, Bakhtin realça: “No homem sempre há algo, algo que só ele mesmo pode descobrir no ato livre da autoconsciência e do discurso, algo que não está sujeito a uma definição à revelia, exteriorizante” (Ibid., p. 58). Trata-se de um tema complexo, ou seja, a forma como o artista representa o Outro. Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, o pensador russo tratou deste tema em um capítulo especial (“O discurso de Outrem”). Aqui, o diálogo é concebido como uma “recepção ativa do discurso de Outrem, (...)” (BAKHTIN, 2006, p. 146). Fenômeno complexo, pois é preciso averiguar o grau de preconceito (ideológico) que o discurso do Outro é apreendido: “Na verdade, dentro de uma situação em que todos os julgamentos sociais de valor são divididos em alternativas nítidas e distintas, não há lugar para uma atitude

positiva e atenta a todos os componentes individualizantes de Outrem” (Ibid., p. 150).

Ainda no exemplo do tema da liberdade em Dostoiévski, o herói apresenta uma consciência (linguística); isto significa que ele “sempre procura destruir a base das palavras dos outros sobre si, (...)” (BAKHTIN, 1997a, p. 59). Um trabalho de representação que objetiva a liberdade no homem: a autonomia. Por isso só o enfoque de ordem dialógica é capaz de apreender “a vida autêntica do indivíduo”, nas palavras de Bakhtin.

É isto que transforma as personagens de Dostoiévski em um objeto importante de pesquisa. Para Bakhtin, o herói em Dostoiévski corresponde ao agente de um discurso autêntico, um tanto distante do discurso do autor. O herói é compreendido pelo romancista como uma “ideia sobre o discurso”.

São discursos que se confrontam; por esse motivo Bakhtin acentua que no romance “o autor não fala do herói, mas com o herói”. Isto é possível porque há uma orientação dialógica e co-participante. No dialogismo em Dostoiévski leva-se “a sério a palavra do Outro” e se é capaz de “focalizá-la enquanto posição racional ou enquanto um outro ponto de vista” (Ibid., p. 64). Na *Estética da criação verbal*, Bakhtin ressalta que “a compreensão sempre é, em certa medida, dialógica” (BAKHTIN, 1997b, p. 338). Isto explica ser o dialogismo um ato de compreensão no qual o mundo da vida do Outro é respeitado em sua integridade:

Somente sob uma orientação dialógica interna minha palavra se encontra na mais íntima relação com a palavra do Outro mas sem se fundir com ela, sem absorvê-la nem absorver seu valor, ou seja, conserva inteiramente a sua autonomia enquanto palavra (BAKHTIN, 1997a, p. 64).

Nesse caso o romance passa a expressar, de forma experimental, formas de representação sobre o Outro. Trata-se de um trabalho artístico complexo; a elaboração do romance polifônico exige uma intensa prática dialógica. Bakhtin indica a “penetração dialógica” como a capacidade de representar a “consciência do Outro” e o “ponto de vista do Outro”. O grande mérito do dialogismo – aqui, ele refere-se à construção artística – é preservar as vozes que são profundamente individualizadas. No exemplo de Dostoiévski, a ideia do autor não perpassa (por toda a obra) com um “tom ideológico pessoal”; no romancista, a ideia do autor é “um posicionamento entre outros posicionamentos, como palavra entre outras palavras” (Ibid., p. 98).

Como se pode averiguar, o dialogismo em Bakhtin se configura como um conceito importante para o estudo da linguagem. De forma particular na literatura, o dialogismo rompe

com as várias tendências ideológicas; como ele enfatiza em *Marxismo e filosofia da linguagem*, são tendências com um “estilo linear, racionalista e dogmático de transmitir a palavra de Outrem” (BAKHTIN, 2006, p. 154).

Na interpretação de Cristovão Tezza há em Bakhtin o que se entende por *exotopia*; esse termo implica que “só um outro nos pode dar acabamento assim como só nós podemos dar acabamento a um Outro” (BRAIT, 2011, p. 211). Daí a natureza da linguagem ser “inelutavelmente dupla”. Sem a presença do Outro, a linguagem corre o risco de ingressar no nível monofônico. O autor em uma perspectiva dialógica “dá sentido estético à consciência do Outro” em sua autenticidade; para Tezza, as “vozes do romance” em Bakhtin estão “contidas na relação dialógica das consciências, (...)” (Ibid., p. 214). Daí as obras literárias estudadas por Bakhtin são produções que apresentam “visões de mundo”. Como enfatiza José Fiorin, o que se compreende de “dialógico no discurso são posições de sujeitos sociais, são pontos de vista acerca da realidade” (Ibid., p. 219).

MÉTODO E PRÁTICA EXPERIMENTAL

Por intermédio do Programa Residência Pedagógica do curso de História da Universidade Federal do Tocantins (UFT) realizou-se uma pesquisa no Colégio Pré-Universitário de Araguaína, no Estado do Tocantins. Durante o período de 11, 14 e 18/03/2019, empreendeu-se uma prática pedagógica com os alunos da turma 23.03 (2º ano do Ensino Médio). Com a metodologia dialógica para as aulas expositivas, explorou-se o tema *Renascimento cultural na Itália* (realizada com o auxílio do livro didático e outros materiais). Constatou-se que, espontaneamente, a aprendizagem ocorre por um processo pautado pela individualidade (os alunos relacionam o conteúdo com suas experiências cotidianas): “Professor, o que isso tem a ver com minha vida?”. Isso ocorre em oposição a um processo de uniformidade; os educandos, em suas particularidades, expressaram um nexo entre suas existências sociais e as propostas estabelecidas no âmbito educacional: “Professor, como posso utilizar as características do *Renascimento Cultural* para entender o meu cotidiano? Existe algum impacto desse período nos dias atuais?”. Nesse sentido, apreendemos que este novo processo de aprendizagem se efetiva na medida em que os educandos exercem de forma livre sua intelectualidade em um ambiente de interação: os aluno(a)s procuram entender o “seu mundo” por intermédio da história ensinada.

Nos dias 12, 16 e 19/09/2019, ocorreu outra experiência com os educandos em aulas expositivas e dialogadas em torno do tema *Expansão Marítima Europeia*. Com esta mesma turma, ponderou-se que os educandos trazem diversas visões

particulares de seus meios sociais específicos: “Na minha vida já passei por diversas situações de preconceito, professor. E imaginar que tudo isso começou a partir de 1500”. Em nosso entender, isto corresponde a um material que não pode ser desmerecido. Essas particularidades fazem parte do contexto do diálogo visando um melhor entendimento sobre o conteúdo estudado, sempre em um clima de debate democrático (outro aluno contestou essa visão). Nosso objetivo era que os alunos(as) relacionassem os conteúdos com suas vivências cotidianas: o que de fato ocorreu, em maior e menor escala. De forma prévia, se constata que alguns alunos(as) manifestam uma atitude anti-dialógica na relação pedagógica. Isto ocorre devido à própria tradição educacional ou a um ambiente familiar com baixo grau de socialização humanística (alguns alunos justificaram os preconceitos com base no contexto familiar). As aulas experimentais tiveram este objetivo complementar, ou seja, de promover uma nova postura diante do desafio do conhecimento e ancorada no dialogismo. Fazer nascer a criatividade implica em um reconhecimento por parte dos alunos como sujeitos livres no ato de pensar.

Constata-se aqui que a aprendizagem, em um contexto de liberdade, estimula a criatividade na medida em que o livre pensamento não é cerceado, mas incentivado pelo educador: diversos alunos se sentiram incentivados a investigar o tema proposto em sala: com ele, modificaram suas visões de mundo. Nesta prática experimental, intentou-se uma forma de conscientização na qual os aluno(a)s, de forma consciente, compreendem a importância do livre pensamento em suas atividades cotidianas. Os temas estudados na perspectiva dialógica adquirem “sentido de vida”, na medida em que se relacionam com os contextos sociais específicos dos educandos.

Nesse sentido, por intermédio do dialogismo na prática entre discentes e docentes há uma perpetuação do debate democrático, onde professores e alunos realizam trocas culturais e simbólicas de forma múltipla. Dessa forma, o que ocorre é a imersão do aluno(a) em um debate de respeito às diferenças e aos diversos legados geracionais nos campos da educação, da história e da ciência. A prática dialógica é, em primeiro lugar, um exercício de empatia para com o mundo dos educandos.

PAULO FREIRE E A RELAÇÃO PEDAGÓGICA

A concepção de diálogo apresenta um destaque especial na pedagogia de Paulo Freire. Ela já está presente em *Educação como prática da liberdade*, publicado em 1965, como resultado das experiências de alfabetização no Brasil anterior ao Golpe Militar de 1964. Neste contexto histórico brasileiro específico, o objetivo de Freire (exposto em seu “Esclarecimento”) corres-

pondia a um “aclaramento das consciências”. Assim, de certa forma, nascia uma prática pedagógica que comporta como meta a superação de um determinado padrão da sociedade brasileira. Freire era consciente de que a grande “massa” da população brasileira necessitava de um salto civilizatório. Daí sua afirmação no “Esclarecimento”: “Todo o empenho do autor se fixou na busca desse homem-sujeito que, necessariamente, implicaria em uma sociedade também sujeito” (FREIRE, 1989, p. 36).

Esse padrão (social) a ser superado é descrito por Florestan Fernandes como “capitalismo dependente”. Na periferia do sistema capitalista (como no Brasil, por exemplo) não há o mesmo desenvolvimento capitalista comparado aos países centrais e hegemônicos: Na periferia (do sistema) está em curso a ideologia que propaga a “ideia de que a dependência e o subdesenvolvimento seriam passageiros, (...)” (FERNANDES, 1976, p. 290). Nos países periféricos não há a “autonomização do desenvolvimento capitalista”, com a consequente civilização conjugada com o capitalismo. O que ocorre na periferia do sistema capitalista é uma espécie de “capitalismo selvagem”, na expressão de Fernandes. Em *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*, o sociólogo brasileiro expõe a dificuldade de uma “revolução nacional” com a presença da burguesia local:

Nos países dependentes há uma carência estrutural para resolver os problemas nacionais (social, econômico, cultural). Os “interesses privados internos” seguem a mesma lógica dos “interesses privados externos”: explora-se o subdesenvolvimento em termos de valor extremamente egoísta e particularistas (FERNANDES, 1975, p. 19).

Para Fernandes, na América Latina a “revolução burguesa” não se desenrola como um processo histórico em sentido clássico (ou seja, de superação da ordem anterior): na periferia, o antigo regime persiste no interior do novo. Em suas palavras: “A descolonização nunca pode ser completa, porque o complexo colonial sempre é necessário à modernização e sempre alimenta formas de acumulação de capital (...)” (Ibid., p. 52).

Em Paulo Freire a educação deve responder aos desafios da realidade brasileira, de forma específica ao contexto da década de 1960; ela corresponde a um processo que leva em consideração as condições de vida do educando. Ele afirma que essa sociedade a ser transformada é “fechada”; isto quer dizer que sua forma é alienada e antidialógica. Assim, o dialogismo em Freire se associa a uma educação “comunicativa”: “O homem radical na sua opção, não nega o direito ao Outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela. Está convenci-

do de seu acerto, mas respeita no Outro o direito de também julgar-se certo” (FREIRE, 1989, p. 50).

O que Freire compreende por antidialógico é a forma expressiva de um tipo de educação que não leva em consideração a perspectiva do Outro: uma educação autoritária. Essa compreensão dialógica em Freire se assemelha à indicação de Dewey sobre a autonomia do educando. Ao comentar sobre o assistencialismo da velha elite brasileira, Freire ressalta que a boa educação deve ser capaz de formar o “poder de refletir” do educando; este deve ter “sua capacidade de opção” (Ibid., p. 59). Portanto, desde *Educação como prática da liberdade* fica evidente a importância de uma “educação dialógica ativa”, na expressão de Freire. O dialogismo marca um ambiente de abertura epistemológica na qual o conhecimento não é imposto, mas debatido em suas várias aplicabilidades. Uma sociedade de base autoritária impede a “dialogação”. Eis a relação do dialogismo com o contexto sócio-histórico:

A dialogação implica numa mentalidade que não floresce em áreas fechadas, autarquizadas. Estas, pelo contrário, constituem um clima ideal para o antidialógico. Para a verticalidade das imposições. Para a ênfase e robustez dos senhores. Para o mandonismo (Ibid., p. 69).

A importância do dialogismo em Paulo Freire pode ser explicada em sua relação com uma concepção pedagógica humanística em contraposição às formas de dominação. O dialogismo na educação implica em uma concepção do educando como um sujeito compreendido em seu contexto social. Por isso na *Pedagogia do oprimido* há um capítulo especial sobre o dialogismo (“A dialógica: essência da educação como prática da liberdade”). Para Freire, o diálogo significa uma relação entre seres na qual o Mundo surge como categoria mediadora. Nesse sentido, o diálogo evidencia-se como algo além da simples conversação; ele se transforma em uma relação pedagógica em que o Mundo é pronunciado. Para ser pedagógico, não basta só a pronúncia do Mundo: ele deve voltar para o educando de forma problematizada, exigindo com isso uma nova pronúncia.

Por isso o diálogo no ambiente pedagógico não é possível em um contexto de dominação. É nesse sentido que o próprio educador deve pensar sobre o tipo social que envolve sua figura. Freire acentua: “Como posso dialogar se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos Outros, meros “isto”, em quem não reconheço outros Eus?” (FREIRE,

2011a, p. 111). Neste caso o educador não pode se apresentar como um “dono da verdade e do saber”.

Essa nova postura do educador pode ser verificada na experiência de Freire em Guiné-Bissau na década de 1970. O educador brasileiro afirma: “Programa [de alfabetização], portanto, a nascer lá, em diálogo com os nacionais em torno de sua realidade, de suas necessidades e de nossas possibilidades e não em Genebra, feito por nós para eles” (FREIRE, 1977, p. 20). Mas em Guiné-Bissau também se verifica “resistências ideológicas”; Freire quer dizer que há uma forma equivocada de conceber o conhecimento. O que deve ser evitado é “o papel do educador, enquanto possuidor de tal “conhecimento acabado”, de transferi-lo ao educando que dele carece” (Ibid., p. 22).

Então, juntamente com a nova postura do educador, soma-se a uma renovada concepção de conhecimento no âmbito escolar. Freire acentua que a “descodificação da realidade” entendida por sua pedagogia deve ser realizada “em diálogos com as equipes nacionais”. Evitar os extremos da posição de “espectador” ou “ser sujeitos exclusivos do ato de descodificar” (Ibid., p. 40). A saída para esse impasse da dicotomia (exposta acima) é apresentada por Freire: “(...) o diálogo como selo do ato de conhecimento, bem como do papel dos sujeitos cognoscentes neste ato” (Ibid., p. 41).

O espaço escolar na pedagogia freireana é definido como um “lugar de encontro”; isto se assemelha a algo simples, mas nesta definição se rompe com relações de poder que impedem um verdadeiro diálogo no espaço pedagógico. Por isso Freire comenta sobre a “relação horizontal” que ao romper com as instâncias de poder de ordem educacional cria um “clima de confiança entre seus sujeitos” (FREIRE, 2011a, p. 113).

Outro elemento destacado por Freire na *Pedagogia do oprimido* em torno do dialogismo – além da “confiança no homem” e a “esperança” – é o pensar verdadeiro. Aqui se pode interrogar: o que o educador entende por este elemento? Ele explica que é uma forma de “pensar crítico” e, complementa: “Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. “Banha-se” permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme” (Ibid., p. 114). Um pouco semelhante à consciência histórica em Jörn Rüsen definida como uma forma de “assenhorear-se de si” através da história, de assenhorear-se de seu tempo histórico (RÜSEN, 2010, p. 107, 108). Em Freire, o pensar crítico visa a um avanço em relação ao “pensar ingênuo” que concebe o presente como “algo normalizado e bem-comportado”. Assim, o “pensar ingê-

nuo” se traduz como acomodação. Ver, particularmente, como o diálogo conduz a um “pensar crítico” em Freire:

Sem ele [diálogo/pensar crítico] não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza (FREIRE, 2011a, p. 115).

Conceito importante na pedagogia brasileira, a “situação gnosiológica” requer uma ruptura ante um programa imposto aos educandos. Freire comenta sobre a “inquietação”: é ela que inicia um diálogo pedagógico, pois indicará um contexto verídico. A “inquietação” implica no educando uma série de elementos de forma desestruturada. Daí a verdadeira educação representar “a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (Ibid., p. 116). Na experiência de Guiné-Bissau, no “primeiro livro” do alfabetizando surge uma série (nove no total) de palavras geradoras que possibilitam a produção de um “texto simples”. Freire denomina esta fase de “codificação” (da realidade). Aqui, não se objetiva a “puro exercício de leitura”. O educador expõe o objetivo dessa alfabetização: “(...) uma leitura crítica e compreensiva, que ultrapassando a sua “estrutura superficial” alcance, a pouco e pouco, sua “estrutura profunda”, com a qual se estabelece a relação entre o texto e o contexto social” (FREIRE, 1977, p. 82).

Observar que a experiência em Guiné-Bissau correspondeu a um bom teste para a pedagogia freireana. Interrompida no Brasil pelo Golpe Militar de 1964, na África os alfabetizadores do grupo de Freire estavam conscientes dos grandes desafios que deveriam enfrentar. Os Círculos de Cultura não estavam na África simplesmente para apresentar as “letras”, como uma espécie de “presente que os alfabetizadores lhes fariam”, na expressão do próprio Freire. Em carta enviada de Genebra (datada de 28/7/1975) e endereçada a Mário Cabral, Freire afirma que os guineses deveriam vir “aos Círculos [de Cultura] para ajudar também aos alfabetizadores a tornar-se alfabetizadores”. Isto porque os guineses “seriam chamados a assumir o papel de sujeitos no processo de sua aprendizagem em que eles, igualmente, ensinavam algo” (Ibid., p. 101).

Temos que notar nesta significativa passagem da missiva de Freire a importância do dialogismo. Ele promove uma ruptura ante o poder educacional, promovendo uma reviravolta na figura do educador. Este último só se transforma em verdadeiro educador se o educando passar a ser um agente ativo no pro-

cesso de aprendizagem; em caso contrário, o educador corre o risco de se transformar em “agente” do poder educacional e refém (muitas vezes de forma inconsciente) das complexas relações de poder no âmbito educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observarmos a importância do dialogismo no ambiente educacional, nota-se que neste contexto democrático das práticas pedagógicas que o próprio conteúdo científico recebe uma nova leitura. Ao se utilizar a perspectiva de Bakhtin, o ensino da ciência passa a ser mediada pela linguagem e se converte em um conhecimento apreendido de forma interdiscursiva. O sentido da ciência deixa de ser hermético e ensinado de forma unilateral. Em Bakhtin, o sentido é pensado através do conceito de dialogismo. Aplicado ao ensino das ciências, o sentido do conhecimento científico passa a ser entendido através dos diferentes discursos no ambiente educacional.

Não se trata de um confronto em busca de um vencedor; o confronto discursivo – que se resume na própria natureza constitutiva dialógica da linguagem – faz emergir uma nova significação do saber. O poder cultural do professor passa a ser questionado na medida em que o saber não é efetivado em um meio dialógico.

Ao se assumir esta nova postura dialógica, uma das tarefas do professor é incluir a compreensão da forma linguística ao saber ensinado. Por isso a “palavra” do aluno(a) é de extrema importância, já que ela revela “um contexto e uma situação precisos”, na interpretação de Bakhtin por Luiz Dias (BRAIT, 2015, p. 104). O que o dialogismo possui (como potencial educacional) é uma força que pode unir o saber ensinado e a situação de mundo do aluno(a). A enunciação da linguagem científica deixa de ser oficial (e autoritária) no contexto dialógico; então, ela deve operar pela persuasão democrática, compreendendo o valor do conhecimento científico para a vida prática do aluno(a).

Essa relação entre a vida prática e a educação consiste em um dos princípios da pedagogia de Paulo Freire. Quando esta relação é ativada a função social da ciência passa a ser pensada como uma prática dialógica. A educação, nesse sentido, deve transformar o “estranhamento” do conteúdo científico em uma apropriação cultural do homem comum. Mesmo com o espantoso desenvolvimento científico atual, persiste um “mundo não humano”, na acepção de Freire.

Se há um anseio por um trabalho libertador (nas palavras de Freire), o próprio conteúdo científico deve ser repensado no espaço escolar. Em primeiro lugar deve-se conhecer (através

do diálogo) a realidade do educando e as formas de consciência em íntima relação com essa objetividade. A ciência (objeto de estudo/ensino no espaço escolar) pode ser percebida como violência simbólica se não se respeitar as várias particularidades de visão de mundo do educando. Freire ressalta que um programa necessita emergir de uma situação presente; a linguagem científica não pode desmerecer as diversas contradições da vida presencial do educando. Como em Bakhtin, a linguagem que não leva em consideração as diversas visões sociais torna-se “oficial”.

Para Freire, o diálogo é imprescindível no intento de se efetuar uma educação de qualidade. Neste diálogo, confrontam-se as visões de mundo dos educandos entre si, bem como a visão do educador. Por isso é um erro conceber a prática do educando na dualidade certo/errado; para Freire, as ações do educando correspondem à sua situação no mundo. No diálogo a linguagem adquire significado democrático (de abertura) em um processo horizontal.

Em Freire a noção de superação equivale a dizer que se abandonam as “velhas marcas autoritárias, elitistas”. Rompe-se esse padrão na medida em que há “uma educação que, primeiro, respeitando a compreensão do mundo dos educandos, os desafie a pensar criticamente; (...)” (FREIRE, 2011b, p. 231). No interior deste projeto de educação como crítica ao meio social, Freire ensaia uma representação dialógica, uma postura diante do Outro e do Mundo: “Não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros nem sem os outros” (Ibid., p. 162).

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Por Marx**. Tradução de Maria L. F. R. Loureiro. Campinas: Editora da UNICAMP, 2015.
- BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. 4ª Ed. Tradução de Yara Frateschi. São Paulo: HUCITEC; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria E. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997b.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 12ª Ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2ª Ed. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997a.
- BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2ª Ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2015.
- FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1976.
- FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1975.
- FERNANDES, F. **Que tipo de república?** 2ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2077.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 19ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Ligia M. P. vassalo. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.
- KAPLAN, E. A. (Org.). **O mal-estar no pós-modernismo: teorias e práticas**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.
- MACHADO, I. A. **O romance e a voz: a prosaica dialógica de Mikhail Bakhtin**. Rio de Janeiro: Imago; São Paulo: FAPESP, 1995.
- RÜSEN, J. **Teoria da história III – História viva: Formas e funções do conhecimento histórico**. Tradução de Estevão de R. Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2010.

CURRÍCULOS

* Doutor em Ciências Sociais/Pesquisa nas áreas da Teoria da História e Ensino de História. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0328674543484561>

** Graduado em História/Pesquisa na área de Teoria da História. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2077255283667662>