

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

THAINÁ ARIANE DA SILVA

**A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL I: O QUE PROPÕEM AS PUBLICAÇÕES DE 2015 A 2020 PARA
MELHORIA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DIALÓGICAS**

SÃO CARLOS – SP

2022

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

THAINÁ ARIANE DA SILVA

**A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL I: O QUE PROPÕEM AS PUBLICAÇÕES DE 2015 A 2020 PARA
MELHORIA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DIALÓGICAS**

**Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação (PPGE), do Centro de
Educação e Ciências Humanas
(CECH) da Universidade Federal
de São Carlos (UFSCar), como
parte dos requisitos para
obtenção do Título de Mestre em
Educação.**

**Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fabiana
Marini Braga**

SÃO CARLOS – SP

2022

*“Enquanto todo mundo espera a cura do mal
E a loucura finge que isso tudo é normal
Eu finjo ter paciência
E o mundo vai girando cada vez mais veloz
A gente espera do mundo e o mundo espera de nós
Um pouco mais de paciência
Será que é o tempo que lhe falta pra perceber
Será que temos esse tempo pra perder
E quem quer saber
A vida é tão rara, tão rara”*

Lenine - Paciência

Dedico esta pesquisa a todos professores e professoras que sonham e se dedicam
por uma escola justa, dialógica e diversa.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas Programa de
Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Thainá Ariane da Silva, realizada em 16/02/2022.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Fabiana Marini Braga (UFSCar)

Profa. Dra. Lucimara Cristina de Paula (UEPG)

Prof. Dr. Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.
O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

AGRADECIMENTOS

Durante essa jornada vivenciando o mestrado, muitas pessoas me ajudaram de várias maneiras e quero agradecer-las neste breve momento. Primeiramente, tenho de agradecer aos meus pais Célia e Luiz, que me acolheram em muitos momentos de alegrias, dúvidas, desafios e conquistas, foram meu ombro amigo durante toda essa caminhada, cada um dando suporte com a sua própria maneira.

Também quero agradecer a minha irmã Érica, que mesmo morando há alguns quilômetros de distância (mais precisamente em Cork, na Irlanda), sempre se fez presente, me dando forças, carinho, inspiração e acreditando no meu potencial, mesmo quando eu mesma já não acreditava mais. Além disso, ela e meu cunhado Alan, nos deram o amor de nossas vidas no dia 10 de junho de 2021, o Ben, que é o bebê mais lindo, sorridente e iluminado que já conheci no mundo, contribuindo mais uma vez para que eu pudesse enxergar as belezas da vida, dos momentos presentes e também dos futuros, dando sentido a tudo que venho pesquisando.

Devo também agradecer ao Ivan, meu namorado que está junto comigo há 10 anos compartilhando a vida. Muito do que sou hoje, é devido aos momentos que passamos juntos, sua presença e apoio durante essa jornada foram essenciais para que eu pudesse sempre ser mais forte, acreditar em mim mesma, podendo revelar o melhor que tenho dentro de mim e do meu coração.

Agradeço à minha orientadora Prof^a Dr^a Fabiana Marini Braga, que sempre esteve ao meu lado, me mostrando na prática o que é um ensino dialógico, sempre propondo espaços de reflexão, trocas de ideia e escuta verdadeira. Seu profissionalismo, esperança na educação e amor ao que faz, trazem inspiração e a certeza de que estamos progredindo e no caminho certo.

Por fim, agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela bolsa concedida a mim durante todo o mestrado e por todo reconhecimento demonstrado às ciências humanas, que, assim como todas as outras áreas, também faz ciência e produz conhecimento.

Resumo

Esta dissertação de mestrado teve por objetivo realizar um levantamento das pesquisas que tratam da participação das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, pautando-se nas contribuições que a dialogicidade defendida por Paulo Freire (1987, 2011, 2013, 2013b), a argumentação de Jürgen Habermas (1987, 2019) e as indagações dialógicas de Gordon Wells (2016) podem trazer para a promoção deste espaço. Assim, realizamos uma pesquisa bibliográfica das publicações científicas, de 2015 a 2020, nas bases de dados (ERIC, Periódicos CAPES e Web of Science), a fim de verificar quais contribuições e proposições elas elencaram ao tema. Para tanto, a metodologia comunicativa foi utilizada para análise dos dados a partir do levantamento dos elementos transformadores e excludentes. Após a análise dos dados, concluímos que a produção científica trouxe 17 elementos transformadores (AA - Autonomia dos alunos, RM - Respeito Mútuo, AH - Altas Habilidades, DD - Discussões Dialógicas, A – Argumentação, EA - Emoções dos alunos, Q – Questionamento, EAA - Envolvimento ativo dos alunos, PC - Pensar certo, VA - Voz dos alunos, ED - espaços democráticos, ECA - educação centrada no aluno, R – Racionalidade, EV- Escuta verdadeira, CC - Construção do conhecimento, EDD – Educação democrática como direito, FP – Formação de professores) e 10 elementos excludentes (FED- Falta de espaço democrático, AP – Autoritarismo do professor, PCR – Padrão curricular, DC – Discurso de controle, FT – Falta de tempo, IS – Indisciplina na sala, ET – Ensino tradicional, CA – Conhecimento absoluto, ECP – Educação centrada no professor, FTD- Falta de técnicas dialógicas) que possibilitam melhorias para as práticas dialógicas educativas, uma vez que evidenciam dados que correspondem aos conceitos de diálogo e participação que apresentamos nesta dissertação.

Palavras – chave: crianças; participação; argumentação; escola; (*children; participation; argumentation; school*)

Abstract

This master's dissertation aims to carry out a survey of research that deals with the participation of children in the early years of Elementary School I, based on the contributions that the dialogicity defended by Paulo Freire (1987, 2011, 2013, 2013b), the argumentation by Jürgen Habermas (1987, 2019) and the dialogic inquiries of Gordon Wells (2016) can bring to the promotion of this space. Thus, we will carry out bibliographic research of scientific publications, from 2015 to 2020, in the databases (ERIC, CAPES Periodicals and Web of Science), in order to verify which contributions and propositions they list on the subject. Therefore, the communicative methodology was used for data analysis from the survey of transforming and excluding elements. After analyzing the data, we concluded that the scientific production brought 17 transforming elements (AA - Student Autonomy, RM - Mutual Respect, AH - High Skills, DD - Dialogical Discussions, A - Argumentation, EA - Students' emotions, Q - Questioning, EAA - Active student involvement, PC - Thinking right, VA - Student voice, ED - democratic spaces, ECA - student-centered education, R - Rationality, EV- True listening, CC - Knowledge construction, EDD - Democratic education as a right, FP - Teacher training) and 10 exclusionary elements (FED - Lack of democratic space, AP - Teacher authoritarianism, PCR - Curricular standard, DC - Control speech, FT - Lack of time, IS - Indiscipline in the classroom, ET - Traditional teaching, CA - Absolute knowledge, ECP - Teacher-centered education, FTD- Lack of dialogic techniques) that enable improvements to educational dialogic practices, since they show data that correspond to the concepts of dialogue and participation that we present in this dissertation.

Keywords: children; participation; argumentation; school

LISTA DE QUADROS

Quadro I: Tipos puros de interações mediadas pela linguagem.....	33
Quadro II: Quantidade de trabalhos selecionados para análise.....	44
Quadro III: Fundamentos da metodologia comunicativa.....	45
Quadro IV: Quadro utilizado na análise dos artigos.....	47
Quadro V: Elementos transformadores e Elementos excludentes.....	48
Quadro (a1): Elementos transformadores que apareceram em cada artigo selecionado na base CAPES	50
Quadro (b1): Elementos excludentes que apareceram em cada artigo selecionado na base CAPES	51
Quadro (a2): Elementos transformadores que apareceram em cada artigo selecionado na base ERIC	51
Quadro (b2): Elementos excludentes que apareceram em cada artigo selecionado na base ERIC	52
Quadro (a3): Elementos transformadores que apareceram em cada artigo selecionado na base Web of Science	52
Quadro (b3): Elementos excludentes que apareceram em cada artigo selecionado na base Web of Science	52
Gráfico I: Porcentagem de elementos transformadores e excludentes	53
APÊNDICE A – QUADROS DE IDENTIFICAÇÃO DOS ARTIGOS SELECIONADOS NA BASE CAPES	59
APÊNDICE B – QUADROS DE IDENTIFICAÇÃO DOS ARTIGOS SELECIONADOS NA BASE ERIC	89
APÊNDICE C – QUADROS DE IDENTIFICAÇÃO DOS ARTIGOS SELECIONADOS NA BASE WEB OF SCIENCE	93

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - Marco teórico.....	15
1.2 CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM	17
1.2.1 Concepção objetivista/tradicional	17
1.2.2 Concepção construtivista	19
1.2.3 Concepção comunicativa	22
1.3 AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE EM RELAÇÃO A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS EM SALA DE AULA.....	26
1.4 A ARGUMENTAÇÃO EM HABERMAS	34
1.5 INDAGAÇÕES DIALÓGICAS DE GORDON WELLS	40
CAPÍTULO 2 – Percurso metodológico.....	47
2.1 A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	47
2.2 A BUSCA NAS BASES DE DADOS.....	48
CAPÍTULO 3 - Análise dos artigos selecionados	50
CAPÍTULO 4 – Resultados e Discussões	52
Discussões	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64
APÊNDICES.....	66

INTRODUÇÃO

Cursar o ensino superior foi um sonho que comecei a cultivar apenas no final do ensino médio, pois não tive familiares que tiveram essa oportunidade, muito menos em uma universidade federal. Sempre acreditei que seria um objetivo muito distante para mim, pois não havia possibilidade de me manter em outra cidade, pagando aluguel e alimentação. Apenas em 2012, meu último ano do ensino médio, uma informação chegou até mim dizendo que as universidades públicas possibilitavam que alunos de baixa renda e advindos de escola pública morassem em suas dependências, com direito a auxílio alimentação. Essa foi uma daquelas informações que possibilitou uma transformação em minha vida em questão de minutos. Então, comecei a pesquisar mais informações na internet e com amigos que já conheciam os processos. Em 2014 comecei a cursar pedagogia na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com direito à moradia e alimentação.

No início do curso, com uma grade curricular bem densa e teórica, tive bastante dificuldades, principalmente, por não ter familiaridade com textos tão complexos, com conceitos que eu nunca havia ouvido na vida. Porém, sempre pude contar com a colaboração de ótimos amigos e professores, de modo que consegui aos poucos ir me acostumando com os desafios de morar em outra cidade, de ficar longe da família, de viver com pouco dinheiro e me dedicar ao curso de graduação.

Em 2015 entrei para o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e permaneci até 2018, quando o programa foi cancelado¹. Essa experiência foi muito importante para a minha formação enquanto professora, pois foi com essa experiência que pude me aproximar da prática docente. Os projetos que eu desenvolvia em conjunto com uma colega de equipe eram sempre na tentativa de promover participação, interação e atividades descontraídas. As crianças adoravam, e começaram a apresentar bons resultados nas avaliações das disciplinas que auxiliávamos.

A experiência com o PIBID e as atividades participativas que a envolviam, me fizeram ter vontade de aprender mais sobre a temática, assim como questões também começaram a surgir: “Qualquer ensino que promove participação traz resultados

¹ Atualmente o programa está ativo com algumas alterações e intitulado de residência pedagógica. O Programa de Residência Pedagógica é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura.

positivos?” “O que uma aula precisa ter para que os alunos aprendam?”. Por esse motivo decidi escrever um projeto de mestrado que fosse ao encontro das minhas questões.

No mestrado, aprofundei-me mais na temática, conheci a aprendizagem dialógica, as atuações educativas de êxito, a metodologia comunicativa e pude começar a responder algumas dessas questões que me cercavam e, entender que o diálogo é transformador, assim como eu havia vivenciado na prática. Além disso, pude notar que é preciso mais do que apenas motivar os alunos na sala de aula, como fiz em minha experiência com o PIBID. É preciso também assegurar que as máximas aprendizagens de todas as crianças estão sendo garantidas.

Duas investigações auxiliaram na formulação da minha questão de pesquisa e a refletir de modo geral, que a participação das crianças, seja no embate político, quanto no âmbito educacional são necessárias para a efetiva garantia dos direitos de participação, expressão e autonomia das crianças, reconhecendo-as como cidadãs e sujeitos ativos na sociedade em que estão inseridas.

A primeira pesquisa é uma tese de doutorado desenvolvida pela autora Ana Carolina Faustino e é intitulada de: “Como você chegou a esse resultado? o diálogo nas aulas de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental” (2018). Essa pesquisa visou compreender de que maneira os/as professores/as e alunos/as estabelecem o diálogo em ação nas aulas de matemática. Como uma das conclusões, essa pesquisa evidenciou que a comunicação na sala de aula pode ser estabelecida de diversas maneiras e assim, proporcionar aprendizagens com diferentes qualidades. Além disso, as relações estabelecidas na sala de aula podem ser colocadas em situações de igualdade ou não. Portanto, um processo de ensino e aprendizagem que pretende promover a autonomia, a criticidade e a emancipação dos alunos precisa buscar alternativas de comunicação, e, o diálogo fundamentado pela democracia aparece como sendo essa alternativa.

A segunda pesquisa é uma dissertação de mestrado defendida pela autora Mariana Teixeira Bastos e é intitulada de: “Professora, eu aprendo melhor quando ensino? – A interação aluno-aluno e o desenvolvimento das competências orais” (2019). Essa pesquisa se propôs a entender quais estratégias de ensino podem contribuir para o envolvimento dos/as alunos/as nas atividades da sala de aula. Como conclusões, foi revelado que é necessário haver um ensino que não estabeleça apenas o/a professor/a no centro de todos os processos, mas que promove o diálogo

e a participação de todos, uns com os outros. Além disso, foi constatado que grupos com mais pessoas e heterogêneos traziam mais contribuições para a aula.

As duas pesquisas e suas conclusões trouxeram contribuições para as minhas reflexões de modo que pude perceber que um ensino que promove a participação e as interações sociais na sala de aula não é necessariamente de qualidade apenas por proporcionar esse espaço, sendo preciso também ter rigorosidade, comprometimento, intencionalidade e ser bem fundamentado cientificamente, pois essas são as qualidades de um bom ensino e não as interações sociais por si só. Além disso, um ensino pode promover a interação dos alunos e das alunas nas atividades ao mesmo tempo que estabelece relações autoritárias, antidialógicas, desrespeitosas e/ou que não asseguram que as máximas capacidades dos/as alunos/as estão sendo desenvolvidas.

Assim, em nossa pesquisa buscamos compreender quais elementos são necessários ter no ensino para que as práticas dialógicas educativas pudessem ser de fato fortalecidas. Desse modo, as pesquisas que abordam a participação no ensino fundamental I, tornaram-se nosso objeto de estudo na busca por esses elementos. Com tudo isso, a seguinte questão de pesquisa foi formulada: **O que a produção científica internacional tem apontado como elementos excludentes e/ou transformadores que potencializam a participação das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental I para a melhoria das práticas educativas dialógicas?**

Para responder esta questão, estabelecemos como objetivos específicos:

A) produzir conhecimento sobre a participação das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental I para melhoria das práticas educativas dialógicas por meio das bases de dados (Capes, ERIC e Web of Science), entre 2015 a 2020.

B) Identificar os elementos transformadores e/ou excludentes por meio das bases de dados escolhidas, entre 2015 e 2020, que abordam a participação das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, tendo por eixo a melhoria das práticas educativas dialógicas.

A relevância social sugere que a importância social do tema de pesquisa seja considerada, ou seja, seu impacto na sociedade e, portanto, sua possibilidade de transformação social. Por meio da questão problema desta pesquisa, podemos observar a sua intencionalidade e o que pretendemos investigar. A contribuição para a melhoria das práticas educativas é um fator determinante de relevância social desta

investigação, já que objetiva contribuir para a transformação do âmbito educacional e para a prática docente.

Um tema de relevância acadêmica deve levar em conta a pertinência do mesmo para o âmbito acadêmico, ou seja, se é importante, notável e/ou original. Assim, a pesquisa nas bases de dados pôde evidenciar que este tema (a participação de crianças nos processos educativos dos anos iniciais) é relevante academicamente, na medida em que apareceu citado 335 vezes nas principais bases de dados de pesquisa (ERIC, Web of Science e Periódicos CAPES). Além de ser discutido por teóricos das bases dialógicas como: Freire, Habermas, Wells, Piaget, Vygotsky, Bakhtin, Giddens.

Este trabalho também tem o enfoque no ensino fundamental I, outro fator de relevância acadêmica, já que a maioria das pesquisas relacionadas ao tema abrangem o ensino médio e a educação infantil, conforme pode ser melhor observado no Quadro II da seção “2.2 A busca nas bases de dados” desta pesquisa.

O tema também aparece como um relevante método educacional no processo de ensino e aprendizagem, que promove uma educação que respeita a cultura da criança, seus limites e especificidades, promove a democracia dentro e fora dos muros escolares, favorece a autonomia, o altruísmo, o respeito e o desenvolvimento no processo de aprendizagem (FREIRE, 1987, 2011, 2013, 2013b).

Além disso, o enfoque deste trabalho está na participação atrelada ao diálogo, que é um instrumento de grande importância no processo dialógico na sala de aula, capaz de promover ação e possibilitar que os indivíduos sejam participantes ativos e transformadores históricos desse espaço, assim como de suas próprias vidas. Ademais, a participação é sobretudo um direito de cidadania, que deve ser garantido pela escola, de modo que esse indivíduo possa participar ativamente dos processos e deliberações (FREIRE, 1987, 2011, 2013, 2013b).

Com base na revisão de literatura, foi possível verificarmos a relevância da temática, principalmente para o campo de atuação nacional, já que todos os artigos coletados nas bases de dados são internacionais, pois os artigos nacionais que apareceram tiveram de ser eliminados pelo fato de não abordarem o tema proposto, bem como abrangerem outros níveis escolares e/ou outras áreas que não a educação e as práticas pedagógicas.

Aprofundar-se nos estudos de Habermas (1987) evidenciando a argumentação, de Freire (1987, 2001, 2002, 2003, 2011, 2013, 2013b) acerca da dialogicidade e de Wells (2016) na relação coparticipativa entre alunos/as e professores/as de modo que

possamos encontrar pontos em comum entre os três autores, nos fará encontrar um caminho para promover um espaço de participação das crianças do ensino fundamental I, no contexto das salas de aula.

A presente dissertação está dividida em 4 seções: 1) Marco teórico, 2) Percurso metodológico, 3) Análise e discussão dos dados segundo a metodologia comunicativa: dimensão excludente e dimensão transformadora e 4) Considerações e conclusões.

A primeira seção traz a contextualização da temática; as concepções de aprendizagem com base em autores que dão fundamentação teórica para esta pesquisa. Na segunda seção, procuramos evidenciar o caminho metodológico que foi seguido para a execução da pesquisa, bem como os autores que estruturam esse percurso. Na terceira seção, trazemos a análise e as discussões dos dados utilizando os elementos transformadores e excludentes. Na quarta e última seção, evidenciamos as considerações e conclusões.

CAPÍTULO 1 - Marco teórico

A escola que conhecemos hoje, originou-se no século XIX e foi reformulada após a revolução industrial. Esta reformulação, tornou como função da escola a formação de cidadãos para o trabalho e ensinar a se organizarem sob um modelo social e urbano de sociedade (MELLO et al., 2014).

Já no final do século XIX, e por toda a extensão do século XX, foram constituídas, de forma desigual, os sistemas educacionais estatais, conferindo às escolas o lugar de maior difusão de conhecimento letrado e sistematizado, reconhecendo os professores como transmissores deste conhecimento (MELLO et al., 2014). Assim, de acordo com Mello et al. (2014), a escola tornou-se responsável pela formação dos indivíduos a fim de que se entendessem enquanto integrantes de uma nação organizada institucionalmente, hierárquica e monocultural (MELLO et al., 2014).

Conforme Mello et al. (2014), no final do século XX, observou-se diversos conflitos no interior das escolas e altos índices de não aprendizagem dos conteúdos escolares. Isto, demonstra que o trabalho realizado nas instituições, da forma como vinha sendo exercido, “já não atende a demandas e nem a anseios” (p. 19) das crianças e jovens. O que acontece, ainda de acordo com as autoras, é que desde o final do século XX, até o contexto social e cultural do momento atual, houve uma

reorganização da produção em diversos territórios, trazendo novas tecnologias da comunicação e da informação. Concomitantemente, os sujeitos passaram a se reconhecer enquanto agentes de suas próprias vidas, e, não aceitam mais se submeter às regras preestabelecidas da qual não possam opinar e interferir, desenvolvendo capacidades reflexivas e argumentativas. Os elementos do contexto social e cultural responsáveis por esta mudança, de acordo com as autoras, são: “Globalismo, sociedade da informação, transculturalismo, multiculturalismo e giro dialógico” (MELLO et al., 2014).

Este trabalho surge da necessidade de legitimar um espaço de diálogo e participação das crianças para que elas possam ser ouvidas e entendidas, pois, se trata de sujeitos com capacidade de ação e reflexão no mundo e necessitam que suas vozes sejam contempladas nos espaços em que estão inseridas. Os autores que contribuem para esta transformação no espaço escolar e que dão base para as reflexões da nossa pesquisa, são: Paulo Freire (1987, 2011, 2013, 2013b), Jürgen Habermas (1984) e Gordon Wells (2016). O primeiro entende na educação, um meio para a transformação e a liberdade, de forma que professores e professoras, alunos e alunas possam entender-se enquanto sujeitos dessa transformação, prezando pelo respeito, pela participação, pelo diálogo, pela autonomia e pela relação horizontal entre os indivíduos. O segundo, nos remete a uma série de fatores necessários para a comunicação entre os sujeitos que nos dá esperança de que essa transformação pode realmente acontecer de forma rigorosa e progressiva. O terceiro, reconhece que a construção do conhecimento deve se dar no diálogo e na relação coparticipativa entre alunos e professores.

Aprofundar-se na dialogicidade de Freire (1987, 2001, 2002, 2003, 2011, 2013, 2013b), na argumentação de Habermas (1984) e nas indagações dialógicas de Wells (2016), pode nos trazer melhorias para fortalecer os espaços dialógicos em sala de aula de como transformar o ensino, de forma que todos e todas sintam-se acolhidos, tenham engajamento e queiram fazer parte das mudanças deste espaço.

No próximo item, abordaremos as concepções de aprendizagem objetivista, construtivista e comunicativa, com o objetivo de deixar evidente as diferenças e semelhanças entre as concepções e de como elas foram se desenvolvendo até o momento atual.

1.2 CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM

Nesta seção, destacamos as concepções de aprendizagem que fundamentam as práticas pedagógicas viventes até os dias atuais.

É necessário que apresentemos as concepções de aprendizagem à fim de dar embasamento a nossa pesquisa e esclarecer as possíveis distinções e equivalências entre elas, bem como evidenciar que a concepção de aprendizagem que dá fundamentos a presente dissertação, é a concepção comunicativa. Além disso, as seções a seguir expressam as colaborações e alterações que cada concepção trouxe para o ensino que conhecemos hoje e de que modo surgiram e se desenvolveram.

1.2.1 Concepção objetivista/tradicional

Baseando-se fundamentalmente no behaviorismo, a concepção de aprendizagem objetivista tomou espaço nas instituições escolares na sociedade industrial. Essa concepção de ensino, tida como tradicional, não considera os diferentes aspectos sociológicos e psicológicos dos alunos, portanto, produz um ensino mecanicista, elencado em uma memorização descontextualizada. Além disso, apoia-se no autoritarismo como ferramenta de disciplina e poder.

O papel do/a professor/a no ensino tradicional era de autoridade máxima na sala de aula e detentor de todo o saber. Desse modo, não estabelecia relações de diálogo com seus alunos, reproduzindo a chamada “educação bancária” analisada por Paulo Freire na obra pedagogia do oprimido (1987), limitando o ensino a uma “transmissão de informação e a aprendizagem em um processo de assimilação e repetição dessa informação” (AUBERT et al, 2010, p. 38, tradução nossa). Entendia-se, portanto, que um/a aluno/a havia compreendido um conceito, quando este o havia memorizado e era capaz de replicá-lo em uma atividade, recebendo em troca uma boa classificação, caso suas aplicações fossem corretas.

Em vista disso, o/a aluno/a no ensino tradicional tem como papel a memorização e a replicação dos conteúdos transmitidos por seus/suas professores/as, fazendo com que a sua motivação em estudar não seja por vontade

de saber e aprender novos conhecimentos, mas pela recompensa de uma boa classificação, ou caso contrário, pelo medo de ter uma classificação ruim.

Na sociedade da informação, o ensino tradicional está ultrapassado, pois já não atende mais às demandas de formação das novas gerações, uma vez que a escola não se caracteriza como único contexto de aprendizagem. As relações sociais estabelecidas na era da informação, não aceitam mais que uma pessoa tenha atitudes autoritárias pelo grau de poder que ocupa, seja na sala de aula ou em qualquer âmbito institucional. Nessa sociedade, a autoridade é conquistada por meio da argumentação, das contribuições e do respeito que se demonstra para o outro.

Desse modo, na sociedade atual,

Se queremos que o aluno da sociedade da informação esteja motivado pela aprendizagem escolar, primeiro teremos que partir de que a cena que descrevemos já faz parte do passado. Isso não é um fracasso do professorado nem do centro educativo, mas um processo que está se fazendo em múltiplos âmbitos, que corresponde ao próprio desenvolvimento humano e social e que não volta atrás. O fracasso do centro educativo chega quando não se transforma para enfrentar a nova situação. (AUBERT et al, 2010, p. 38, tradução nossa)

Ainda segundo Aubert et al. (2010, p. 44), apesar de toda a crítica ao ensino tradicional e suas abordagens, essa concepção de aprendizagem trouxe contribuições ao avanço dos processos de ensino e aprendizagem:

a) A importância da programação do ensino (estruturação e sequenciação do ensino) em oposição a falta de planejamento; b) A insistência por parte dos docentes no ensino de habilidade até que se tenham adquirido, e por parte dos alunos na repetição e prática das mesmas até sua consolidação, o que se vincula a ideia de esforço; c) O professor ou professora como componente essencial no processo de ensino e aprendizagem, quem planeja o ensino, controla e avalia a aprendizagem dos alunos; d) O esforço externo, em termos de estruturação do ambiente de ensino e aprendizagem, de modo a motivar os alunos a realizar o aprendizado máximo.

Isso nos leva à reflexão do papel do/da professor/a no ato de ensinar enquanto processo rigoroso que pretende atingir as máximas aprendizagens de todas as crianças. Atualmente, falamos muito de como motivar os/as alunos/as em sala de aula, porém precisamos estar atentos se esta motivação de fato está correspondendo aos resultados de aprendizagem dos alunos/as garantindo as máximas aprendizagens a todas as crianças. Isso nos leva ainda à reflexão sobre o quanto a aprendizagem instrumental pode ser motivadora para estimular meninos e meninas a frequentar a escola já que muitas vezes elas e eles são vinculadas/os a um "currículo da felicidade"

(absenteísmo escolar, falta de estrutura familiar, desmotivação de comportamento etc.) que geram ações educacionais excludentes (AUBERT et al, 2016). Assim, saímos em defesa de que o "currículo da felicidade" e o "currículo da competência" não são opostos, pelo contrário, são interdependentes. Nesse sentido, a "curiosidade epistemológica" ressaltada por Paulo Freire (2003) enquanto capacidade do ser humano em aprender e conhecer as coisas, bem como a disposição dialógica que as crianças apresentam ao conhecer, conforme apontado por Wells (2016), precisam cada vez mais ser trabalhadas em sala de aula assegurando tanto o interesse nas experiências e valores que elas trazem para a sala de aula quanto o aumento dos níveis de aprendizagem de todos e todas as estudantes.

1.2.2 Conceção construtivista

Na segunda metade do século XX, em oposição à concepção positivista e ao papel autoritário que se propunha ao/a professor/a e aos alunos/as, têm origem a concepção construtivista nas ciências sociais, baseando-se na ideia de que a sociedade se dá por uma construção social, subjetiva e que depende dos significados atribuídos pelos indivíduos às suas próprias experiências.

No ensino, a concepção construtivista baseia-se no princípio de "atividade mental construtiva", compreendendo que o conhecimento se constrói por parte dos alunos, superando a percepção de aprendizagem como aquisição do conhecimento proposta pelo ensino tradicional (AUBERT et al, 2010).

Os alunos e alunas nessa concepção deixa de ser um sujeito passivo que copia, memoriza e repete e passa a ter um protagonismo maior como sujeito ativo que constrói seu próprio conhecimento, fazendo uma relação dos seus conhecimentos prévios com os novos conteúdos de aprendizagem. Para isso, os alunos e alunas são desafiados a desequilibrar os seus conhecimentos precedentes, para então assimilar aos novos conhecimentos e relacioná-los significativamente, atribuindo sentido mais completo àqueles conhecimentos que já dispunha.

Há uma mudança também no papel dos professores e professoras nessa concepção de ensino, pois deixam de ser os únicos protagonistas em sala de aula e passam a reconhecer o/a aluno/a como sujeito ativo e essencial para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, os

professores e professoras precisam agora assegurar que os alunos e alunas compreendam o conteúdo de forma significativa para que possam relacioná-los com seus conhecimentos prévios. Assim, há uma mudança também no que se espera enquanto resultados, pois cada aluno e cada aluna poderá construir um significado distinto, conforme os conhecimentos que já possui em relação ao conteúdo.

Piaget (apud AUBERT et al, 2010) elabora uma teoria do desenvolvimento infantil por estágios, onde defende que o desenvolvimento das crianças depende de boas interações com seu entorno e que cada fase da vida da criança está voltada para o desenvolvimento cognitivo de determinadas habilidades. Os quatro estágios do desenvolvimento infantil criado por Piaget são: fase sensório-motora, pré-operacional, operacional concreto e operacional formal. Além disso, Piaget definiu os esquemas de ação, que são padrões de comportamento e pensamento que estão presentes nos processos desenvolvimento e ação no mundo: adaptação, assimilação, acomodação, desequilíbrio e reequilíbrio.

Para Piaget (apud AUBERT et al, 2010, p. 50), cada etapa do desenvolvimento proporciona novas habilidades cognitivas e modos de processar as informações, permitindo que as crianças entendam o mundo de forma cada vez mais significativa. Em contrapartida, essa teoria do desenvolvimento por estágios, carrega a ideia de que só é possível avançar no ensino de alguns conteúdos se a criança já tiver alcançado a etapa anterior, caso contrário, ensiná-la seria inútil.

Piaget (apud AUBERT et al, 2010) passou então a receber muitas críticas em relação à sua teoria do desenvolvimento infantil, já que os padrões que estabeleceu como fases do desenvolvimento infantil foram criados pensando em crianças brancas, ocidentais, de classe média e escolarizadas, em contrapartida às instituições escolares que estão cada vez mais multiculturais e diversas, com pessoas pertencentes a outras classes sociais, raciais e financeiras. Outra crítica foi em relação a normativa de que todas as crianças passam por esses estágios de desenvolvimento, que são imprescindíveis para a aprendizagem dos conteúdos, pensando nisso, o ensino de adultos não fazia sentido algum, já que não corresponde à ordem dos diferentes estágios estabelecidas pelo autor a cada fase do desenvolvimento.

Vygotsky (apud AUBERT et al, 2010), desenvolve a Teoria sócio-histórica do desenvolvimento humano e avança em relação à concepção construtivista, explicando que:

[...] as diferenças no desenvolvimento de determinadas funções psicológicas são produto de experiências diferentes em que estas capacidades têm sido priorizadas e não em um contexto social e cultural determinado, em função da necessidade e habitualidade de seu uso e o valor concedido a cada uma. (AUBERT et al, 2010, p. 52, tradução nossa)

É possível entender que para Vygotsky (apud AUBERT et al, 2010), diferentes contextos direcionam ao desenvolvimento de diferentes funções e habilidades e isso não significa que um grupo cultural é mais inteligente que outro. Se há um ambiente que desfavorece o desenvolvimento da criança, ele defende que é possível a superação dessas consequências, intervindo nesse contexto para transformá-lo.

Nos anos 60, Ausubel (apud AUBERT et al, 2010) introduz a concepção de aprendizagem significativa e passa a ser o principal influente na concepção construtivista do ensino e aprendizagem escolar desenvolvida na Espanha.

A concepção de aprendizagem significativa determina que cada pessoa tem um desenvolvimento individual de construção de significado e atribuição de sentido no processo de ensino e aprendizagem, pois cada indivíduo possui diferentes conhecimentos prévios. Desse modo, a concepção de conhecimento prévio apresentada por Ausubel na Teoria da Assimilação, ganha destaque nos processos de ensino e aprendizagem.

São definidas três condições para a realização de aprendizagens significativas, segundo Ausubel: “o significado lógico, o significado psicológico e a disposição favorável dos alunos para aprender de maneira significativa” (AUBERT et al, 2010, p. 58, tradução nossa). Essas condições de aprendizagem significativa apresentada por Ausubel contribuíram para o estabelecimento do conteúdo como objeto de ensino e o corpo docente nos processos de ensino e aprendizagem. Ou seja, o sucesso na aprendizagem não depende apenas do conhecimento prévio adquirido pelos alunos, mas também das propriedades do conteúdo apresentado, dos processos de ensino e da mediação dos professores e professoras.

Ausubel (apud AUBERT et al, 2010) também recebeu críticas sobre a sua teoria, pois afirmou ser possível acessar os conhecimentos prévios dos alunos por meio de suas estruturas cognitivas e assim estabelecer um planejamento mais adequado para a aprendizagem. Desse modo, questões apareceram sobre como poderiam ser acessados esses conhecimentos, quando começam e se não há uma

resposta concreta para isso, então há algo errado nessa teoria. Também recebeu críticas quanto à afirmação de que os alunos e alunas não podem aprender algum conteúdo que não esteja relacionado aos seus conhecimentos prévios, pois a partir do momento que um aluno aprende um novo conteúdo, isso demonstra que mesmo que em um grau pequeno, o novo conteúdo não estava conectado aos conhecimentos prévios deste aluno.

De todo modo, a concepção de ensino construtivista do ensino e aprendizagem trouxe contribuições para a educação, principalmente, pela superação dos valores de autoritarismo e mecanicismo defendidos no ensino objetivista. Também, atribuiu protagonismo ao papel dos alunos e alunas, considerando suas particularidades e diversidades e os reconhecendo enquanto sujeitos ativos dos processos de ensino e aprendizagem. A intersubjetividade na aprendizagem, portanto, passou a ser caracterizada como fator imprescindível para a transformação do contexto e está diretamente relacionada a concepção comunicativa, pois, é caracterizada pelas interações sociais estabelecidas com o outro de modo que cada indivíduo possui seus próprios pensamentos, ideais e maneiras de compreender o mundo.

1.2.3 Concepção comunicativa

A concepção comunicativa traz uma percepção dialógica da realidade, reconhece as contribuições educacionais trazidas pelas concepções de aprendizagem anteriores, mas avança, compreendendo a interação social como ideia central. Defende que as escolas superem o modelo de escola tradicional originada na sociedade industrial, e, além de reconhecer a construção de conhecimento como fundamental para o ensino, como no construtivismo, também certifica de que o diálogo esteja presente nas interações sociais, assim, adota um modelo que esteja de acordo com as demandas atuais da sociedade da informação.

Na concepção comunicativa, as interações sociais e a compreensão que é estabelecida nessas relações são essenciais para a construção dos significados da realidade, de modo que todos os indivíduos são capazes de ação e reflexão, assim como dispõem de uma inteligência que está relacionada diretamente com o seu próprio contexto e cultura. Essa inteligência é denominada por inteligência cultural e “considera o saber acadêmico, a prática e a comunicação para se chegar a acordos e

consensos cognitivos, éticos, estéticos e afetivos.” (COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM, p.10).

Habermas (2019) destaca que há as relações dialógicas e as relações de poder, sendo que na relação dialógica é possível haver entendimento entre as pessoas da interação e na relação de poder, não. Considerando isso, Habermas (ibid) define as pretensões de poder e as pretensões de validade. As pretensões de poder são caracterizadas pela imposição, de modo que não há espaço para opiniões distintas. Em contrapartida, nas pretensões de validade, o diálogo igualitário e a força dos argumentos são quem os caracteriza. Assim, a educação na concepção comunicativa, os processos de ensino e aprendizagem se dão baseados no diálogo igualitário, de modo que todos e todas possuam os mesmos espaços de fala e de escuta, para que seja possível proporcionar uma aprendizagem de qualidade em que todos os alunos e alunas cheguem aos resultados (HABERMAS, 2019 apud COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM, p. 10).

Diferentemente das outras concepções, a aprendizagem dialógica orienta o ensino com os níveis mais altos de aprendizagem e dá embasamento para que todos os indivíduos possam alcançá-lo, portanto, não exige que os alunos e alunas alcancem um resultado sem que tenha sido devidamente ensinado, como no ensino tradicional; e nem subestima a capacidade de aprendizagem dos sujeitos, acreditando que só poderá aprender aquilo que esteja conectado com um conhecimento prévio, como no construtivismo.

Além disso,

A Aprendizagem Dialógica prioriza as interações com maior presença de diálogos, entre pessoas o mais diversas possível, buscando o entendimento de todos e valorizando as intervenções em função da validade dos argumentos. Difere das interações de poder, nas quais predominam relações de poder e o peso da estrutura social desigual. (Aubert et al., 2008; Searle & Soler, 2004 apud COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM, p. 07).

Os conhecimentos prévios dos alunos e das alunas têm reconhecimento nessa concepção de ensino, porém, é utilizado como um auxílio para que o planejamento das atividades seja mais eficaz de forma que esse nível inicial possa ser transformado nas orientações com o professor e com os colegas. Desse modo, o ensino não se resume à adaptação do ensino aos conhecimentos prévios dos indivíduos, mas na

“criação de projetos educacionais que geram novas interações transformadoras do conhecimento anterior, com o objetivo de alcançar o máximo de resultados” (AUBERT, 2010, p. 78, tradução nossa).

A Aprendizagem Dialógica acontece nos diálogos que são igualitários, em interações em que se reconhece a inteligência cultural de todas as pessoas, e está orientada para a transformação do grau inicial de conhecimento e do contexto sociocultural, como meio de alcançar o êxito de todos. A Aprendizagem Dialógica acontece em interações que aumentam a aprendizagem instrumental, favorecendo a criação de sentido pessoal e social, e que são guiadas pelo sentimento de solidariedade, em que a igualdade e a diferença são valores compatíveis e mutuamente enriquecedores. (Aubert et al., 2008, p. 167 apud COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM, p. 09)

Magela (2015) traz uma perspectiva sobre a aprendizagem dialógica dentro da obra “Comunidade de Aprendizagem”, deixando claro que o papel dos professores e professoras na aprendizagem dialógica é garantir que os níveis mais altos de aprendizagem estejam presentes nas aulas, com qualidade, respeito, diálogo, participação e liberdade. A liberdade defendida nessa concepção não tem a ver com a ideia de “deixar que façam o que quiserem”, pelo contrário, os professores e professoras que são os mediadores desse processo dialógico, devem garantir que as regras combinadas com a turma sejam válidas, para que todos e todas possam ter liberdade e, principalmente, que todos e todas possam promover a mesma liberdade aos demais (COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM, 2015, p.12).

A aprendizagem dialógica, portanto, tem características “ligadas à valorização do ser e à construção de relações solidárias e igualitárias”, podendo ser uma ferramenta ideal para a “superação dos desafios que permeiam o bom êxito do processo de ensino e aprendizagem nas escolas”, para isso, apresenta sete princípios: a) diálogo igualitário, b) inteligência cultural, c) transformação, d) dimensão instrumental, e) criação de sentido, f) solidariedade e g) igualdade de diferenças (COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM, 2015, p.12).

- a) **Diálogo igualitário:** O diálogo igualitário acontece quando as contribuições de todos os participantes são valorizadas, de modo que todos e todas tenham as mesmas oportunidades de falar e de ouvir. A força de um discurso é definida pela qualidade dos argumentos defendidos e não pela posição

hierárquica que quem está falando ocupa, portanto, todas as contribuições são consideradas. (COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM, 2015, p. 09)

- b) **Inteligência cultural:** A inteligência cultural não é apenas a inteligência acadêmica, é também a inteligência prática e a inteligência comunicativa de modo que envolve uma das dimensões das interações humanas (Flecha, 1997 apud COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM, 2015, p. 10). A inteligência prática é aquela que engloba os desafios e resoluções necessários da vida cotidiana, observando os outros sujeitos ou em sua própria vida. A inteligência comunicativa é aquela em que os atos comunicativos são usados para se chegar a consensos.
- c) **Transformação:** A aprendizagem dialógica pretende promover interações que promove transformações nos sujeitos e nos contextos em que se inserem. A educação deve atuar como transformadora da realidade dos indivíduos que ali estão.
- d) **Dimensão instrumental:** Refere-se a aprendizagem dos instrumentos fundamentais, proveniente da ciência, “como o diálogo e a reflexão, e de conteúdos e habilidades escolares essenciais para a inclusão na sociedade atual.” (COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM, 2015, p. 13)
- e) **Criação de sentido:** Promover uma aprendizagem que considere as demandas e necessidades dos alunos e das alunas, garantindo sua compreensão e sucesso na aprendizagem. “Fomentar a criação de sentido melhora visivelmente a confiança e o empenho dos alunos na busca de suas realizações pessoais e coletivas.” (COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM, 2015, p. 12)
- f) **Solidariedade:** Oportunizar práticas educativas democráticas que promove relações horizontais e de igualdade, de modo que alunos e alunas, agentes escolares e comunidade possam participar. (COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM, 2015, p. 13)

- g) **Igualdade de diferenças:** “Para além da igualdade homogeneizadora e da defesa da diversidade que não leva em conta a equidade,” na igualdade de diferenças todos os sujeitos devem ser tratados de forma respeitosa e digna, assim como têm direito de ser e viver quem são. (COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM, 2015, p. 14)

A concepção comunicativa de ensino, portanto, traz como contribuição para a sociedade atual atender às demandas da sociedade da informação que não toleram mais uma relação estabelecida pelo poder, pelo autoritarismo e a imposição, assim como também necessitam que o ensino se desenvolva na utilização dos conhecimentos prévios dos alunos e alunas e traga meios para que esses sujeitos avancem para as próximas etapas do ensino. Além disso, concebe as interações dialógicas como ferramenta principal para que isso ocorra, promovendo um ambiente acolhedor e desafiador. Nesta dissertação, os três autores que fundamentam nossa pesquisa fazem parte da metodologia comunicativa e, portanto, utilizam conceitos que se baseiam nessa concepção de ensino, são eles: Jürgen Habermas, Paulo Freire e Gordon Wells.

Na próxima seção evidenciaremos as discussões trazidas por Paulo Freire (1987, 2001, 2002, 2011, 2013, 2013b) em relação à dialogicidade e a participação de modo que possa dar sustentação aos assuntos evidenciados nesta dissertação.

1.3 AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE EM RELAÇÃO A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS EM SALA DE AULA

No atual contexto formativo é importante abordar a participação das crianças no ensino, pois, como vimos anteriormente, a demanda advinda da sociedade da informação requer uma relação igualitária entre os indivíduos de modo que haja espaço para o diálogo também para a escuta. A participação é um meio pelo qual é possível promover esse espaço, de modo que os/as alunos/as têm a oportunidade de se envolver nos processos que permeiam o ensino e assim compreender tanto o sistema do qual a escola faz parte como também entender os métodos do processo de ensino e aprendizagem ao qual participa e se insere.

O diálogo, segundo Freire (2002), é um fenômeno eminentemente humano e é o meio pelo qual se pode chegar a uma educação libertadora, que vem para superar uma educação antidialógica pautada por uma educação bancária.

Não há uma educação verdadeira sem diálogo. Para Freire (2013b), os educadores devem ser reflexivos e pensar sobre as suas ações dentro da sala de aula, e, desse modo, buscar sua autonomia juntamente com seus/suas alunos/as, construindo um espaço democrático e de libertação dos sujeitos.

É por meio do diálogo que se permite a problematização do mundo, o questionamento e o poder de gerar conflitos e refutações, porém, só quando há diálogo, é que se chega a um ideal de concordância entre as pessoas envolvidas. É por meio de uma relação horizontal dialógica que a comunicação pode gerar transformação.

A educação fundamentada na dialogicidade, requer uma relação horizontal, que valoriza a humildade, a solidariedade, a confiança, a participação, o amor, a esperança e o pensar certo.

O “pensar certo” evidenciado por Freire (2002) não se refere ao sentido de que quem “pensa certo” está profundamente objetivado à verdade absoluta, pelo contrário, refere-se à capacidade de pensar, de modo consciente, ou seja, “só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (FREIRE, 2002, p. 14).

Freire (ibid), portanto, defende que ensinar a pensar certo também é uma tarefa dos/das professores/as, mas não no sentido de transferir, depositar ou doar aos alunos e alunas, mas no sentido de inteligir e de desafiar os/as educandos/as a produzir sua própria compreensão daquilo que vem sendo comunicado, é o que torna o pensar certo dialógico.

O pensar certo auxilia uma prática docente crítica, já que para o autor: “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2011, n.p.). Assim, outro aspecto intrínseco ao ‘pensar certo’ que é defendido pelo autor é em relação à coerência. Para o autor, é incoerente que um/a professor/a tenha um discurso progressista e em suas ações dentro da sala de aula seja arrogante, desrespeitoso/a e autoritário/a.

É por meio da reflexão, da autonomia e do diálogo que se pode chegar ao pensar certo, fazendo com que os docentes consigam superar a dicotomia entre teoria

e prática e possam realizar uma prática progressista. A dialogicidade, garante que os conhecimentos dos/das educandos/as também sejam considerados neste contexto, produzindo uma práxis libertadora. Já que, para o autor o conceito de diálogo não só é um meio para a transformação, mas é em si transformador.

A prática docente atrelada ao pensar certo exige humildade e respeito, o que não pode ser confundida com falta de rigor. Apesar de o pensar certo não estar nos moldes “das fórmulas pré-estabelecidas, seria a negação do pensar certo se pretendêssemos forjá-lo na atmosfera da licenciosidade ou do espontaneísmo. Sem rigorosidade metódica não há pensar certo” (FREIRE, 2011, n.p.)

Para Freire (1987), pensar certo é libertar-se, é se autoconhecer e conhecer sua história, refletir e a partir disso, ter instrumentos para transformar a realidade em que se vive, ou ao menos, uma parcela dela. Isto, aos olhos dos que oprimem, é ousado e arriscado, não querem permitir que os indivíduos sejam capazes de pensar criticamente, libertem-se das amarras da ideologia dominante.

Para dominar, **o dominador não tem outro caminho senão negar às massas populares a práxis verdadeira.** Negar-lhes o direito de dizer sua palavra, de pensar certo. As massas populares não têm que, autenticamente, “admirar” o mundo, denunciá-lo, questioná-lo, transformá-lo para a sua humanização, mas adaptar-se à realidade que serve ao dominador. (FREIRE, 1987, p. 78, grifo nosso)

Por isso mesmo é que os/as professores/as devem, em sala de aula, ensinar a pensar, ensinar a refletir, ensinar a se autoconhecerem e a se auto respeitarem. A escola é o lugar que deve instigar e desafiar os alunos e alunas ao pensamento crítico, para que os próprios alunos e alunas, em comunhão com seus/suas professores/as, possam refletir, criar e recriar seus próprios conhecimentos.

Isto é um desafio para a escola e para os professores e professoras, pois não é fácil enfrentar um sistema que está estruturado para agir da forma que age. É preciso ter coragem, amor e principalmente, esperança. Pois para o autor: “Nadar contra a corrente significa correr riscos e assumir riscos. Significa, também, esperar constantemente por uma punição” (FREIRE, 2013b, n.p.).

O pensar certo que pretende libertar deve vir acompanhado do diálogo para que os que são oprimidos/as não queiram se tornar opressores/as, mas pelo contrário, ao se reconhecerem enquanto oprimidos/as, sintam-se engajados a uma ação libertadora.

Para Freire (1987), há o educador-bancário e o educador-educando. O educador-bancário é aquele que é antidialógico, pois não acredita no diálogo, é o/a educador/a que organiza seu programa e lhe impõe aos seus alunos e alunas, sem acordos. O educador-educando, pelo contrário, é dialógico, problematizador e acredita que o conteúdo programático da educação não deve ser imposto, “mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (FREIRE, 1987, p. 53).

A concepção bancária da educação enxerga os alunos como algo/alguém que está vazio e que precisa ser enchido (de conteúdo, de disciplina, de regras). É exatamente por isto, que, para Freire, a ação libertadora deve se abster das munições que os dominadores carregam, como as propagandas, os slogans e os “depósitos” (FREIRE, 1987, p. 43). Em contraponto à educação bancária, a educação libertadora deve servir-se de um ato cognoscente.

Um ato cognoscente, é um ato que busca o conhecimento. Freire (2011), propõe que a educação problematizadora, situando-se do objeto cognoscível, ao invés de reconhecer um sujeito como alguém sem conhecimento, o que coloca educador/a e educando/a em posições opostas, deve mediar esses sujeitos, superando a contradição de educador/a versus educando/a. Desse modo, pode-se dizer que tanto educador/a quanto educando/a são sujeitos do ato cognoscente, o que faz com que a relação que antes era vertical, passe a ser horizontal, em que todos nessa relação possam aprender e ensinar, tornam-se, portanto, não mais educador/a-educando/a, mas, juntos, educadores/as-educandos/as.

É interessante que os professores e professoras se preocupem em dar espaço de voz aos seus alunos e alunas, para que estes aprendam para além dos conteúdos programáticos, de modo que o/a professor/a possa modificar esses conteúdos, a fim de torná-los mais pertinentes à turma e ao que se quer ensinar com eles. Pode-se dizer, portanto, que ao se preocuparem em realizar uma investigação da temática, em flexibilizar, modificar e recriar o conteúdo programático junto com seus/suas alunos/as, neste momento, inicia-se o ponto de partida da dialogicidade na educação, da ação libertadora (FREIRE, 1987, p. 65).

A participação, para Freire (2011), aparece como uma ferramenta que deve inserir ativamente os/as alunos/as nos processos de construção do conhecimento, como indivíduos críticos e “epistemologicamente curiosos”, com a finalidade de “transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a” (FREIRE, 2011, n.p.). Desse modo, pode

ser um instrumento que auxilia no processo de dialogicidade na sala de aula. Para isso, é muito importante que os/as funcionários/as da escola, os/as agentes educacionais e a comunidade externa também sejam participantes ativos, pois fazem parte do contexto da escola e podem atuar como transformadores da realidade.

A participação é entendida por Freire (2011,) como uma vocação ontológica de intervenção no mundo, ou seja, à fim de investigar e envolver-se na natureza da realidade e da existência humana. Assim, Freire (2011) defende que quem efetivamente participa, seja em âmbitos macro ou micro da sociedade, assume uma posição não de quem apenas se adapta ao mundo e às situações diárias, mas de quem se insere nele e “luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história” (FREIRE, 2011, n.p.). Dessa maneira, a participação é o modo pelo qual um indivíduo pode se perceber no mundo em conjunto com os outros. É o modo de ser e estar no mundo, ou seja, além de ser um sujeito existente nesse momento temporal da história, também está enquanto participante ativo, histórico e transformador do mundo.

Ademais, a participação é entendida pelo autor como um direito de cidadania, que não pode ser negado e/ou negligenciado nas instituições da qual esse indivíduo faz parte. Deve ser encarada como exercício de voz, um compromisso ético, político, educativo e social, permitindo que todos tenham direito de decidir e participar dos processos decisórios (FREIRE, 2001, p. 37).

Os educadores e educadoras precisam ser coerentes com o seu discurso e de fato garantir uma prática educativo- progressista. Pois, de nada adianta defender no discurso um ensino progressista se na prática, segundo Freire (2001):

[...] se realiza dentro de modelos de tal maneira rígidos, verticais, em que não há lugar para a mais mínima posição de dúvida, de curiosidade, de crítica, de sugestão, de presença viva, com voz, de professores e professoras que devem estar submissos aos pacotes; dos educandos, cujo direito se resume ao dever de estudar sem indagar, sem duvidar, submissos aos professores; dos zeladores, das cozinheiras, dos vigias que, trabalhando na escola, são também educadores e precisam ter voz; dos pais, das mães, que são convidados a vir à escola ou para festinhas de fim de ano ou para receber queixas de seus filhos ou para se engajar em mutirões para o reparo do prédio ou até para “participar” de quotas a fim de comprar material escolar...(FREIRE, 2001, p. 37)

Para efetiva transformação, assinala o autor, o/a educador/a precisa atentar-se para o fato de que não é apenas uma questão de métodos e técnicas que precisam

ser modificadas, se fosse isso, alterar algumas metodologias resolveria o problema, a questão é que o que deve ser feito é o “estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade” (FREIRE, 2013b, n.p.)

Devemos lembrar que o/a docente devem propor como conteúdo de suas aulas, temas geradores de discussões, que façam parte do cotidiano de seus alunos e alunas, do contexto em que vivem e que os instiguem a querer discuti-lo, a querer pensar certo. Freire (1987) sugere que os/as professores/as proponham contradições básicas do cotidiano, da situação existencial, “concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação” (p. 49). Também deixa claro que se deve tomar cuidado para não apenas dissertar sobre essas questões, ou doar-lhes conteúdos que não lhes faça sentido, o que pode até causar temores. Deve-se, ao invés disso, dialogar com seus/suas alunos/as sobre a realidade deles/delas e a sua própria, de maneira que todos/as possam entender que “a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui” (FREIRE, 1987, p. 55).

Freire (1987) esclarece que não basta que os indivíduos apenas alcancem uma visão mais crítica da situação de opressão em que vivem para se auto libertar. Apesar de ser um passo muito importante para superá-la. O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora e dialógica, é que “se sintam sujeitos de seu pensar”, de modo que possam discutir sobre ele e sobre sua visão do mundo. Também é imprescindível que se posicionem diante da luta política pela transformação dessas condições que os fazem ser oprimidos. (FREIRE, 1987, p. 76; FREIRE, 2013, n.p.)

A crítica estabelecida pela educação libertadora não acaba no sistema educacional, mas vai além dos muros da escola, tornando-se a crítica da sociedade. Para Freire (2013b), é importante que seja discutido sobre o sistema capitalista que modelou as escolas tal como elas são, e que, portanto, são influenciadas pelo sistema econômico. Em uma educação libertadora é importante que se compreenda “o próprio subsistema da educação” (FREIRE, 2013b, n.p.).

Isto é possível em um espaço dialógico, onde se pode estabelecer laços de confiança entre os pares, promover um ambiente reflexivo e respeitoso, em que todos/as, mesmo sabendo de sua condição de oprimidos/as, encontrem nesta esfera, uma possibilidade para a liberdade e a dialogicidade.

Freire (1987), na *Pedagogia do Oprimido*, defendeu que o diálogo é um meio para a transformação da sociedade e dos indivíduos. Mais tarde, na *Pedagogia da Esperança* (2013), considera que o diálogo não é apenas um meio para tal, mas é em si transformador.

Assim, feita a comparação entre os resultados, concluímos que conseguimos responder a questão sobre como apresenta-se o diálogo nas duas obras. Identificamos que o diálogo muda de posição na teoria de Freire, ou seja, passa de um meio para atingir a transformação para ser a própria transformação, tanto no âmbito do sujeito como em sua relação com o mundo em que vive. Isso também amplia a importância do diálogo. (GALLI, 2015, p. 144)

No momento em que a dialogicidade é estabelecida nos espaços e as pessoas compactuam para que isto ocorra, a transformação para a liberdade começa a acontecer. É preciso, portanto, no momento do diálogo, ser/estar flexível, pensar certo, estar aberto para as opiniões dos outros/as, praticar uma escuta verdadeira, atenta, paciente, amorosa, generosa e competente, já que, é a partir do diálogo que podemos conhecer e ter dimensão sobre a história do outro. Sendo possível evoluir a partir do diálogo (FREIRE, 2013b, n.p.).

Os métodos da educação dialógica nos trazem à intimidade da sociedade, à razão de ser de cada objeto de estudo. Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetrá-lo, desvendá-lo, ver as razões pelas quais ele é como é o contexto político e histórico em que se insere. Isso é para mim um ato de conhecimento e não uma mera transferência de conhecimento, ou mera técnica para aprender o alfabeto. (FREIRE, 2013b, n.p.)

Logo, podemos observar que além de liberdade e diálogo, Freire (ibid.) preza pela humanização dos sujeitos, sabendo que quem não compactua com a ideia de que todos/as têm o direito de ser ouvidos/as, com respeito, dignidade e de forma humana, não apenas está sendo neutro neste contexto, como muitos podem acreditar, mas está concordando com a não humanização, pois, a partir do momento que os sujeitos preferem se calar diante de alguma desumanização, já está escolhendo o lado que está apoiando.

Nossa tarefa, a tarefa libertadora, no nível institucional das escolas, é de iluminar a realidade. Claro que essa não é uma tarefa neutra, como aquela outra também não é neutra.

Obscurecer a realidade não é ser neutro. Tornar a realidade brilhante, iluminada, também não é ser neutro. Para poder fazer isso, temos que ocupar o espaço das escolas com políticas libertadoras. (FREIRE, 2013b, n.p.)

Nos sistemas de ensino, quando há uma desconsideração total pela formação integral do ser humano, Freire (2011) enfatiza que isto reduz a aprendizagem a puro treinamento, o que fortalece a maneira autoritária de se comunicar verticalmente. Conseqüentemente, pode-se observar, que o sistema de ensino há muito tempo já escolheu qual lado está apoiando, mesmo que suas apostilas e discursos sejam em favor de um ensino democrático e humano. O que precisa ser modificado por parte do sistema para que realmente efetivem um ensino democrático – se é isso que desejam -, é que não pensem estratégias para falar, ensinar e orientar coisas **para** os sujeitos, mas **com** eles.

O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, uma tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. (FREIRE, 2013b, n.p.)

Os agentes do sistema educacional que apenas impõe regras às escolas, o fazem precisamente por estarem longe do dia a dia escolar. Observam a uma longitude capaz de apontar diversos defeitos ao trabalho docente. Os/as professores/as, pelo contrário, aprendem os limites de suas aplicações, aplicando-as. Assim é também com a educação libertadora, que se aprende a fazê-la atuando.

O contraste entre uma educação autoritária e uma educação libertadora, pode ser confundida diversas vezes pelo sistema educacional e até mesmo pelos/as alunos/as, como falta de rigorosidade. Freire (2013) explica que isto acontece porque sempre foram dependentes da autoridade para estruturar seu desenvolvimento, quando se deparam com uma educação que propõe que os próprios alunos/as participem de sua própria formação, pode causar um estranhamento. É importante que neste momento o/a professor/a saiba se posicionar e demonstrar que a abordagem dialógica é também muito séria, exigente (tanto dos/das alunos/as como dos/das professores/as) e, além disso, rigorosa. É preciso comprometimento com o ensino e com os/as alunos/as para que um ensino dialógico e libertador de fato aconteça.

Desse modo, podemos concluir que o diálogo está para além do discurso oral em sala de aula, ou um instrumento que intenciona oferecer interações entre os indivíduos, é, na verdade, um meio pelo qual é possível promover um ensino progressista, que objetiva a transformação, a liberdade e o respeito entre todos os/as envolvidos/as. Essas questões nos ajudam a pensar na temática dessa pesquisa como importantes eixos norteadores do trabalho docente para promoção de espaços dialógicos em sala de aula, bem como compreender a participação das crianças como uma importante atitude que garante o envolvimento dos sujeitos em um espaço de emancipação e que deve proporcionar o desenvolvimento de suas capacidades.

Na seção a seguir, abordaremos o conceito de argumentação teorizado por Jürgen Habermas, para que possamos compreender de que maneira o discurso precisa acontecer para que seja racional e comunicativo.

1.4 A ARGUMENTAÇÃO EM HABERMAS

Habermas (2019) inicia a teoria da ação comunicativa conceituando a filosofia, que aparece originada na razão enquanto conhecimento, fala e reflexão. Assim, “a filosofia emprenha-se desde o começo por explicar o mundo como um todo, mediante princípios encontráveis na razão, bem como a unidade na diversidade dos fenômenos” (HABERMAS, 1987, p. 19).

Habermas (ibid) evidencia o ser racional, que possui a estreita relação entre racionalidade e saber. Racionalidade, por sua vez, é evidenciada como uma “maneira pela qual os sujeitos capazes de falar e agir adquirem e empregam o saber” sustentando a ideia de que “a racionalidade de uma exteriorização depende da confiabilidade do saber nela contido” (HABERMAS, 1987, p. 31-32). Ou seja, a racionalidade de uma asserção, depende de sua propensão à crítica e a fundamentação. Irracional, pelo contrário, é aquele que justifica suas opiniões de modo dogmático, autoritário, ou que simplesmente não as justifica. Em vista disso, nas asserções,

[...] quanto melhor se puder fundamentar a pretensão de eficiência ou de verdade proposicional associada a ela, tanto mais racionais elas serão. De acordo com isso é que se aplica a expressão “racional”, enquanto predicado dispositivo, a pessoas das quais se podem esperar

exteriorizações desse tipo, sobretudo em situações difíceis. (HABERMAS, 2019, p. 34)

Não obstante, Habermas (ibid.) reconhece que ao atribuir a racionalidade de uma asserção à sua propensão às críticas, tem duas fragilidades:

Por um lado, a caracterização é muito abstrata, pois deixa de expressar certas diferenciações importantes. Por outro, ainda é muito estrita porque não empregamos a expressão “racional” somente em conjunto com exteriorizações que possam ser verdadeiras ou falsas, eficazes ou ineficientes. (HABERMAS, 2019, p. 34)

Para o autor a racionalidade existente na prática comunicativa é mais ampla, pois manifesta diversas formas de argumentação e de dar seguimento ao agir comunicativo por meios reflexivos. Assim, para fins explicativos e de solução às fragilidades apresentadas, o autor coloca as posições realista e fenomenológica em lados opostos.

A posição realista, realiza intervenções de maneira controlada sobre o mundo, ações destinadas à eficiência e a uma disposição instrumental. A posição fenomenológica tem um entendimento comunicativo, e coloca em questão os pressupostos ontológicos assumidos pelo realista, ao refletir sobre “as condições sob as quais se constitui a unidade de um mundo objetivo para os integrantes de uma comunidade de comunicação”. Além disso, “ela reflete sobre a circunstância de que os que se comportam racionalmente tem de se pressupor, eles mesmos, um mundo objetivo” (HABERMAS, 2019, p. 38 e 40).

Em vista disso, Habermas (ibid.) defende que “o mundo só conquista objetividade ao tornar-se válido enquanto mundo único para uma comunidade de sujeitos capazes de agir e utilizar a linguagem.” (p. 40). Logo, acredita que o conceito abstrato de mundo é uma premissa necessária para que aqueles/as que agem comunicativamente possam alcançar um entendimento mútuo sobre os acontecimentos e as ações no mundo. Assim, é possível que os indivíduos se compreendam enquanto pertencentes a um contexto vital em comum, ou seja, “seu *mundo da vida* intersubjetivamente partilhado” (p.40). Além disso, a racionalidade comunicativa amplia o espaço de ação estratégica no interior de uma comunidade de comunicação, para que ações não coativas e de superação consensual de conflitos ocorram.

A racionalidade inerente à prática comunicativa cotidiana remete a prática argumentativa como instância de apelação, o que possibilita dar prosseguimento ao agir comunicativo com outros meios, quando não se pode mais andar um dissenso por meio das rotinas do dia a dia, mas ainda se deve, não obstante, decidir sobre ele sem emprego imediato ou estratégico de violência. (HABERMAS, 2019, p. 48)

Pensando nisso, Habermas (ibid.) desenvolve uma teoria da argumentação, definida como “o tipo de discurso em que os participantes tematizam pretensões de validade controversas e procuram resolvê-las ou criticá-las com argumentos” (p.48). Para o autor, a força de um argumento é medida pela perspicácia das razões reveladas, que pode ser percebida pelo fato de o argumento conseguir convencer ou não os/as participantes envolvidos/as no discurso, “ou seja, de um argumento ser capaz de motivá-los, ou não, a dar assentimento à respectiva pretensão de validade” (p. 48).

Qualquer pessoa que participe de uma discussão mostra sua racionalidade, ou falta dela, pela maneira pela qual ele lida e responde à oferta de razões a favor ou contra reivindicações. Se ele é 'aberto à discussão, ele reconhecerá a força daquelas razões ou procurar responder a elas, e de qualquer maneira ele as tratará de uma maneira 'racional'. Se ele for 'surdo à argumentação', por outro lado, poderá ignorar razões contrárias ou responder a elas com afirmações dogmáticas, e de qualquer maneira ele falha em lidar com as questões 'racionalmente'. (HABERMAS, 2019, p. 49, tradução nossa)

Habermas ilustra cinco tipos de formas de discursos argumentativos: o discurso teórico, o discurso prático, o discurso explicativo, a crítica terapêutica e a crítica estética. O discurso teórico, anseia manifestar a verdade, sendo racional aquele/aquela que opina com fundamento e eficiência. O discurso prático, permite sugestão às correções normativas, sendo racional o indivíduo que esclarece suas ações e age de modo imparcial. A crítica estética, pretende a adequação de padrões valorativos e expressões da nossa linguagem avaliativa, racional é aquele/aquela que é capaz de refletir perante seus próprios padrões valorativos. A crítica terapêutica, anseia a expressividade de autoenganos, age racionalmente quem estiver disposto a superar suas próprias ilusões. O discurso explicativo, visa a compreensão e é racional aquele que é capaz de boa formulação de construções simbólicas (HABERMAS, 2019, p. 49-57; ALVES, 2009, p. 190).

Segundo Habermas (ibid.), para que uma asserção cumpra com os pressupostos da racionalidade, é preciso que se desempenhe como um saber falível,

que não é absoluto, podendo haver relação com o mundo objetivo, “ou seja, com os fatos, e sendo acessível a um juízo objetivo, sendo que este só pode ser objetivo se se faz pela via de uma pretensão transubjetiva de validade”, dessa forma, para qualquer observador/a ou destinatário/a, a declaração tem de ter o mesmo significado que para o indivíduo que a realiza (HABERMAS, 1987 apud GABASSA, 2006).

Habermas (ibid), reconhece que todas as pessoas têm aptidão para a linguagem e a ação necessárias para iniciar um discurso. Assim, caracteriza as pretensões de poder e as pretensões de validade. Nas pretensões de poder, há uma imposição, sem considerar opiniões divergentes. Nas pretensões de validade, pelo contrário, preza-se pelo diálogo igualitário e a força dos argumentos.

Desse modo, Habermas (ibid.) manifesta grande relevância à argumentação, sendo fundamental ao conceito de racionalidade, já que se sustenta por uma metodologia de pretensões de validade. Para Habermas, portanto, a argumentação é

[...] o tipo de discurso em que os participantes tematizam pretensões de validade controversas e procuram resolvê-las ou criticá-las com argumentos. Um argumento contém razões que se ligam sistematicamente a pretensão de validade de uma exteriorização problemática. (HABERMAS, ibid., p. 48)

A verdade de um enunciado, ou seu aspecto racional, pode ser observada pelas afirmações defendidas no discurso, pressupondo um mundo análogo a todas as pessoas, e, considerando que suas afirmações se referem a algo existente no mundo objetivo.

Desse modo, as pretensões de validade são suscetíveis as críticas e necessita que os/as ouvintes assumam uma postura racional. Além disso, os/as participantes em um diálogo precisam estar em comum acordo para o entendimento de todos/as.

Habermas (ibid.), ressalta três pretensões de validade que um enunciado que pretende entendimento precisa seguir: a) **verdade proposicional**, demonstrando que o enunciado é verdadeiro e o conteúdo nele contido é competente de existência. b) **retitude normativa**, que evidencia que a asserção está cumprindo com o contexto normativo vigente e em sua legitimidade. c) **veracidade expressiva**, confirmando que o enunciado expressado está em conformidade com as vivências subjetivas do falante.

As pretensões de validade são caracterizadas pelos próprios falantes e ouvintes, que chegam a um consenso e submetem as asserções a critérios de

verdade, retitude e veracidade. Assim, “[...] a critérios de ajuste ou desajuste entre os atos de fala, por um lado, e os três mundos com os quais o ator estabelece relações com sua manifestação, por outro” (GABASSA, 2006, p. 118).

Habermas (ibid) destaca três mundos que se associam à manifestação de um enunciado: o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo. O autor os identifica como,

[...] primeiro, o mundo dos objetos físicos ou dos estados físicos; em segundo lugar, o mundo dos estados de consciência ou dos estados espirituais, ou talvez o mundo das disposições comportamentais para a ação; e, terceiro, o mundo dos conteúdos objetivos do pensamento, principalmente dos pensamentos científicos e poéticos e das obras de arte (HABERMAS, ibid, p. 149).

A ação comunicativa define a linguagem como meio para que os/as falantes se compreendam. Para isso, articula os três mundos: objetivo, social e subjetivo que correspondem às três pretensões de validade: verdade, retitude normativa e veracidade. Desse modo, o mundo objetivo que pode ser entendido como o conjunto de objetos e estados físicos sobre os quais se possibilitam asserções verdadeiras, refere-se a pretensão de verdade; o mundo social, das relações interpessoais, vinculadas aos estados de consciência e espiritual, que propicia falas de acordo com o contexto normativo vigente, refere-se a pretensão de retitude normativa; o mundo subjetivo, que é relativa aos conteúdos objetivos do pensamento, e que evidencia as experiências do falante e expressa na fala aquilo que pensa, refere-se a pretensão de veracidade.

A critério de organização, Habermas (2019) esquematizou um quadro com os “Tipos puros de interações mediadas pela linguagem” (HABERMAS, 2019, p. 565):

Quadro I: Tipos puros de interações mediadas pela linguagem

Características formal-pragmáticas Tipos de ação	Atos de fala caracterizantes	Funções linguísticas	Orientações da ação	Atitudes básicas	Pretensões de validade	Referências de mundo
Agir estratégico	Perlocuções, Imperativos	Influenciação do oponente	Orientado pelo êxito	Objetivadora	Eficácia	Mundo objetivo
Conversação	Constatativas	Representação de estados de coisas	Orientada pelo entendimento	Objetivadora	Verdade	Mundo objetivo
Agir regulado por normas	Regulativas	Criação de relações interpessoais	Orientado pelo entendimento	Conforme com as normas	Correção	Mundo social
Agir dramaturgico	Expressivos	Autorrepresentação	Orientado pelo entendimento	Expressiva	Veracidade	Mundo subjetivo

Fonte: (Habermas, 2019, p. 565)

O agir estratégico demonstrado no quadro é o único tipo de ação que não se identifica com a perspectiva da ação comunicativa defendida por Habermas (1987apud GABASSA, 2006), pois se orienta por meio do êxito e não “é suscetível de crítica, uma vez que o rechaço a um imperativo implica sempre um rechaço a uma pretensão de poder, não se baseando, portanto, numa crítica, mas numa expressão de vontade” (GABASSA, V., 2006, p. 122).

Os demais tipos de ação apresentados no quadro são tipos de comunicação que se orientam pelo entendimento e estão suscetíveis às críticas, portanto, estão caracterizadas na perspectiva da ação comunicativa.

Destarte, Habermas (2019) destaca que:

O mundo da vida é, por assim dizer, o lugar transcendental em que falante e ouvinte saem ao encontro; em que podem colocar-se reciprocamente a pretensão de que suas emissões concordem com o mundo (com o mundo objetivo, com o mundo subjetivo e com o mundo social), e em que podem criticar e exhibir os fundamentos dessas pretensões de validade, resolver seus desentendimentos e chegar a um acordo (HABERMAS, 2019, p. 179)

Para o pensador, é necessário que se considere sistema e mundo da vida concomitantemente, já que um age sob influencia no outro, como por exemplo: as

instituições que abrigam poder e dinheiro podem interferir ativamente no mundo da vida, assim como o mundo da vida também pode influir nas estruturas e ações normativas.

Todavia, para que os/as participantes em um ato de comunicação possam visualizar os pontos de conexão existentes entre teoria da ação e teoria da sociedade, é preciso que o mundo da vida entre em destaque.

O conceito de sociedade precisa conectar-se com um conceito de mundo da vida complementar ao de ação comunicativa. Só assim a ação comunicativa atribui um novo significado aos processos de racionalização social e torna possível uma reelaboração ao nível da racionalidade comunicativa. (GABASSA, V., 2006, p. 123)

A teoria do agir comunicativo desenvolvido por Habermas (1987) nos ajuda a compreender de que maneira podemos nos comunicar com base em pretensões de validade. Apesar de não se posicionar diretamente em relação a escola, evidencia a construção de uma nova racionalidade, não mais àquela instrumental, caracterizada pelo ensino mecanicista, competitivo e disciplinar, mas sim uma racionalidade comunicativa, em que é necessário que haja compreensão da realidade, de mundo da vida, de seus agentes, alunos/as e comunidade escolar, prezando pela interação social, a linguagem, a qualidade do ensino e o conhecimento de forma comunicativa. Nesse sentido, os sujeitos deixam de fazer parte apenas de um sistema em que são apenas mais um número e passam a ter ação e linguagem no mundo de modo que possam modificá-lo e transformá-lo.

1.5 INDAGAÇÕES DIALÓGICAS DE GORDON WELLS

Para Wells (2016), os/as docentes em sala de aula precisam agir para além do modo monológico e das aulas expositivas, é fundamental que oportunizem aos alunos/as uma construção colaborativa do conhecimento, assim, professores/as e alunos/as em conjunto, poderão explorar novas informações de modo que possam reexaminar os conhecimentos que já sabem sobre tal assunto e refletir sobre o que sabem e, desse modo, proporcionar uma maior compreensão (WELLS, 2016, p.40).

O autor evidencia que quando o ensino se baseia no diálogo triádico, em formato de cartilha de modo que o apoio do/a professor/a é, por diversas vezes, avaliativo, poucas oportunidades são dadas para que o diálogo de fato ocorra. (ibid,

p. 40) Além disso, há uma diferença entre o/a professor/a que atua como organizador/a das discussões e o/a professor/a que exerce o papel de “conhecedor primário” (BERRY, 1981 apud WELLS, 2016), sendo aquele que tem a necessidade de avaliar todas as contribuições trazidas pelos alunos e alunas. Dessa forma, pode-se entender que a utilização do diálogo triádico nas discussões da sala de aula pode ser por finalidades diversas, inclusive para a promoção do diálogo.

Várias formas de instrução direta também são importantes para determinados fins, tais como expor, verificar ou ampliar a compreensão de informações nos textos, e rever lições anteriores para garantir que os pontos-chave foram compreendidos e memorizados. Este tipo de conversa muitas vezes ocorre, no momento, como instrução na “hora-certa”. Assim, embora tais episódios não tenham a forma de diálogo, não se pode concluir que a unidade curricular em sua orientação global não tenha sido dialógica (WELLS, 2016 p.42)

Destarte, o autor, com base nas contribuições de Franklin (1996), esclarece, portanto, que compreende uma atitude dialógica “como uma orientação em direção à compreensão que reconhece que o conhecimento é elaborado no discurso entre pessoas fazendo coisas juntas e que o que é conhecido só pode se tornar vivo por meio de atos de conhecer, quer na atividade material ou na discussão” (FRANKLIN, 1996 apud WELLS, 2016, p. 42)

Ou seja, o diálogo triádico não é em si dialógico, mas pode se tornar dependendo da forma como é conduzido em sala de aula, assim como o ensino dialógico pode se dar por meio de outros métodos de ensino, desde que a compreensão do conhecimento seja elaborada em conjunto e que a aprendizagem tenha um comprometimento com o mundo exterior, proporcionando uma participação ativa e de diálogo com todos/as os/as participantes.

Wells (2016) indica quatro componentes de uma aprendizagem dialógica: experiência, informação, construção de conhecimento e compreensão. Esses quatro componentes de acordo com o autor, “aparecem em qualquer interação entre duas ou mais pessoas, se o objeto é um objeto físico, uma situação, algo criado através de sua recordação ou imaginação” (WELLS, 2016, p. 66). Apesar de muitas interações da vida cotidiana gerar aprendizagem, várias delas não possuem essa intenção deliberada. Em contrapartida, na escola, a aprendizagem dos/as alunos/as é o objetivo principal na maioria das interações que acontecem.

Pensando nisso, o autor (WELLS, 2016, p. 67) afirma que ao ensinar, se o/a docente assume a forma de apenas exibir informações, sejam elas por meio da fala ou pedindo que os/as alunos/as leiam um texto escrito, e depois dessa apresentação, pede que os/as alunos/as respondam questões sobre as informações apresentadas, avaliando se cada resposta está certa ou errada, este processo de ensino é, sobretudo, monológico e autoritário. Pois, não foi dada nenhuma oportunidade para que os/as alunos/as respondam as questões com seus próprios pensamentos e opiniões, além de não ter lhes dado abertura para que façam perguntas acerca do conteúdo e sobre seu significado em suas vidas. Desse modo, a informação que foi transmitida aos/as alunos/as se mantém estática de modo que não há um aumento na compreensão de seu conteúdo.

No entanto, o autor afirma que,

[...] quando o objetivo do ensino é capacitar os alunos a ampliar sua compreensão do conteúdo da aula, deve haver oportunidades para eles se engajarem na construção do conhecimento. A construção do conhecimento pode tomar uma variedade de formas, mas todas são, por natureza, essencialmente sociais e dialógicas. (WELLS, 2016, p. 67)

Para Wells (2016), a participação e o diálogo na aprendizagem não são importantes apenas para adquirir mais conhecimentos, mas também por implicar na “relação com os copesquisadores, bem como mudanças de atitudes e disposições em relação aos temas investigados e às habilidades conhecíveis que tais investigações exigem” (WELLS, 2016, p. 70).

Assim, quando a coparticipação é encorajada na sala de aula, a formação da identidade e autoimagem do/a aluno/a são influenciadas, afetando também sua relação com os/as demais alunos/as da classe. Portanto, é imprescindível “que o engajamento em um diálogo em sala de aula seja uma experiência positiva para todos os alunos” (MERCER, 2002 apud WELLS, 2016, p.70). Para que isso ocorra, os/as docentes devem encorajar os/as alunos/as a garantir que todas as formas de contribuições dialógicas, seja oral ou em forma de texto, devem ser elaboradas de forma clara, coerente e tratadas com o devido respeito, mesmo que se apresente como uma discordância em relação às contribuições dos demais alunos/as.

A investigação, segundo Wells (2016) pode ser um dos incentivos mais poderosos para a construção de um conhecimento colaborativo, pois, a maior parte do currículo pode ser abordado desta maneira.

Depois de uma discussão preliminar exploratória, os alunos são convidados a selecionar alguns aspectos do tema que eles considerem particularmente interessante e a fazer perguntas relevantes que eles gostariam de tentar responder. Os grupos são então formados, reunindo membros que têm interesses comuns e perguntas semelhantes que eles querem explorar. O objetivo é criar um objeto que representa o melhor entendimento que eles conseguem alcançar sobre o tema escolhido. Tal objeto pode assumir muitas formas, que vão desde um modelo de funcionamento de um equipamento, de uma obra de arte (por exemplo, um desenho, uma história ou um poema, uma performance musical) ou de uma explicação científica para uma prova geométrica, um mapa ou um diagrama explicativo. O valor do "objeto aperfeiçoável" é que ele fornece um foco claro para a discussão, especialmente se ele é uma representação da compreensão atual de seus criadores. Além disso, em cada etapa, a consideração crítica do objeto é susceptível de levantar mais dúvidas e motivar a revisão, chamando, assim, para posterior construção de conhecimento (WELLS, 2016, p. 68).

A construção do conhecimento vai além da memorização e da aceitação do que já é conhecido. O propósito da construção do conhecimento é auxiliar no reconhecimento do conhecimento como algo experimental e que está acessível a melhorias, não sendo absoluto e imutável.

Portanto a teoria da indagação dialógica de Wells (2016) nos ajuda a pensar na construção do processo dialógico em sala de aula, pois a aprendizagem somente acontece de fato quando o/a aluno/a interage conscientemente e intencionalmente com o contexto e com o conhecimento. Passando a entender os processos que se dão por meio dele e como são construídos, podendo acessar seus conhecimentos prévios sobre determinados assuntos e aperfeiçoá-los em construção com os demais alunos e professores.

1.6 POR UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA

Quando pensamos no contexto atual e na possibilidade de construirmos uma escola melhor para todos/as, não conseguimos fazer essa reflexão desconectada de um modelo educativo comunitário e, nesse sentido, é que nos pautamos nas fundamentações teóricas dos três autores abordados nesse trabalho, pois eles nos dão elementos para a construção de uma escola e uma sociedade baseadas no conceito da democracia.

A crença de Freire na democracia bem como sua profunda e permanente fé na capacidade das pessoas de resistir ao peso de instituições e ideologias opressoras foram forjadas em um espírito de luta temperado tanto pelas sombrias realidades de sua própria prisão e exílio, mediadas por um ardente sentimento de indignação quanto pela crença de que a educação e a esperança são as condições da atuação e da política. (FREIRE, 2013, p. 321)

Freire (2013) deixa claro, portanto, que a democracia é indispensável para os indivíduos e deve ser um direito garantido pela escola, onde esta deve ter o compromisso em acreditar na capacidade de seus alunos e alunas de modo que possam transformar contextos, políticas e vidas.

Um modo para que a escola possa compreender seus alunos/as e promover um espaço democrático, permeado pela indagação dialógica evidenciada por Wells (2016), que vai além de propor apenas um ambiente de interações entre os/as alunos/as, mas é caracterizada pela capacidade de os/as alunos/as inter-relacionarem-se intencionalmente e conscientemente com os processos presentes nas aulas, entender seus conceitos e ter espaço para indagar e contribuir com a construção da aula.

De forma semelhante, Habermas (1987), mesmo que não citando diretamente a escola, também nos traz o conceito de democratização pela ação comunicativa, pela qual podemos aplicar no âmbito escolar de maneira que as pretensões de validade se façam presentes nas relações dialógicas entre alunos/as, professores/as e comunidade, para que todos possam argumentar e ouvir com profundidade, independentemente da posição em que ocupam dentro de uma escala hierárquica social ou escolar.

Assim, com base nas contribuições dos três autores aqui apresentados para a temática da pesquisa, destacamos que promover a democratização nos processos de ensino e aprendizagem é preciso ter intencionalidade, compromisso, consciência crítica e práxis (ação-reflexão-ação), bem como compreender os processos dialógicos, transformadores e de autonomia que essa atitude requer, além de legitimar um espaço em que os sujeitos enquanto capazes de linguagem e ação possam vivenciar relações dialógicas de acordo com as pretensões de validade (WELLS, 2016; FREIRE, 1987, 2011, 2013, 2013b; HABERMAS, 1984)

1.7 Diálogo e Participação nas práticas educativas

Quando falamos sobre democracia, é inevitável pensar em participação e diálogo entre os indivíduos. Nesta pesquisa, com base em Freire (2013) caracterizamos a participação como um direito social, em qualquer ambiente que um indivíduo se faça presente, de modo que seja garantido que sua voz seja reconhecida e tenha espaço para se posicionar, sendo respeitado e havendo diálogo.

O diálogo por sua vez, é o meio pelo qual é possível promover a participação e fazer com que ela seja efetivada da maneira que esperamos, com respeito e certificando que todos/as ali presentes tenham os mesmos espaços para participar.

De acordo com Galli (2015) há seis elementos que constituem o diálogo defendido por Freire, que são: amor, fé, humildade, confiança, esperança e criticidade. Desse modo, sem esses seis elementos, as relações dialógicas entre as pessoas se tornam impossíveis.

Ainda, segundo Galli (2015), o amor (1º elemento) é uma das principais características evidenciadas por Freire (2013) e está diretamente relacionado ao comprometimento com o mundo e com o outro, bem como com os indivíduos envolvidos no diálogo. O amor é um elemento muito importante no diálogo, pois dá a possibilidade para que todas as pessoas sejam reconhecidas, assim como também reconhece suas lutas e lhe confere possibilidades para a transformação.

A fé e a humildade (2º e 3º elementos) citadas por Freire apud Galli (2015), são complementares ao amor, pois são essas características que asseguram que uma pessoa não seja privilegiada perante as outras, já que a fé expressa a crença nos sujeitos e em sua possibilidade de transformação e a humildade carrega a despretensão em se sobrepor ao outro, assim como também o vê como quem tem algo a contribuir e é capaz de ser cada vez mais.

O 4º (quarto) elemento necessário para as relações dialógicas é a confiança, pois garante que as relações estabelecidas sejam verdadeiras e, com base na verdade, possam se transformar e transformar o mundo.

A esperança é o 5º elemento indispensável para que seja garantida essa busca pela transformação por meio do diálogo, pois é ela quem evidencia que essa transformação tem a possibilidade de acontecer, que dá forças e viabiliza que as pessoas estejam abertas a novas perspectivas.

Por último, o pensamento crítico, 6º elemento, aparece atrelado à esperança, pois também dá condições para que os sujeitos reconheçam a possibilidade de transformação e lhes dá ferramentas para que a façam de forma cuidadosa e precisa.

Desse modo, ao pensarmos novamente sobre a participação, podemos notar que não estamos falando apenas sobre manifestar suas ideias em um espaço social ou interagir com os demais indivíduos envolvidos, a participação que defendemos nesta pesquisa está diretamente relacionada ao diálogo e é capaz de promover os 6 elementos citados por Freire apud Galli (2015), possibilitando um espaço democrático e de direito.

Em Educação e mudança (1983) participar está relacionado com a presença das massas populares na tomada de decisões sobre os rumos da sociedade (p. 37), característica de uma sociedade aberta. Uma crescente participação do povo em seu processo histórico resulta da vontade emergente por “democratização fundamental”. O povo “descruza os braços, renuncia a ser simples espectador e exige participação. Já não se satisfaz em assistir; quer participar; quer decidir” (p. 66). (Freire, 1983 apud Cênio Weyh, dicionário Paulo freire)

O objetivo principal dessa participação é a possibilidade de transformação, de mostrar aos sujeitos que eles não são apenas testemunhas de um momento da história, mas que atuam nela e que tem direito de manifestar suas decisões, assim como mover-se em direção à transformação de sua própria história.

Desse modo, ao falarmos sobre interação, temos que ser cautelosos, pois nem toda e qualquer interação está associada à participação e ao diálogo que buscamos.

Um grupo de psicólogos denominados como Comissão para a Psicologia na Escola e na Educação, que é apoiada pela Associação Americana de Psicologia (APA) reuniu em uma pesquisa os 20 princípios psicológicos² para uso por praticantes da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, sendo que destes 20 princípios está o princípio 16 intitulado “As expectativas com relação à conduta em classe e à interação social são aprendidas e podem ser ensinadas usando princípios de comportamento comprovados e instruções eficazes em sala de aula”. Este princípio consiste em evidenciar a importância de promover um ambiente proativo em sala de aula, reforçando positivamente as interações de qualidade e utilizando instruções claras para as metas, tarefas e comportamentos que se espera dos/as

² Essa pesquisa está disponível em: < <https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles-portuguese.pdf> > Acessado em: 20 de abril de 2022.

alunos/as, assim como garantir que tenham feedbacks que estimulem sempre o seu desenvolvimento.

Segundo Albert et al (2008) apud Mello et al (2015) as interações transformadoras devem ser priorizadas no ensino, pois aumentam o nível de aprendizagem das crianças e utilizam os conhecimentos prévios como ponto de partida, possibilitando que sejam transformados em igualdade de oportunidades, ao contrário das interações adaptadoras que apenas reproduzem os baixos resultados e leva os sujeitos a apenas se adaptarem aos novos conhecimentos.

Assim, é nestas interações transformadoras, com uma participação comprometida com o exercício da argumentação em que todas as crianças tenham o direito de serem ouvidas e respeitadas, que a educação democrática se estabelece. Dizer a palavra nos diálogos abertos escolares requer que assumamos que as crianças também sejam coautoras desse processo formativo, pois a palavra verdadeira só é pronunciada em comunhão, sendo necessário interagir dialogicamente com os sujeitos, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo.

CAPÍTULO 2 – Percurso metodológico

Nesta seção evidenciaremos o caminho metodológico que adotamos para a execução dessa pesquisa de mestrado que foi desenvolvida seguindo as concepções da metodologia comunicativa segundo Gomez et al (2006) e Creswell (2010), bem como a pesquisa bibliográfica defendida por Lima e Miotto (2007).

2.1 A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Lima e Miotto (2007) apresentam a pesquisa bibliográfica como uma pesquisa que requer “alto grau de vigilância epistemológica, de observação e de cuidado na escolha e no encaminhamento dos procedimentos metodológicos” (p.44). É necessário, portanto, que se tenha critérios claros e bem definidos, de modo que possam ser redefinidos caso haja a necessidade, na medida em que o trabalho dá seguimento e constrói a busca por solucionar o problema de pesquisa proposto.

Ainda de acordo com as autoras (LIMA; MIOTTO, 2007), a pesquisa bibliográfica é realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, de forma a contribuir com elementos que dão embasamento a análise dos dados obtidos. A pesquisa

bibliográfica exige disciplina e atenção para cumprir com o percurso metodológico e o cronograma de estudos que foi definido previamente. Para as autoras, “é um movimento incansável de apreensão dos objetivos, de observância das etapas, de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico que permite, por sua vez, um leque de possibilidades” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 44). A pesquisa bibliográfica aparece, portanto, como um procedimento metodológico de grande importância na produção do conhecimento científico. Sendo capaz de contribuir com hipóteses e/ou interpretações que servirão de embasamento para outras pesquisas.

Nessa pesquisa, em consonância com os parâmetros defendidos por Lima e Miotto (2007), fizemos um levantamento das pesquisas nas bases de dados citadas, utilizando como parâmetro temático as publicações que abordavam a participação das crianças no ensino fundamental I e que continham práticas metodológicas utilizadas pelos professores em suas aulas. Como parâmetro linguístico, buscamos obras na língua inglesa, pois se trata de um tema com abrangência internacional.

Buscando atingir os objetivos da pesquisa, o parâmetro temático, o parâmetro linguístico, as principais fontes e o parâmetro cronológico, segundo Lima e Miotto (2007) foram adotados neste trabalho.

2.2 A BUSCA NAS BASES DE DADOS

A fim de encontrar, em uma primeira instância, estudos que evidenciam sobre o que estão sendo discutidos no âmbito nacional e internacional acerca da participação e da voz das crianças no contexto escolar, foi realizada uma breve pesquisa pelo Portal de Periódicos Capes na área de acesso CAFE³, com os meus dados universitários. Para a busca, foram utilizados os termos: 'Classroom Communication' AND dialog* AND 'teacher student' AND 'classroom participation' AND 'primary school'. Utilizamos o apóstrofo (') entre os conjuntos de termos, e “AND” para que o sistema de busca pudesse reconhecê-las em conjunto. O asterisco (*) no termo “dialog” foi colocado para que a busca abrangesse as diversas formas que a palavra poderia formar, como: dialogue, dialogues, dialogic, dialogical, dialogically, entre outras. As palavras foram buscadas na língua inglesa de modo a filtrar a busca

³ Provida pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), a CAFE permite que usuários utilizem login e senha institucionais para diversos serviços – entre eles, é possível acessar de forma remota o conteúdo assinado do Portal de Periódicos.

por textos que utilizassem especificamente estes termos e para envolver pesquisas internacionais, entendendo também que a maior parte das pesquisas no âmbito educacional, como é o nosso caso, disponibiliza o material traduzido para o inglês.

Com esses dois descritores ('classroom participation' AND 'primary school') acrescidos em uma primeira pesquisa nos periódicos CAPES foram encontrados 3.306 artigos, mesmo com os refinamentos. Resolvemos então fazer uma pesquisa com os demais descritores: "Classroom Communication" AND dialog* AND "teacher student" e os resultados foram de 335 artigos. Com a intenção de organizar os textos que apareceram evidenciando os mais acessados, cliquei na opção de "mais acessados" na filtragem. A quantidade de resultados permaneceu igual, pois só foi reorganizada. Para filtrar mais uma vez e assim chegar aos resultados mais relevantes sobre o assunto, escolhi a opção de "periódicos revisados por pares", relevância e a barra temporal de 2015 a 2020 (últimos cinco anos). O motivo de escolhermos o recorte temporal de 2015 a 2020 foi para que obtivéssemos as pesquisas mais recentes sobre o tema, escolhemos 5 anos para termos uma boa quantidade de artigos. Com essa busca obtivemos 109 resultados.

A seleção dos artigos se deu primeiramente pela leitura de seus títulos, descartando aqueles que abordavam a temática em outros âmbitos que não o do contexto escolar, ou outras áreas que não fosse a da educação. Depois de selecionarmos os artigos, os resumos foram lidos e pudemos utilizar mais um critério de exclusão: pesquisas que abrangiam outras séries escolares, como ensino fundamental II, ensino médio e educação infantil. Por fim, selecionamos 18 textos pelos periódicos CAPES que estavam de acordo com o tema e se tratavam do ensino fundamental I (ou não citava a série escolar no título e nem no resumo).

Utilizando os mesmos descritores, refinamentos e critérios de seleção e exclusão, obtivemos 53 resultados, dos quais selecionamos 3 na plataforma ERIC e 11 resultados na base de dados Web of Science dos quais 2 foram selecionados. Desse modo, contabilizando os textos selecionados em todas as plataformas que foram acessadas, encontramos 23 pesquisas que servirão como base para a análise de dados desta pesquisa.

Quadro II: Quantidade de trabalhos selecionados para análise

	Periódicos CAPES	Web of Science	ERIC	Total
Resultados	109	11	53	180
Selecionados	18	2	3	23

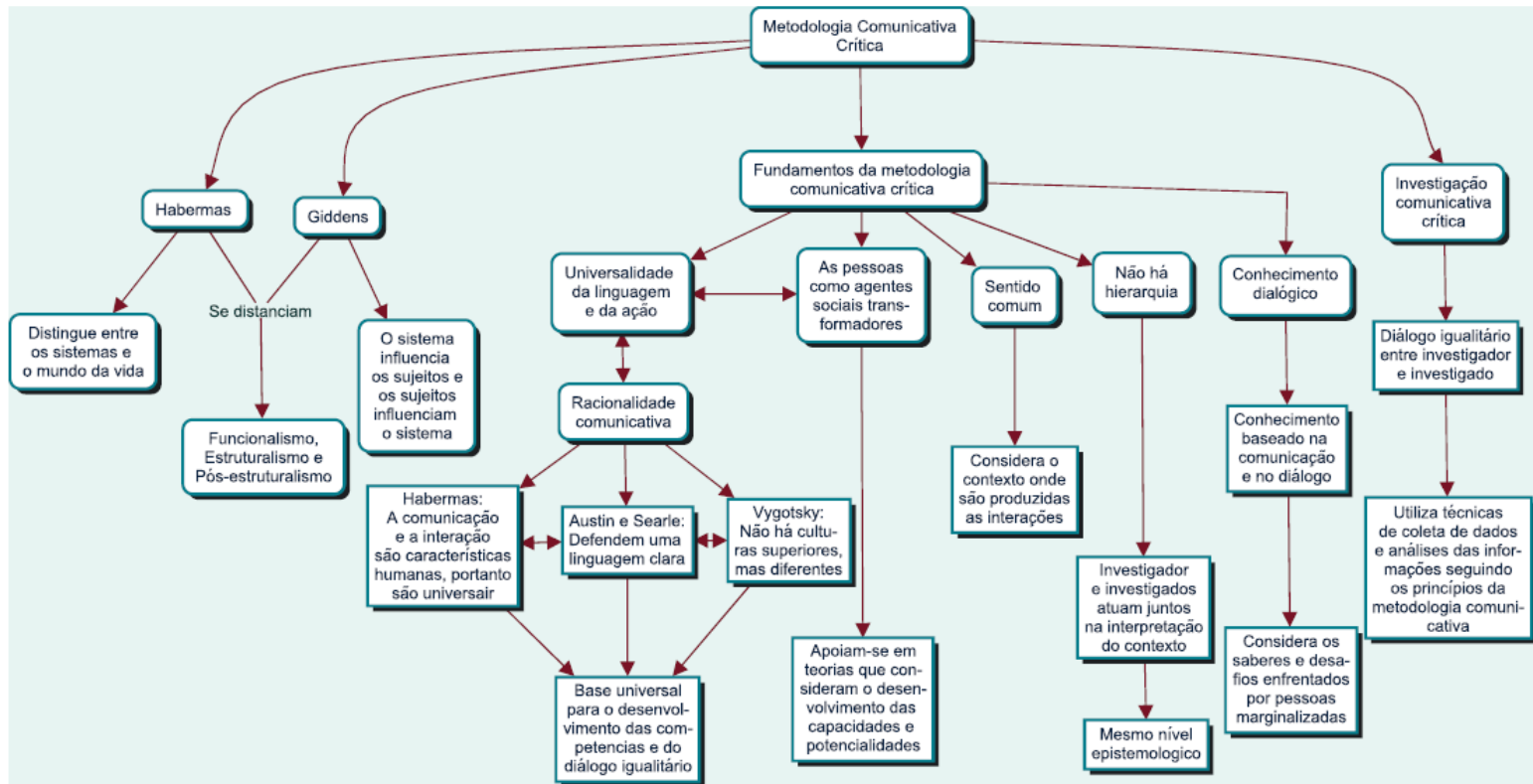
Fonte: Produção da própria autora.

Ao analisarmos a quantidade de trabalhos selecionados, podemos perceber que em média 1/6 dos artigos encontrados foram veemente selecionados por corresponder com os nossos critérios de seleção, deixando evidente que o restante das pesquisas engloba outras características e temas.

CAPÍTULO 3 - Análise dos artigos selecionados

Para a análise dos artigos lançamos mão de instrumentos da metodologia comunicativa que, de acordo com Gómez et al (2006), tem a racionalidade comunicativa (seguindo as teorias de Habermas, Austin e Searle e Vygotsky) como base para o desenvolvimento das competências e do diálogo igualitário; as pessoas como agentes sociais transformadores; o contexto em que são produzidas as interações; a não-hierarquização na relação entre investigador e investigado e considera os saberes e desafios enfrentados por pessoas marginalizadas.

A seguir está um quadro sinótico que esclarece sobre a metodologia comunicativa e evidencia seus fundamentos.

Quadro III: Fundamentos da metodologia comunicativa

Fonte: Produção da própria autora com base na obra Metodologia Comunicativa Crítica (maio de 2022)

Após observar o quadro, podemos ver que o conhecimento dialógico e as pessoas como agentes sociais transformadores, fazem parte da fundamentação dessa metodologia, este é o motivo pelo qual escolhemos utilizá-la como base metodológica da nossa pesquisa.

Como vimos anteriormente na seção 1.3 (As contribuições de Paulo Freire em relação a participação das crianças em sala de aula) deste trabalho, a participação relacionada ao diálogo na sala de aula permite a criticidade, a liberdade e é um meio pelo qual pode haver transformações efetivas na vida dos/as estudantes e professores/as. Está para além do discurso, é um ato de autonomia, de escuta e de voz ativa dos/as alunos/as. Além disso, é por meio do diálogo que se pode chegar ao pensar certo, que é uma postura de criticidade em que a humildade deve prevalecer.

Apesar de saber a importância dos conceitos de participação, diálogo e criticidade, temos como objetivo deste trabalho, analisar se estes conceitos trabalhados nos artigos selecionados correspondem aos que trouxemos para a reflexão nesta dissertação, ou se divergem, relacionando outros aspectos que não necessariamente promovem a transformação e um espaço dialógico na sala de aula.

Para sabermos, empregamos o nível básico de análise utilizado na metodologia comunicativa, isto é, o estabelecimento de categorias/temas e as duas dimensões: transformador e excludente

Quadro IV: Quadro de análise dos artigos

Denominação do artigo	Elementos transformadores	Elementos excludentes

Fonte: produção da própria autora

Os elementos transformadores são aqueles que consideramos, com base nos autores que fundamentam nossa pesquisa (FREIRE, 1987, 2011, 2013, 2013b; HABERMAS, 1984; WELLS, 2016), que potencializam a participação democrática, que tem como base a aprendizagem dialógica e seus conceitos. Os elementos excludentes pelo contrário, consideramos que sejam aqueles que divergem da participação democrática, ou que se colocam como obstáculo para que a dialogicidade aconteça.

CAPÍTULO 4 – Resultados e Discussões

Para cada base de dados consultada, elaboramos quadros para evidenciar os elementos transformadores (a1, a2, a3) e os elementos excludentes (b1, b2, b3) que apareceram nos artigos que selecionamos. Denominamos os artigos da base de dados CAPES como “Artigo – número – Capes”, ficando por exemplo: A1C, A2C e assim sucessivamente até o último artigo selecionado nesta base que é o A18C; os artigos da base de dados ERIC como “Artigo – número – ERIC”, ficando do primeiro artigo como A1E até o último que é o A3E; da mesma forma fizemos para denominar os artigos selecionados na base Web Of Science, ficando A1W e A2W. Também colocamos em cada coluna seguinte as siglas dos elementos e o preenchimento de cada célula em que o elemento é citado no artigo.

Para que seja possível saber qual é cada sigla dos elementos, colocamos uma legenda abaixo com os significados.

Quadro V: Elementos transformadores e Elementos excludentes

Legenda	
Elementos transformadores	Elementos excludentes
<ol style="list-style-type: none"> 1. AA - Autonomia dos alunos 2. RM - Respeito Mútuo 3. AH - Altas Habilidades 4. DD - Discussões Dialógicas 5. A - Argumentação 6. EA - Emoções dos alunos 7. Q - Questionamento (indagação) 8. EAA - Envolvimento ativo dos alunos 9. PC - Pensar certo 10. VA - Voz dos alunos 11. ED - espaços democráticos 12. ECA - educação centrada no aluno 13. R – Racionalidade 14. EV- Escuta verdadeira 15. CC - Construção do conhecimento 16. EDD – Educação democrática como direito 17. FP – Formação de professores 	<ol style="list-style-type: none"> 1. FED- Falta de espaço democrático 2. AP – Autoritarismo do professor 3. PCR – Padrão curricular 4. DC – Discurso de controle 5. FT – Falta de tempo 6. IS – Indisciplina na sala 7. ET – Ensino tradicional 8. CA – Conhecimento absoluto 9. ECP – Educação centrada no professor 10. FTD- Falta de técnicas dialógicas

Fonte: produção nossa.

A fim de deixar os elementos esclarecidos, vamos apresentar agora o que cada elemento transformador que foi citado nos artigos representa.

AA – Autonomia dos alunos: diz respeito à promoção de um espaço em que os/as alunos/as se sintam independentes e capazes de realizar os processos de aprendizagem por conta própria.

RM – Respeito Mútuo: associa-se ao modo como se dá a relação professor-aluno na sala de aula, prezando pelo respeito de ambas as partes para que haja um relacionamento horizontal.

AH – Altas Habilidades: As expectativas que os/as professores/as tem em relação aos seus alunos e alunas, bem como a forma que isso se revela nas atividades da sala de aula, promovendo espaços que prezam pela maximização das habilidades e dos saberes dos/as alunos/as.

DD - Discussões Dialógicas: Oportunidades de debater em sala de aula, com discursos abrangentes e que possibilitam o aprendizado dialógico.

A – Argumentação: A validação das asserções que foram feitas, de modo que justifique posicionamentos e escolhas.

EA - Emoções dos alunos: Os sentimentos expressos pelos/as alunosa/s em sala de aula.

Q - Questionamento (indagação): Revela a criticidade em relação às discussões na sala de aula.

EAA - Envolvimento ativo dos/as alunos/as: Associado à relação entre aluno/a-aluno/a.

PC - Pensar certo: Termo usado por Paulo Freire, relacionado ao movimento de autoconhecimento e a ascensão da humildade e do respeito, que aceita o erro e o acerto.

VA - Voz dos alunos: processos comunicativos que dão autenticidade para as vozes dos/as alunos/as.

ED - espaços democráticos: promoção de espaços que prezam pelas discussões democráticas e dialógicas.

ECA - educação centrada no aluno: Ensino em que o/a aluno/a é o centro das asserções e processos de aprendizagem.

R – Racionalidade: Evidenciado por Habermas, expressa o raciocínio lógico, a veracidade e o rigor aplicados nas asserções.

EV- Escuta verdadeira: O movimento pelo qual é possível ouvir o outro com respeito, paciência e veracidade.

CC - Construção do conhecimento: Processo didático que permite que o/a aluno/a construa e conheça os meios pelo qual seu conhecimento foi alcançado, transformando sua leitura de mundo em conjunto com a leitura da palavra.

EDD – Educação democrática como direito: Reconhecer a educação democrática como um direito que deve ser garantido pelos/as professores/as e a escola.

FP – Formação de professores: Continuidade de estudos do/a professor/a e o aprimoramento de metodologias e novos conhecimentos relacionados à educação.

Esses foram os elementos transformadores, a seguir vamos esclarecer as características dos elementos excludentes.

FED- Falta de espaço democrático: Quando um espaço que deve promover as discussões democráticas não existe.

AP – Autoritarismo do professor: O/a professor/a como autoridade máxima na sala de aula e que é detentor de todo o saber, produzindo ações autoritárias.

PCR – Padrão curricular: Um padrão que é estabelecido para o currículo e que deve ser seguido.

DC – Discurso de controle: Discurso em que o/a professor/a se impõe como controlador/a de todas as asserções.

FT – Falta de tempo: Do mesmo modo que o padrão curricular, o tempo também pode ser um padrão que deva ser seguido.

IS – Indisciplina na sala: O modo como os/as alunos/as se comportam na sala de aula, sendo não – disciplinar.

ET – Ensino tradicional: Concepção de ensino que preza por normas, disciplinaridade e discussões monológicas.

CA – Conhecimento absoluto: Quando um conhecimento é imutável, irreduzível se tornando absoluto.

ECP – Educação centrada no professor: Também parte do ensino tradicional, em que o/a professor/a é o centro de todos os processos de ensino, não reconhecendo os/as alunos/as como participante ativos/as.

FTD- Falta de técnicas dialógicas: Diz respeito aos/as professores/as que precisam aprimorar ou aprender métodos dialógicos de ensino.

Periódicos CAPES

Na base de dados CAPES foram selecionados 18 artigos, todos os artigos realizaram pesquisa empírica no ensino fundamental I e coletaram dados por meio de gravações de áudio, vídeo, entrevistas e visitas às salas de aula.

Abaixo estão os quadros (a) evidenciando os elementos transformadores que foram citados em cada artigo e (b), os excludentes. Na última linha do quadro consta o número total de artigos que citaram aquele elemento, por exemplo: o elemento AA (Autonomia dos alunos) foi citado em 6 artigos.

Quadro (a1): Elementos transformadores que apareceram em cada artigo selecionado na base CAPES

	AA	RM	AH	DD	A	EA	Q	EAA	PC	VA	ED	ECA	R	CC	EDD	FP	EV
A1C																	
A2C																	
A3C																	
A4C																	
A5C																	
A6C																	
A7C																	
A8C																	
A9C																	
A10C																	
A11C																	
A12C																	
A13C																	
A14C																	
A15C																	
A16C																	
A17C																	
A18C																	
TOTAL	6	13	5	10	4	5	10	11	5	6	8	5	5	10	1	3	3

Quadro (b1): Elementos excludentes que apareceram em cada artigo selecionado na base CAPES

	FED	AP	PCR	DC	FT	IS	ET	CA	ECP	FTD
A1C										
A2C										
A3C										
A4C										
A5C										
A6C										
A7C										
A8C										
A9C										
A10C										
A11C										
A12C										
A13C										
A14C										
A15C										
A16C										
A17C										
A18C										
TOTAL	4	7	9	7	6	1	13	1	5	4

ERIC

Na base de dados ERIC selecionamos dois artigos, o artigo A1E é uma pesquisa bibliográfica e o artigo A2E é uma pesquisa empírica.

Quadro (a2): Elementos transformadores que apareceram em cada artigo selecionado na base ERIC

	AA	RM	AH	DD	A	EA	Q	EAA	PC	VA	ED	ECA	R	CC	EDD	FP	EV
A1E																	
A2E																	
TOTAL	0	2	1	2	1	1	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	1

Quadro (b2): Elementos excludentes que apareceram em cada artigo selecionado na base ERIC

	FED	AP	PCR	DC	FT	IS	ET	CA	ECP	FTD
A1E										
A2E										
A3E										
TOTAL	0	0	2	1	1	0	3	0	0	1

WEB OF SCIENCE

Na Web of Science, o primeiro artigo é uma pesquisa bibliográfica que traz reflexões acerca das discussões dialógicas no ensino de ciências na África do Sul e o segundo é uma pesquisa de campo que revela discussões sobre o tema da tecnologia na sala de aula.

Quadro (a3): Elementos transformadores que apareceram em cada artigo selecionado na base Web of Science

	AA	RM	AH	DD	A	EA	Q	EAA	PC	VA	ED	ECA	R	CC	EDD	FP	EV
A1W																	
A2W																	
TOTAL	0	0	0	1	1	0	2	0	1	0	1	1	1	2	0	0	0

Quadro (b3): Elementos excludentes que apareceram em cada artigo selecionado na base Web of Science

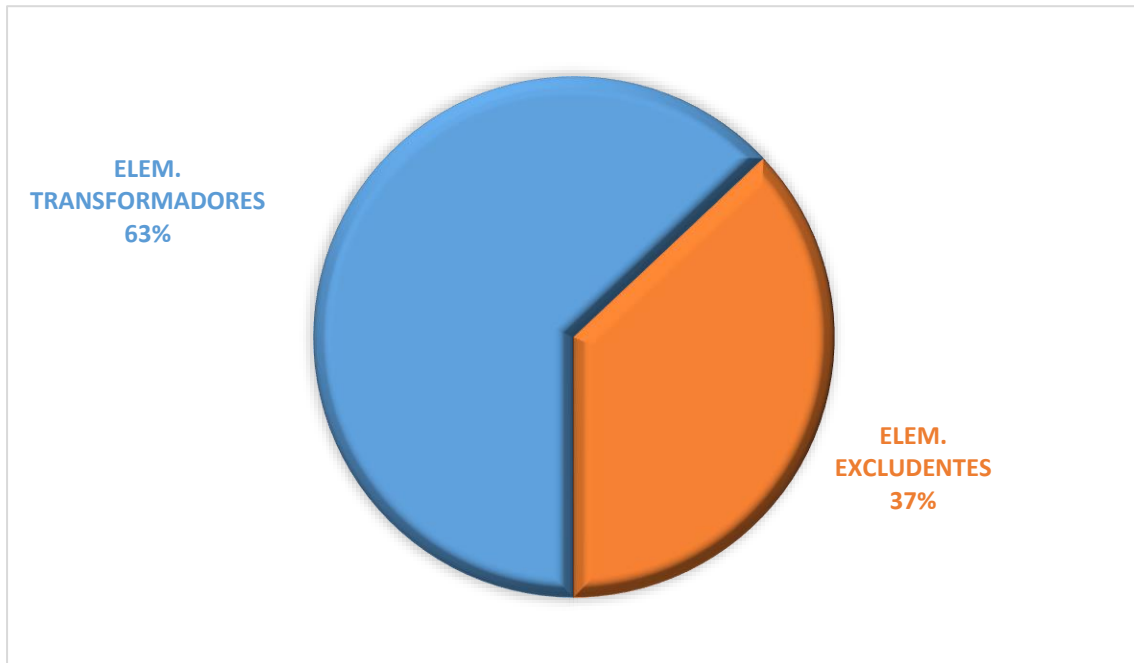
	FED	AP	PCR	DC	FT	IS	ET	CA	ECP	FTD
A1W										
A2W										
TOTAL	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1

Discussões

Observando os quadros, é possível termos um parâmetro geral dos elementos que foram citados nos artigos. Primeiramente, sabendo que foram encontrados 17 elementos transformadores e 10 elementos excludentes, podemos notar pelo gráfico

abaixo, que 63% das discussões trazidas pelos autores dos artigos que selecionamos apresentam elementos que transformam o ensino na sala de aula e que contribuem para a melhoria das práticas educativas.

Gráfico I: Porcentagem de elementos transformadores e excludentes



Os elementos excludentes também são importantes para explorarmos, já que são indicativos do que ainda precisa ser avançado no ensino.

Podemos notar que os elementos que mais foram citados nesses artigos selecionados foram EAA (Envolvimento ativo entre os alunos), DD (Discussões Dialógicas) e CC (Construção do conhecimento). Os três elementos que mais apareceram estão de acordo com as reflexões dialógicas que trouxemos na nossa pesquisa, evidenciando uma preocupação das pesquisas em promover o diálogo nos processos de ensino.

A construção do conhecimento é um elemento transformador que no ensino dialógico promove um espaço em que todos se dispõem a saber mais, de modo que os indivíduos possam acessar sua leitura de mundo e nas interações ter a possibilidade de transformação e a incorporação da leitura da palavra, que é o conhecimento científico presente nos currículos da escola.

No ensino dialógico é importante que o conhecimento não seja apenas uma adaptação dos conhecimentos que os/as alunos/as já tinham, mas a possibilidade de

criar interações transformadoras daquele conhecimento com a finalidade de que as máximas habilidades e aprendizagens sejam integradas.

Além disso, para Wells (2016) o/a aluno/a aprende com a interação consciente e intencional em relação ao contexto e ao conhecimento, pois entende quais são os processos envolvidos e como foram criados, de modo que pode interagir com os seus conhecimentos prévios e aprofundá-los em conjunto com os outros/as alunos/as e professores/as.

Nesse momento, temos a importância das discussões dialógicas, pois é um espaço em que é possível promover o respeito, a confiança e possibilitar a transformação. As discussões dialógicas (DD), apareceram em 13 dos 23 artigos selecionados ao todo, esse dado demonstra que esse elemento tem ganhado espaço nos processos de ensino e que as práticas educativas atuais colocam as discussões dialógicas como necessárias para a aprendizagem dos alunos. Isto é, os/as alunos/as não estão sendo vistos apenas como meros/as receptores/as de informação, mas agentes transformadores/as do seu próprio espaço e história.

Do mesmo modo, o elemento EAA (envolvimento ativo entre os alunos), também citado em 13 artigos, certifica que a relação entre os indivíduos na sala de aula não está mais centrada apenas no professor - aluno ou aluno – professor, mas também no aluno – aluno. A relação aluno – aluno é imprescindível no ensino dialógico, já que as discussões devem abranger todos os envolvidos e que todos tenham espaço para participar ativamente.

O respeito mútuo (RM) é o elemento que mais foi citado pelos artigos, totalizando 15 vezes. É um elemento transformador na medida em que promove o respeito de ambas as partes de um diálogo. Na sala de aula, tanto o/a aluno/a, como o professor/a devem se respeitar. Não há sentido em respeitar um indivíduo apenas pelo status social que ele ocupa, ou por ser a autoridade máxima daquele ambiente, com o diálogo o sujeito conquista seu respeito, respeitando o outro. Este elemento transformador, ao ser citado por tantos artigos, caracteriza o ensino que se espera das instituições de ensino atuais e certifica que aquele ensino tradicional, onde o/a aluno/a tinha de respeitar o/a professor/a simplesmente porque ele era a autoridade, não cabe mais nos moldes de ensino da atualidade.

Ademais, o ensino tradicional (ET) e a autoritarismo do professor (AP) foram dois elementos excludentes que tiveram destaque nos artigos, o ET apareceu em 16 artigos e AP em 8. Reforçando ainda mais os dados anteriores, pois apareceram como

elementos que promovem o autoritarismo e atrapalham na inserção do ensino dialógico.

O elemento transformador EDD (educação democrática como direito), é um componente muito importante para o ensino dialógico, mas que apareceu em apenas um único artigo. É importante que as escolas entendam a educação democrática como um direito, pois aquilo que é direito, precisa ser garantido. Para Freire (2001), é um direito de cidadania poder participar dos processos decisórios e que não pode ser negligenciado pelas instituições.

Assim como as discussões dialógicas, o respeito mútuo e tantos outros elementos que foram bastante citados, a escuta verdadeira também é indispensável para promover uma melhoria nas práticas educativas e foi citado apenas por 4 artigos. A escuta verdadeira favorece o respeito mútuo, pois é pela escuta verdadeira que um indivíduo tem o ensejo para praticar a humildade, o amor ao próximo e dar oportunidade para o outro se envolver nas discussões.

Considerações finais

Pensando na nossa questão de pesquisa: “O que a produção científica internacional tem apontado como elementos excludentes e transformadores que potencializam a participação das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental I para a melhoria das práticas dialógicas educativas?” podemos concluir que a produção científica internacional tem apontado em direção às práticas democráticas de ensino, de modo a garantir que um espaço de diálogo seja efetivado nas escolas

Os elementos que obstaculizam a melhoria das práticas dialógicas tem relação com os resquícios de um ensino tradicional e autoritário que ainda está presente nas escolas e nas práticas dos/as professores/as, impedindo-os/as que avancem para a sociedade da informação.

Por outro lado, muitos elementos transformadores necessários foram citados pela produção científica internacional, o que demonstra uma relevância em promover o ensino dialógico na sala de aula, pois assegura a aprendizagem dos/as alunos/as, além de garantir que sejam respeitados/as, tenham autonomia e sejam reconhecidos/as como agentes transformadores/as da história.

Os conceitos evidenciados pelos elementos levantados na análise dos artigos que foram selecionados correspondem aos conceitos que apresentamos nesta

dissertação, pois evidenciam o diálogo como eixo de transformação. Nesse sentido, torna-se importante destacar a convergência que grande parte dos artigos analisados revelou em relação à concepção comunicativa de aprendizagem, estando, portanto, em consonância com as teorias dialógicas de aprendizagem. Tal dado reforça em nós o compromisso científico e ético com uma inovação educacional comprometida com a melhoria da aprendizagem. Sabemos dos inúmeros desafios que este dado implica, principalmente, pela presença da concepção construtivista de aprendizagem significativa, que também e, em menor número, apareceu em nossa pesquisa, porém, reafirmamos nosso papel enquanto intelectuais progressistas acompanhado da linguagem da possibilidade. (FREIRE, 2011)

Em relação a nossa pesquisa, temos como objetivos da nossa pesquisa: A) produzir conhecimento sobre a participação das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental I para melhoria das práticas dialógicas educativas por meio das bases de dados (Capes, ERIC e Web of Science), entre 2015 a 2020. B) Identificar os elementos transformadores e/ou excludentes por meio das bases de dados escolhidas, entre 2015 a 2020, que abordam a participação das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, tendo por eixo a melhoria das práticas dialógicas educativas.

Todos os artigos selecionados evidenciam, de modo geral, a presença de uma relação horizontal entre professores/as e alunos/as pautada na coparticipação entre esses sujeitos nas discussões vivenciadas na sala de aula. Trata-se, portanto, de maior reconhecimento entre os diferentes saberes em que o/a professor/a não aparece como sendo o/a único/a detentor/a dos conhecimentos.

Podemos relacionar essa coparticipação nas discussões em sala de aula abordada nos artigos com as contribuições evidenciadas por Wells (item 1.5 desta pesquisa), pois, de acordo com este autor, mesmo que a abordagem utilizada em sala de aula não seja em si dialógica, o ato de conduzir o ensino de forma que o conhecimento seja elaborado em conjunto e que a aprendizagem garanta seu compromisso com o mundo exterior, promovendo uma participação ativa e de diálogo com todos/as os/as envolvidos/as no processo, ela se torna dialógica, ao menos nesse momento.

Freire (2002) também aborda a relação horizontal entre professores/as e alunos/as e declara que é papel do/a educador/a o ato de ser reflexivo e repensar sobre suas ações na sala de aula de modo a promover um espaço democrático e de

liberdade, que permite a busca pela sua autonomia, assim como a de seus/suas alunos/as. Além disso, é apenas com o diálogo que se permite a problematização, a criticidade, os questionamentos e as refutações, de forma respeitosa e de escuta, podendo chegar a um entendimento harmonioso e, assim, com a comunicação estabelecida promover transformação.

Essa transformação também nos remete às contribuições de Habermas (2019) na teoria da ação comunicativa (ver o item 1.4 deste trabalho), pois, apesar de não falar diretamente sobre o ambiente escolar, uma escola que é configurada conforme a racionalidade instrumental e que está de acordo com os moldes de um ensino mecanicista, competitivo e disciplinar, tem a possibilidade de transformação frente à racionalidade comunicativa, já que visa a promoção de uma compreensão da realidade, do mundo da vida e do conhecimento de forma comunicativa, tornando os sujeitos passíveis de ação, linguagem e transformação de si e do mundo.

Outro tema bastante abordado em todos os artigos selecionados e que vem acompanhado do diálogo é a criticidade. Falar da criticidade significa falar da reflexão que os sujeitos podem realizar diante de seus pensamentos, suas questões, suas opiniões de forma que as torne mais racionais e claras. É uma forma de conceder rigorosidade às considerações que até o momento estavam apenas no campo das ideias. Desse modo, a criticidade deve estar presente na sala de aula, mas devem ser instigadas e estabelecidas de forma construtiva, sem que se haja imposições e/ou intolerância.

Ao abordar a criticidade na sala de aula, Freire (2002) destaca o conceito do “pensar certo” que se refere à capacidade de pensar conscientemente, mesmo que por vezes pense errado. O pensar certo requer humildade, naturalidade, diálogo e a curiosidade epistemológica. Para Freire (ibid), ensinar a pensar certo também é função do/a professor/a, com o propósito de desafiar e favorecer a coerência e compreensão dos/as alunos/as entre aquilo que pensam e os conhecimentos que estão sendo compartilhados.

A construção do conhecimento abordada por Wells (2016) também nos faz entender mais sobre a criticidade. Pois, segundo o autor, é somente quando o/a estudante interage por meio da intencionalidade e da consciência com o conhecimento que a aprendizagem de fato acontece, pois, este/a se torna capaz de entender os procedimentos que o envolvem e de que modo este conhecimento foi

construído, portanto, tem a possibilidade de aprimorá-lo, de maneira que possa de fato compreender e adquirir conhecimento.

Habermas (2019) também evidencia a criticidade em sua teoria, e afirma, que a racionalidade de uma asserção está relacionada com a propensão que se têm à crítica e aos fundamentos. Ou seja, quanto mais apto/a às críticas e à fundamentação daquilo que se diz, mais racional será, pois está propenso/a às mudanças quando necessário e, compromissado/a com a verdade. Em contrapartida, a irracionalidade, ou bem dizer, aquele/a que discursa de maneira irracional, é a pessoa que não aceita críticas, que justifica seus pontos de vista sem fundamentos e/ou baseado em inverdades e age de forma autoritária e intolerante.

Assim, concluímos, com base nos artigos selecionados e nos elementos transformadores e elementos excludentes levantados em relação a participação das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental I, que as pesquisas atuais estão preocupadas em elencar essa participação dialógica no ensino, pois, apesar de não ter sido evidenciada como um direito que deve ser garantido, mostrou-se a relevância deste tema para potencialidade das práticas dialógicas, assim como os demais elementos transformadores que foram levantados.

Destarte, considerando o contexto político atual, os desafios que o âmbito educacional e seus profissionais vem enfrentando nos últimos anos, principalmente com o agravamento da pandemia de Sars-Cov2 que deu início em 2019 (UNESCO, 2020)⁴, expressamos fortemente a necessidade de aproximação das discussões que foram trazidas pela nossa pesquisa e pelos elementos transformadores que visam a melhoria das práticas dialógicas educativas.

Com os dados obtidos nessa pesquisa de mestrado, podemos contribuir para as pesquisas futuras na área, que desejam utilizar nossos resultados para pesquisas empíricas ou bibliográficas de modo a garantir que as práticas dialógicas educativas continuem avançando. Como já temos os levantamentos dos elementos transformadores e excludentes, é interessante que uma próxima pesquisa se dedique à compreensão dos reais motivos pelos quais esses elementos excludentes ainda persistem no ensino e o que pode ser feito para garantir que sejam elementos transformadores.

⁴ UNESCO. Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures. UNESCO COVID-19 Education Response. Education Sector issue notes. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305_por> Acesso em 02 de maio 2022.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Marco. Racionalidade e argumentação em Habermas. Revista Kínesis, Vol. I, nº 02, p. 179 - 195, Out. 2009. Disponível em: <<https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/Artigo13.M.Souza.pdf>> Acesso em: 07 jun. 2020

APRENDIZAGEM DIALÓGICA. Comunidade de Aprendizagem, n. 20, 0. Disponível em: <https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/3/bbea4bd3004329144308d8efcc1c8061.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Barcelona: Hipatia, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

_____. Pedagogia da esperança [recurso eletrônico]: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

_____. Á Sombra desta Mangueira, 5ª edição. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

FREIRE, Paulo; IRA, Shor. Medo e ousadia [recurso eletrônico]: o cotidiano o professor. Tradução Adriana Lopes. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

GABASSA, Vanessa. Contribuições para a transformação das práticas escolares: racionalidade comunicativa em habermas e dialogicidade em freire. 2016. 184 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pedagogia, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

HABERMAS, Jürgen. Teoria de La Acción Comunicativa: Complementos e Estudios Previos. Catedra, 1984.

Indagações dialógicas com Gordon Wells [recurso eletrônico] / Grupo de pesquisa CEAMECIM - Comunidades Aprendentes em Educação Ambiental, Ciências e Matemática (Organizador) - Dados eletrônicos. - Rio Grande: Ed. da FURG, 2016.

LIMA, T. C. S; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Revista Katálisis, Florianópolis, v. 10. p. 37-45, 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>> Acesso em: 28 jul. 2019

MAGELA, Geraldo. Aprendizagem Dialógica: base para uma gestão eficaz da sala de aula. In: COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM. 2015. Aprendizagem Dialógica e

Princípios. p. 01-26. Disponível em:
<<https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/424/4283a897696d8c36fe007f4fe8a975dc.pdf>> Acesso em: 10 fev. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUADROS DE IDENTIFICAÇÃO DOS ARTIGOS SELECIONADOS NA BASE CAPES

Autores e páginas	Identificação	Título	Abordagem	Resumo (traduzido pelo google)	Palavras-chave
Artigo (39 páginas) (2017)	A1	<p>“Low Ability,” Participation, and Identity in Dialogic Pedagogy</p> <p>PT: " Baixa capacidade ", participação e identidade em Pedagogia Dialógica</p>	<p>Vygotsky, LS (1978). <i>Mente na sociedade: o desenvolvimento de pro-processos.</i> Cambridge, MA: Harvard University Press</p>	<p>Os professores são cada vez mais chamados a usar práticas de ensino dialógicas para envolver a participação ativa dos alunos em discursos acadêmicos desafiadores em sala de aula. Essas práticas estão em tensão com as crenças comuns sobre a capacidade do aluno como fixa e / ou independente do contexto. Além disso, as práticas de ensino que procuram tornar o pensamento do aluno visível também podem tornar visível a " inarticulação " e / ou a " baixa capacidade " do aluno, com implicações importantes para as identidades dos alunos. Este artigo explora como os professores em uma intervenção pedagógica dialógica gerenciavam a participação e as identidades de alunos com " baixa habilidade ". Utilizamos métodos</p>	<p>classe dialógica identidade étnica participação</p> <p>PT: de dialógica étnica capacidade dos</p>

				etnográficos linguísticos para analisar três diferentes estudos de caso em que os professores buscam incluir as vozes dos alunos com baixo desempenho na discussão e discutir implicações para a pedagogia dialógica e os estudo dos processos de identificação social em sala de aula.
Artigo (21 páginas) (2015) Autores: Harsha Kathard, Daisy Pillay, and Mershen Pillay	A2	A Study of Teacher–Learner Interactions: A Continuum Between Monologic and Dialogic Interactions PT: Um Estudo das Interações Professor - Aluno:Um Continuum Entre Monologic eInterações Dialógicas	Alexander, RJ (2008). Ensaio sobre pedagogia . Nova Iorque, NY:Routledge Bakhtin, M. (1981). A imaginação dialógica. Austin, TX: OUniversity of Texas Press. Creswell, JW (2002). Pesquisa educacional: planejamento, condução,e avaliação de pesquisas quantitativas e qualitativas . SuperiorSaddle River, NJ: Pearson Education. Habermas, J. (1984). A teoria da ação comunicativa. VolumeUm: razão e racionalização da sociedade (T. McCarthy,Trans.). Boston, MA: Beacon Vygotsky, LS (1978). Mente na sociedade: o desenvolvimento deprocessos	Objetivo: Professores e alunos devem ser capazes de mudar de maneira flexível ao longo do continuum de repertórios interativos monológicos e dialógicos para promover o aprendizado. Este artigo descreve como os professores e os alunos interagiram durante o ensino em toda a turma ao longo do continuum entre a interação monológica e a dialógica nas salas de aula da escola primária em Western Cape, África do Sul. Método: Um método de observação em vídeo foi usado para analisar as interações professor-aluno (TLIs) em 15 aulas nas salas de aula da fase intermediária. As TLIs foram

			<p>psicológicos Cambridge, MA: Universidade de Harvard Pressione.</p>	<p>analizadas em relação a indicadores como autoridade, perguntas, feedback, explicação, conexão de nível de metal e colaboração. As transcrições dos TLIs foram descritas utilizando técnicas quantitativas e qualitativas. Resultados: o estudo constatou que os professores mantinham interações monológicas dominantes, afirmando sua autoridade, fazendo principalmente perguntas fechadas e fornecendo feedback de confirmação / correção que restringia a interação. Os alunos tiveram poucas oportunidades de explicações ou colaboração. Na maioria das lições, houve mudanças episódicas de TLIs monológicas para TLIs de transição. Essas transições foram alcançadas usando principalmente perguntas abertas e feedback para expandir a interação. TLIs dialógicos não eram evidentes. Conclusões: As TLIs monológicas foram dominantes, fechando as</p>
--	--	--	---	--

				oportunidades de comunicação. Embora os TLIs de transição fossem evidentes, eram episódicos e mostravam o potencial de abrir oportunidades de interação. A ausência de TLIs dialógicas sugeria que as oportunidades de envolvimento colaborativo não estavam disponíveis. A oportunidade de intervenção para aumentar TLIs dialógicos é discutida.
Artigo (52 páginas) (2019) Autores: Christine Howe, Sara Hennessy, Neil Mercer, Maria Vrikki & Lisa Wheatley	A3	Teacher–Student Dialogue During Classroom Teaching: Does It Really Impact on Student Outcomes? PT: Diálogo Professor-Aluno Durante Ensino em sala de aula: isso realmente afeta os resultados dos alunos?	Bakhtin, M. (1981) A imaginação dialógica: quatro ensaios . Austin, TX: Imprensa da Universidade do Texas. Freire, P., & Macedo, D. (1995) Um diálogo: cultura, idioma e raça. Harvard Educational Review , 65 , 377-402. Piaget, J. (1959). Julgamento e raciocínio na criança . Totowa, NJ: Littlefield Adams. Vygotsky, L. (1998). Os trabalhos coletados de LS Vygotsky. Volume 5: Psicologia infantil . Nova York, NY: Plenum Press.	Atualmente, acredita-se amplamente que o diálogo em sala de aula é importante no que diz respeito aos resultados dos alunos, com padrões ideais frequentemente considerados como exigindo algumas ou todas as perguntas em aberto, elaboração de contribuições anteriores, discussão fundamentada de pontos de vista concorrentes, vinculação e coordenação entre as contribuições, envolvimento metacognitivo com o diálogo, e alta participação dos alunos. Até o momento, no

			<p>entanto, a relevância de tais características foi examinada de maneira mais convincente em relação à interação em pequenos grupos entre os alunos; pouco se sabe sobre sua aplicabilidade ao diálogo professor-aluno. Este artigo relata um estudo em larga escala que permite algum reequilíbrio. O estudo girou em torno de duas lições (abrangendo duas de matemática, alfabetização e ciências) que foram gravadas em vídeo em cada uma das 72 salas de aula demograficamente diversas (alunos com idades entre 10 e 11 anos).</p> <p>As principais medidas do diálogo professor-aluno estavam relacionadas a seis índices de resultados do aluno, que cobriam em conjunto o domínio do currículo, o raciocínio e as atitudes relevantes para a educação. As realizações e atitudes anteriores foram consideradas nas análises, assim como outros fatores (por exemplo, dados demográficos dos alunos e outros</p>
--	--	--	---

				aspectos da prática em sala de aula) que podem confundir a interpretação das relações diálogo-resultados. Desde que os alunos participem extensivamente, a elaboração e a consulta de contribuições anteriores foram associadas positivamente ao domínio do currículo, e a elaboração também foi positivamente associada às atitudes.	
Artigo (20 páginas) (2017) Autores: Ulrika Bossér & Mats Lindah	A4	Students' Positioning in the Classroom: a Study of Teacher-Student Interactions in a Socioscientific Issue Context PT: Posicionamento dos alunos na sala de aula: um estudo das interações professor-aluno em um contexto de questões socio-científicas	Wells, G. (2007). Mediação semiótica, diálogo e construção de conhecimento. Desenvolvimento Humano, 50 (5),244-247	A integração de questões sócio-científicas (SSI) no ensino de ciências exige enfatizar práticas de sala de aula dialógicas que incluem as opiniões dos alunos, juntamente com várias fontes de conhecimento e diversas perspectivas sobre as questões. Tais práticas em sala de aula visam capacitar os alunos a participarem da tomada de decisões sobre SSI. Isso pode ser alcançado aprimorando sua independência como aprendizes e posicionando-os como participantes legítimos nas discussões da sociedade. No entanto, essa é uma tarefa complexa para	Clas Tea inte Pos Soc . Cl PT: de pro Tec pos Que cier Alt

				<p>professores de ciências. Neste estudo, introduzimos a teoria do posicionamento como uma lente para analisar o discurso em sala de aula sobre SSI, a fim de aprimorar nosso conhecimento sobre as maneiras pelas quais as interações dos professores com os alunos disponibilizam ou promovem posições diferentes para os alunos, ou seja, partes diferentes para os alunos. alunos a jogar como participantes, quando lidam com SSI na sala de aula. As transcrições das interações entre um professor e seis grupos de alunos, gravadas durante as duas aulas, foram analisadas no que diz respeito ao posicionamento dos alunos como participantes da sala de aula e em relação ao SSI em questão. Os resultados mostram que as interações professor-aluno disponibilizaram posições contrastantes dos alunos. Os alunos foram posicionados pelo professor ou posicionados como aprendizes</p>
--	--	--	--	---

				independentes ou dependentes do professor. Além disso, os estudantes foram posicionados como afetados pelo problema, mas como espectadores das negociações públicas do assunto. O conhecimento sobre a maneira pela qual as interações professor-aluno podem funcionar para posicionar os alunos parece importante para práticas dialógicas em sala de aula e para a promoção de posições dos alunos que sustentem a busca dos resultados educacionais pretendidos.	
Artigo (19 páginas) (2018) Autores: Riikka Hofmann* and Kenneth Ruthven	A5	Operational, interpersonal, discussional and ideational dimensions of classroom norms for dialogic practice in school mathematics PT: Dimensões operacionais, interpessoais, de discussão e ideação das normas da sala de aula para a prática dialógica em matemática escolar	Ruthven, K., Mercer, N., Taber, KS, Guardia, P., Hofmann, R., Ilie, S. ... Riga, F. (2017) A abordagem de ensino dialógico informada por pesquisa sobre matemática e ensino fundamentalciência: o desenho pedagógico e o ensaio de campo da intervenção epiSTEMe, papéis de pesquisa emEducação, 32 (1). Schroeder, CM, Scott, TP, Tolson, H., Huang, T.-Y. & Lee, Y.-H. (2007) Uma meta-análise de pesquisa nacional: Efeitos das	Embora a pesquisa sugira que a pedagogia interativa, baseada nas ideias dos alunos, possa melhorar os resultados da aprendizagem, foi difícil mudar a prática da sala de aula de matemática nessa direção. As razões para essa dificuldade permanecem pouco compreendidas, dificultando a mudança em escala. Este artigo enfoca o aspecto normativo pouco pesquisado de tal prática, que	ana clas inte sch PT: nor sala ped mat

			<p>estratégias de ensino no desempenho dos estudantes em ciências nos Estados Unidos, <i>Journal of Research in Science Teaching</i>, 44 (10), 1436-1460</p>	<p>molda as ações e expectativas dos participantes. Com base nas teorias da prática e interação social, definimos normas como padrões recorrentes e socialmente obrigatórios e justificativas para o comportamento de uma determinada prática social. Em seguida, examinamos empiricamente o que e como (novas) normas associadas a esse tipo de pedagogia se manifestam na atividade discursiva da sala de aula, examinando a fala em 21 aulas de matemática da escola por 12 professores implementando uma intervenção dialógica. Embora exista uma clara distinção entre normas de superfície e razões subjacentes, e um conjunto consistente de normas de superfície relacionadas à fala em sala de aula possa ser identificado, uma análise mais profunda considera as normas multidimensionais. Ilustramos como uma norma de superfície, como 'Respeite as idéias</p>
--	--	--	--	---

				<p>dos outros', pode ser enunciada em termos de múltiplas racionalidades subjacentes que denominamos operacionais, interpessoais, discutíveis e ideacionais. Nossas descobertas lançam uma nova luz sobre por que as intenções dialógicas de tais intervenções são frequentemente realizadas de forma superficial. Examinamos ainda as maneiras pelas quais os professores responsabilizam os alunos e a si mesmos pela dimensão ideacional - a dimensão que se refere a levar as ideias dos alunos a sério no diálogo em sala de aula.</p>	
<p>Artigo (21 páginas) (2016) Autores: Aliza Segal, Italy Pollak e Adam Lefstein</p>	A6	<p>Democracy, voice and dialogic pedagogy: the struggle to be heard and heeded</p> <p>PT: Democracia, voz e pedagogia dialógica: a luta a ser ouvida e atendida</p>	<p>Alexander, R. 2008b. Rumo ao ensino dialógico: repensando a conversa em sala de aula . 4th ed. Cambridge:Dialogos.</p> <p>Bakhtin, MM 1981. The Dialogic Imagination: Four Essays</p>	<p>A pedagogia dialógica é amplamente vista como um excelente meio de educar os alunos para a participação cívica na democracia deliberativa. Embora muitos estudos baseados em intervenções tenham pesquisado ensino e aprendizagem dialógicos, sabemos muito pouco sobre a promulgação de idéias dialógicas e relacionadas 'em</p>	<p>Dia deli den voi dis ling ethn PT: dial den deli voz de a ethn Isra</p>

			<p>estado selvagem', em salas de aula regulares. Este artigo contribui para o estudo naturalista da pedagogia dialógica, examinando atentamente um episódio de envolvimento contínuo dos alunos e argumentando sobre uma questão social controversa em uma sala de aula da escola primária israelense. Em particular, nos concentramos no surgimento e na interação de vozes, definidas como (1) oportunidade de falar, (2) expressar as próprias idéias, (3) nos próprios termos e (4) sendo atendidos por outros. Enquanto a norma nas salas de aula israelenses é a participação exuberante e sem voz, no raro episódio em sala de aula examinado aqui, encontramos alunos - e seus professores - envolvidos em deliberação acalorada e multivocal. Seguimos as lutas dos alunos marginalizados para serem ouvidas e atendidas, explorando as condições que, em última análise,</p>
--	--	--	--

				<p>permitted a update of the student's voice and the challenges and dilemmas pedagogical that accompany them.</p>	
<p>Artigo (14 páginas) (2018) Autores: Todd Reynolds e Bethany Townsend</p>	A7	<p>To speak or remain silent: an examination of two English teachers' styles of leading whole-class discussion</p> <p>PT: Para falar ou permanecer em silêncio: um exame dos estilos de dois professores de inglês de liderar a discussão em toda a classe</p>	<p>Goldman, SR, MA Britt, W. Brown, G. Cribb, M. George, C. Greenlead, ... C. Shanahan. 2016 ."Literacias disciplinares e aprender a ler para entender: uma estrutura conceitual para Disciplinar Alfabetização."</p>	<p>Para alguns professores, o pedido de mais instruções dialógicas e menos instruções monológicas levou à crença de que as discussões conduzidas pelos alunos exigem um completo silêncio dos professores. Isso leva a perguntas sobre a existência de andaimes suficientes para os alunos quando o professor não fala; por outro lado, uma sala de aula centrada no professor evoca as mesmas perguntas. Neste estudo, examinamos discussões em toda a classe lideradas por dois professores de inglês do ensino médio. Descobrimos que o diálogo conduzido pelo aluno não resulta automaticamente em maior profundidade disciplinar e que o envolvimento do professor não promove necessariamente a passividade do aluno. Em vez de pensar nas discussões em</p>	<p>Mo wh Dis Pt: dial clas disc</p>

				ambos os extremos, defendemos uma abordagem equilibrada na qual todas as vozes na sala de aula são valorizadas.	
Artigo (17 páginas) (2018) Autora: Ninni Wahlström	A8	When transnational curriculum policy reaches classrooms – teaching as directed exploration PT: Quando a política curricular transnacional chega às salas de aula - ensinar como exploração direcionada	Alexander, R. (2001). Cultura e pedagogia: comparações internacionais no ensino fundamental . Oxford: Blackwell Schultz, K. (2009) Repensando a participação na sala de aula. Ouvindo vozes silenciosas . Nova York, NY: Teachers College Press. Wells, G. & Arauz, RM (2006). Diálogo na sala de aula. Jornal das Ciências da Aprendizagem , 15 (3), 379-428.	O objetivo deste artigo é explorar como as políticas educacionais habilitadas e restringidas pelos fluxos de políticas transnacionais e as políticas nacionais construídas pelas tradições sociais, culturais e históricas são adotadas por meio de currículo na sala de aula. O foco está em como a racionalidade política incorporada na estrutura e no conteúdo do Currículo é transformada em certas racionalidades no ensino em sala de aula. Ao entender as lições como 'eventos curriculares', o estudo revela um discurso dominante em sala de aula sobre recitação e padrões de comunicação triádicos semelhantes, o que está de acordo com outros estudos em sala de aula. No entanto, no artigo, argumenta-se que a versão do ensino que emerge neste estudo, interpretada em um	Tran rece com clas stud disc soc PT: tran rece estu em disc aula

				<p>contexto mais amplo de um movimento internacional de padrões, pode ser entendida em termos de exploração direcionada, com base no papel do professor como explorador do que os alunos conhecer, pensar e entender em relação à aquisição de conhecimentos prescritos nos requisitos de conhecimento do currículo. Embora a forma de recitação seja bem conhecida, o motivo da escolha desse repertório de ensino é um pouco novo e pode estar relacionado ao professor que está redigindo um texto oral básico, de acordo com os padrões de avaliação.</p>	
<p>Artigo (15 páginas) (2016) Autores: Tuure Tammia, e Antti Rajalaa,</p>	A9	<p>Deliberative Communication in Elementary Classroom Meetings: Ground Rules, Pupils' Concerns, and Democratic Participation</p> <p>PT: Comunicação deliberativa nas reuniões da sala de aula: regras básicas, preocupações dos alunos e participação democrática</p>	<p>Thornberg, R. & Elvstrand, H. (2012). Experiências infantis de democracia, participação e confiança na escola. <i>International Journal of Educational Research</i>, 53 , 44-54</p>	<p>Pesquisas anteriores identificaram numerosos obstáculos que contrariam as tentativas de envolver os alunos em processos democráticos nas escolas. Partindo da teoria democrática deliberativa e da pesquisa sociolinguística sobre ensino dialógico, discutimos uma intervenção baseada</p>	<p>Deliberative Communication in Elementary Classroom Meetings: Ground Rules, Pupils' Concerns, and Democratic Participation</p>

				<p>nas idéias de comunicação deliberativa e tomada de decisão em uma sala de aula elementar na Finlândia. Mostramos que a comunicação deliberativa pode proporcionar aos alunos oportunidades de participação democrática. Esse processo envolve a alteração dos padrões interacionais da sala de aula convencional e dos processos de poder que eles mantêm. São consideradas as possibilidades de expandir a comunicação deliberativa de reuniões democráticas isoladas para a escolaridade cotidiana.</p>	
<p>Artigo (20 páginas) (2016) Autores: Ian A. G. Wilkinson, Alina Reznitskaya, Kristin Bourdage, Joseph Oyler, Monica Glina, Robert Drewry, Min-Young Kim &</p>	A10	<p>Toward a more dialogic pedagogy: changing teachers' beliefs and practices through professional development in language arts classrooms</p> <p>PT: Rumo a uma pedagogia mais dialógica: mudando as crenças e práticas dos professores por meio do desenvolvimento profissional nas salas de aula de artes da linguagem</p>	<p>Alexander, RJ 2005. "Cultura, diálogo e aprendizado: notas sobre uma pedagogia emergente." Papela apresentado na Conferência da Associação Internacional de Educação Cognitiva e Psiquiatria Universidade de Durham, Durham, julho</p> <p>Bakhtin, MM 1984 . Problemas de Dostoiévski ' s Poética (Vol. 8). Minneapolis,</p>	<p>Neste artigo, relatamos as descobertas do segundo ano de um programa de pesquisa e desenvolvimento profissional de três anos, desenvolvido para ajudar os professores do ensino fundamental a se envolverem em um ensino dialógico para apoiar o desenvolvimento da alfabetização dos</p>	<p>Cl dial teac PT: de a des pro</p>

Kathryn Nelson			<p>MN: Universidade deMinnesota.</p> <p>Kuhn, D. 1991 . As habilidades do argumento. Cambridge: Cambridge University Press</p> <p>Vygotsky, LS 1968. Pensamento e idioma (recentemente revisado, traduzido e editado por Alex Kozu-lin) . Cambridge, MA: MIT Press</p> <p>Wells, G. 1999 . Investigação Dialógica: Por uma Prática Sociocultural e Teoria da Educação . Cambridge University Press.</p>	<p>alunos. Definimos alfabetização de argumentos como a capacidade de compreender e formular argumentos por meio da fala, audição, leitura e escrita. O programa de desenvolvimento profissional foi focado em promover o uso dos professores de um tipo específico de conversa chamado "diálogo de inquérito" para atingir a meta de desenvolver a alfabetização dos alunos. Utilizamos um projeto de pré-teste e pós-teste para um único grupo para avaliar o impacto do desenvolvimento profissional nas crenças epistemológicas dos professores e sua promulgação do diálogo de investigação em discussões baseadas em texto. Nossas análises das discussões gravadas em vídeo no início e no final do ano mostraram que houve melhorias substanciais na facilitação do diálogo de inquérito pelos professores e na qualidade da argumentação dos alunos durante as discussões. Contrariamente às</p>
----------------	--	--	---	---

				<p>expectativas, no entanto, não houve mudanças na epistemologia dos professores; as crenças dos professores sobre o conhecimento e a justificção do conhecimento permaneceram em um estágio relativista ao longo do curso do programa, sugerindo que os professores continuaram a ver todas as opiniões como igualmente válidas e consideram os argumentos e o uso de razões e evidências idiossincráticos.</p>	
<p>Artigo (21 páginas) (2017) Autores: Sami Lehesvuori, Umesh Ramnarain e Jouni Viiri</p>	A11	<p>Challenging Transmission Modes of Teaching in Science Classrooms: Enhancing Learner-Centredness through Dialogicity</p> <p>PT: Desafiando modos de transmissão do ensino em salas de aula de ciências: aprimorando a centralização do aluno através da dialogicidade</p>	<p>Alexander, R. (2006). Rumo ao ensino dialógico (3ª ed.). York: Dialogos.</p> <p>Bakhtin, M. (1986). Gêneros de fala e outros ensaios finais . Austin: Imprensa da Universidade do Texas</p> <p>Wells, G. & Arauz, R. (2006). Diálogo na sala de aula. <i>Journal of the Learning Sciences</i>, 15 (3), 379-428</p>	<p>Há uma reforma em andamento em direção a um ensino mais baseado em perguntas na política de currículo escolar na África do Sul. A reforma em direção a abordagens mais baseadas em perguntas já está integrada nos programas de formação inicial de professores. Como as abordagens baseadas em investigação vêm ganhando impulso em todo o mundo, existe uma preocupação crescente de que a interação dialógica na comunicação em</p>	<p>Clas in teac ind Cor app edu PT: de Ens Ind dial Ab con For pro</p>

				<p>sala de aula esteja sendo negligenciada. Isso ocorre principalmente nas interações de sala de aula orquestradas por professores, que devem promover maior concentração no aluno e, portanto, uma investigação científica autêntica. Nas abordagens de ensino centradas no aluno, as contribuições dos alunos devem ser explicitamente levadas em consideração como parte das interações em sala de aula na ciência. As abordagens centradas no aluno fornecem a justificativa para uma interação aprimorada, especialmente quando as contribuições dos alunos devem ser consideradas nas comunicações orquestradas por professores. O objetivo deste estudo é apresentar indicadores conectados a diferentes formas de interações e complementar a categorização autoritativa da caixa de diálogo por meio da análise aprofundada de dois exemplos de</p>
--	--	--	--	--

				<p>transcrição de lições. Embora os modos de comunicação com autoridade excessiva e até transmissão pareçam prevalecer nas salas de aula da África do Sul, é através da descoberta de blocos de construção para a dialogicidade que esse status pode ser desafiado para uma interação mais centrada no aluno. A explicitação da dialogicidade e as diferenças fundamentalmente contrastantes entre exemplos de abordagens dialógicas e autoritárias são apresentadas por meio da análise aprofundada das interações em sala de aula de dois episódios de casos. As implicações para o ensino e a formação de professores são discutidas.</p>	
<p>Artigo (17 páginas) (2018) Autores: Maria Vrikki, Lisa Wheatley, Christine Howe, Sara Hennessy and Neil Mercer</p>	A12	<p>Dialogic practices in primary school classrooms</p> <p>PT: Práticas dialógicas em salas de aula de escolas primárias</p>	<p>Alexander, R. 2008 . Rumo ao ensino dialógico: repensando a conversa em sala de aula . Cambridge: Dialogos.</p> <p>Vygotsky, L. 1962 . Pensamento e linguagem . Cambridge, MA: MIT.</p> <p>Wells, G. e RM Arauz. 2006 . "Diálogo na sala</p>	<p>A pesquisa sobre o diálogo na sala de aula sugere que certas formas são especialmente produtivas para a aprendizagem dos alunos. Apesar do grande número de estudos nessa área, existem evidências inadequadas sobre a prevalência das</p>	<p>Clas clas prim edu teac dev</p> <p>PT: de sala esco des Pro pro</p>

			<p>de aula." O Jornal das Ciências da Aprendizagem 15 (3): 379-428.</p>	<p>formas identificadas e muito menos sobre sua produtividade. No entanto, a escassez é amplamente presumida. O objetivo geral do estudo relatado neste artigo foi examinar até que ponto os formulários estão incorporados na prática atual nas escolas primárias de inglês. A base de dados foi gravada em vídeo com gravações em vídeo de duas lições de cada uma das 36 salas de aula, com duas disciplinas de matemática, inglês e ciências cobertas em cada sala de aula. envolvimento do aluno em atividades especificadas. Os resultados revelaram que as formas supostamente produtivas nem sempre eram tão escassas quanto às vezes presumidas, além de destacar uma enorme variação em sua ocorrência relativa. Eles também apontam para o papel do desenvolvimento profissional (DP) dos professores na promoção do uso de algumas formas.</p>
--	--	--	---	--

<p>Artigo (32 páginas) (2016) Autora: Miranda Rockse'n</p>	<p>A13</p>	<p>The many roles of “explanation” in science education: a case study</p> <p>PT: Os muitos papéis da "explicação" na educação científica: um estudo de caso</p>	<p>Bakhtin, M. (1981). Discurso no romance. Em M. Holquist (Ed.), A imaginação dialógica: quatro ensaios</p> <p>Wells, G. & Arauz, RM (2006). Diálogo na sala de aula. <i>Journal of the Learning Sciences</i>, 15,379-428.</p>	<p>Neste artigo, o papel das explicações é discutido em relação às possíveis consequências originadas na polissemia da palavra explicação. O presente estudo é uma resposta às confusões conceituais que surgiram na interseção entre teoria e prática e entre literatura e educação em ciências e comunicação em ambientes autênticos de sala de aula de ciências. A comunicação em sala de aula de ciências é examinada em termos do uso de palavras de um professor durante onze lições sobre evolução. O estudo contribui com exemplos empíricos de como as normas disciplinares de explicações válidas se manifestam na comunicação em sala de aula de ciências. Uma análise dialógica mostra como o professor fornece três estruturas de conversação: solicitando atos de explicação, oferecendo oportunidades para falar sobre o que são</p>	<p>Exp Cla Dia ana Sci PT: Dis aula Ana Evo Cie</p>
--	------------	---	---	---	--

				<p>explicações nesse contexto e oferecendo oportunidades para falar sobre explicações construídas pelos alunos. Essas três estruturas facilitam o processo de aprender a avaliar e justificar explicações. São apontados três significados potenciais da palavra " explicação ": um significado cotidiano, um significado pedagógico-profissional e um significado científico da palavra. Sugere-se que a coexistência desses três significados potenciais tenha conseqüências comunicativas no ensino de ciências.</p>
<p>Artigo (18 páginas) (2015) Autores: Chris McRae e Keith Nainby</p>	A14	<p>Engagement Beyond Interruption: A Performative Perspective on Listening and Ethics</p> <p>PT: Engajamento além da interrupção: um desempenho Perspectiva sobre Escuta e Ética</p>	<p>Adorno, TW (1992). Quase uma fantasia: ensaios sobre música moderna (Rodney Livingstone, trad.). Londres: Verso</p> <p>Dewey, J. (1998). Tempo e individualidade. Em LA Hickman & TM Alexander (Eds.), O volume essencial de John Dewey 1(pp. 217–226). Bloomington, IN: Imprensa da Universidade de Indiana. (Trabalho</p>	<p>Este artigo apresenta uma compreensão da escuta como um ato performativo e pedagógico. Indo além das teorias existentes sobre escuta nos estudos de comunicação e educação que enquadram a escuta como um ato seletivo e incremental, este artigo considera a escuta em termos de uma perspectiva de estudos de desempenho e</p>

			<p>original publicado em 1940)</p> <p>Freire, P. (2004). <i>Pedagogia dos oprimidos</i> (30ª ed; M. Bergman-Ramos, trad.). Nova York, NY: Continuum.</p>	<p>estudos críticos de educação. Um argumento para ouvir como um ato incorporado é desenvolvido através da consideração de três interações em sala de aula e da leitura crítica da literatura existente sobre estudos de educação e comunicação sobre ouvir. Seis implicações da respecificação da escuta como um modo de realização são oferecidas para estudos críticos em educação.</p>	
<p>Artigo (21 páginas) (2018) Autores: Lihua Xu e David Clarke</p>	A15	<p>Speaking or Not Speaking as a Cultural Practice: Analyses of mathematics classroom discourse patterns in Shanghai, Seoul and Melbourne</p> <p>PT: Falar ou não falar como prática cultural: análises de padrões de discurso em sala de aula de matemática em Xangai, Seul e Melbourne</p>	<p>Alexander, R. (2008). <i>Rumo ao ensino dialógico: repensando a conversa em sala de aula</i>. Cambridge: Dialogos.</p> <p>Bakhtin, MM (1986). <i>Gêneros de fala e outros ensaios finais</i>. (trad. : McGee, VW). Austin, TX: Imprensa da Universidade do Texas.</p> <p>Freire, P. (1989). <i>Pedagogia do oprimido</i>, trad. Myra Bergman Ramos (Nova York: Continuum, 1989)</p> <p>Vygotsky, LS (1978). <i>Mente na sociedade: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores</i>. Cambridge, MA: HarvardJornal universitário.</p>	<p>Os benefícios de envolver os alunos no diálogo em sala de aula de matemática foram destacados (e defendidos) em um grande conjunto de estudos de pesquisa, a maioria dos quais realizados em contextos culturais ocidentais. Se tal advocacia de pesquisa pode ser estendida legitimamente para abranger a prática em salas de aula situadas em outros contextos culturais, como as salas de aula do Leste Asiático, continua sendo um assunto de investigação</p>	<p>clas legi com spo cult thee</p> <p>PT: de legi com mat esp cult</p>

			<p>empírica. Neste artigo, problematizamos as suposições que sustentam essa defesa do 'diálogo matemático nas salas de aula' revisitando várias conceituações do papel da linguagem nas salas de aula de matemática e considerando formas particulares de comunicação nas salas de aula, muitas vezes subestimadas na literatura de pesquisa. Para apoiar essa problematização, recorremos a uma análise do discurso em sala de aula em nove salas de aula situadas em Xangai, Seul e Melbourne, a partir do Estudo de Perspectiva do Aluno. Os resultados da análise demonstram algumas variações interessantes na medida em que a prática discursiva de cada sala de aula proporcionou ou restringiu as oportunidades para os alunos falarem matematicamente e suas conseqüências para a aprendizagem dos alunos, conforme indicado pela fluência matemática dos alunos demonstrada</p>
--	--	--	---

				<p>nas entrevistas pós-aula. . Tais variações fornecem informações sobre as diferenças de inspiração e valores culturais associados a tipos específicos de desempenho matemático.</p> <p>Argumentamos que nossas teorias devem antecipar a aplicação em contextos culturalmente diferenciados e ser sensíveis às restrições e condições que a cultura pode colocar nas práticas de discurso em sala de aula.</p>	
Artigo (21 páginas) (2019)	A16	<p>The indexical nature of classroom discourse: the role of technology integration</p> <p>PT: A natureza indexical do discurso em sala de aula: o papel da integração tecnológica</p>	<p>Singer, M., J. Radinsky e SR Goldman. 2008 . "O papel do gesto na construção de significados".Processos do discurso 45 (4-5): 365–386</p> <p>Wells, G. 1999 . Investigação Dialógica: Por uma Prática Sociocultural e Teoria da Educação .Cambridge University Press, Cambridge: Reino Unido</p>	<p>Este estudo explorou como os professores da quinta série e seus alunos usam expressões indexais (ou seja, expressões verbais para transmitir o grau de certeza ou tentativa) como indicativas de dialogismo nas discussões de toda a classe em quatro classes do ensino fundamental. Metade das aulas recebeu instruções sobre tópicos relacionados ao sistema de informações geográficas (SIG) por meio de integração de tecnologia e</p>	<p>Clas ind geo info seq tech inte eler PT: de ind Sist Info Geo seq de eler</p>

			<p>instrução baseada em perguntas, enquanto a outra metade recebeu lições típicas de estudos sociais envolvendo mapas em papel, servindo como um grupo de linha de base. A integração da tecnologia foi associada ao uso relativamente mais de expressões indexais, tanto de propulsores (para garantir certeza) quanto de hedges (para denotar tentativa), pelos professores e seus alunos, além de maior impacto da linguagem do aluno na linguagem do professor no grau de absoluto e tentativo. Além disso, enquanto a rede de expressões indexais nas aulas integradas à tecnologia incluía um impacto recíproco entre professores e alunos e entre os alunos, a rede nas aulas de linha de base era limitada apenas ao intercâmbio aluno-aluno. Essas descobertas sugerem que a integração da tecnologia nas lições de investigação tende a incentivar o uso de linguagem provisória e confirmatória</p>
--	--	--	--

				alinhada com a natureza da disciplina.	
<p>Artigo (17 páginas) (2016) Autores: George Malandrakis, Aggeliki Karagianni e Dimitra Pani</p>	A17	<p>Student-teachers' verbal communication patterns during their teaching practice in 'Studies for the Environment' subject in early Greek primary classes</p> <p>PT: Padrões de comunicação verbal dos alunos-professores durante a prática de ensino na disciplina "Estudos para o meio ambiente" nas primeiras aulas primárias da Grécia</p>	<p>Vygotsky, LS 1978. <i>Mente na sociedade</i>. Cambridge, MA: Harvard University Press</p>	<p>Este estudo explora a qualidade da comunicação verbal de alunos e professores (STs) durante a prática de ensino na disciplina "Estudos para o meio ambiente" e identifica os possíveis fatores que a afetam. Quarenta e uma sessões de ensino foram analisadas, revelando que os STs dominam a fala em sala de aula, tendo quase um número igual de expressões com seus alunos. Além disso, apenas cerca de um terço das sentenças de ST são perguntas, sendo a maioria factual (38%), enquanto perguntas de sondagem (18%), de ordem superior (18%) ou divergentes (6%) eram muito menos frequentes. Além disso, embora as sessões de ensino fossem dirigidas a crianças muito pequenas (6 a 9 anos), apenas uma pequena porcentagem de perguntas estimulava suas emoções (5%). O questionamento de</p>	<p>Stu clas com Stu Env com top clas</p> <p>PT: ver pro aula Me fato tópn tam nívn</p>

				<p>STs parece ser independente do tamanho da classe, nível de ensino e tópico de instrução, enquanto os enunciados expressos de STs são significativamente maiores em classes menores. Também foi desenvolvido um padrão de comunicação verbal em sala de aula a partir dos dados disponíveis; no entanto, está confinado no contexto grego.</p>	
<p>Artigo (17 páginas) (2017) Autor: Raymond Brown</p>	A18	<p>Using collective argumentation to engage students in a primary mathematics classroom</p> <p>PT: Usando a argumentação coletiva para envolver os alunos em uma sala de aula de matemática primária</p>	<p>Vygotsky, LS (1978). <i>Mente na sociedade: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores</i>. Cambridge,Massa: Harvard University Press.</p>	<p>Este artigo se concentra no uso da teoria sociocultural para apoiar o envolvimento dos alunos com a matemática. A abordagem sociocultural utilizada, argumentação coletiva (CA), baseia-se em princípios interativos necessários para coordenar o envolvimento do aluno no discurso da sala de aula. O objetivo da pesquisa foi explorar as possibilidades e restrições do uso da CA para enriquecer o envolvimento dos alunos com a matemática. O desenho da pesquisa</p>	<p>Eng Soc Col arg Tea Prim mat</p> <p>PT: Sócio Arg col do Ma de</p>

				<p>foi baseado em um experimento de ensino que buscou captar a influência dos processos sociais e culturais na aprendizagem e desenvolvimento. Os participantes incluíram professores do ensino fundamental e médio e suas aulas de matemática. Este artigo enfoca a prática de uma professora do ensino fundamental. As fontes de dados incluíam transcrições de entrevistas, redação de relatórios, lançamentos contábeis e registros observacionais. Os dados foram analisados usando uma estrutura de participação. Os resultados sugerem que aspectos da AC, como os alunos explicando e justificando idéias e apresentando idéias para toda a turma, podem ser usados pelos professores para promover o envolvimento dos alunos com a matemática.</p>
--	--	--	--	---

**APÊNDICE B – QUADROS DE IDENTIFICAÇÃO DOS ARTIGOS SELECIONADOS
NA BASE ERIC**

Autores e páginas	Identificação	Título	Abordagem	Resumo (traduzido pelo google)	Pa
(17 páginas) Thi DiemHang Khong uma , Eisuke Saito b e Robyn M. Gillies	A1E	Questões-chave em palestras e intervenções produtivas em sala de aula	Alexander, R. 2006 Vygotsky, LS 1981 Wells, G. e RM Arauz. 2006	Em sala de aula, conversas ou trocas verbais durante o tempo, desempenham um papel central na compreensão disciplinar e no desenvolvimento intelectual dos alunos. Isso influencia muito não apenas o que os alunos aprendem, mas também como eles aprendem. Apesar disso, os professores podem não estar cientes dos padrões e funções de fala professor-aluno; assim, o que é falado durante a aula pode passar despercebido. Os resultados da pesquisa observacional em sala de aula mostram que isso geralmente não é utilizado para maximizar a aprendizagem das crianças - a conversa do professor prevalece na sala de aula, enquanto poucas interações verbais	co de au dis int pe fal

				eficazes ocorrem entre os alunos. A pesquisa nesse campo começou a tomar forma na década de 1970 e se desenvolveu muito desde 1990. Revisamos alguns tipos de palestras produtivas em sala de aula e intervenções de conversas discutidas em publicações da década de 1990 em diante.	
(24 páginas) Raija Hämäläinen uma, Bram De Wever b, Teija Waaramaa c, Anne-Maria Laukkanen c, & Joni Lämsä	A2E	Não é só o que você diz, mas como você diz: investigando o potencial de Análise Prosódica como Método para Estudar a Fala do Professor	Mortimer, E., & Scott, P Vygotsky, LS (1987).	Neste estudo, apresentamos novos insights sobre análises prosódicas como um método emergente para estudar o que acontece nas interações em salas de aula. Afirmamos que os aspectos prosódicos (características da fala, como entonação, volume e ritmo) da fala são importantes, mas sub-representados nas ciências da aprendizagem. Esses aspectos prosódicos podem ser usados para complementar, intensificar ou até mesmo reverter o conteúdo	Pa co pro

			<p>linguístico da fala. Até agora, a maioria das pesquisas sobre salas de aula se concentrou no conteúdo (o que é dito), ao invés de compreender o significado das características prosódicas (como é dito) da fala. Neste estudo, apresentamos análises prosódicas como um método para estudar as discussões em sala de aula. Nosso experimento exploratório enfoca a perspectiva prosódica da palestra do professor para lançar luz sobre as interações nas salas de aula. Apresentamos um caso em que alinhamos características prosódicas com o conteúdo da palestra do professor durante um curso de física de nove semanas. Este artigo mostra que as análises prosódicas podem agregar valor à pesquisa sobre aprendizagem e</p>
--	--	--	---

				<p>desenvolvimento profissional. Ou seja, ilustramos que atuar em um ambiente de sala de aula autêntico pode desencadear aspectos prosódicos específicos na fala do professor. Encontramos ainda indícios de que a professora aplicou uma prosódia de voz diferente em relação a certos padrões de fala em sala de aula. Para o futuro, sugerimos que uma combinação de conteúdo e análise prosódica é uma ferramenta promissora para obter novos insights sobre as interações em sala de aula. ilustramos que atuar em um ambiente de sala de aula autêntico pode desencadear aspectos prosódicos específicos na fala do professor. Encontramos ainda indícios de que a professora aplicou uma prosódia de voz diferente em relação a certos padrões de fala em sala de aula. Para o futuro,</p>
--	--	--	--	---

				sugerimos que uma combinação de conteúdo e análise prosódica é uma ferramenta promissora para obter novos insights sobre as interações em sala de aula. ilustramos que atuar em um ambiente de sala de aula autêntico pode desencadear
--	--	--	--	--

**APÊNDICE C – QUADROS DE IDENTIFICAÇÃO DOS ARTIGOS SELECIONADOS
NA BASE WEB OF SCIENCE**

Autores e paginas	Identificação	Título	Abordagem	Resumo (traduzido pelo google)	Pal
Dale L. Taylor e Anthony D Lelliott	A1W	Palestra dialógica em diversas salas de aula de ciências físicas	Vygotsky, L. (1978)	A conversa dialógica, na qual diferentes ideias são consideradas, promove a compreensão conceitual na ciência e está em linha com a África do Sul ' currículo escolar s. O problema é que falar dialógico é diferente fi culto para facilitar e pode ir contra as normas culturais. Como resultado, a conversa em sala de aula muitas vezes não é dialógica. Este artigo relata a natureza das conversas em sala de aula de oito professores de ciências físicas que	

			<p>foram preparados em sua formação inicial de professores para um currículo escolar centrado no aluno. Um observador passou dois dias letivos em cada professor 's sala de aula, escrevendo uma descrição narrativa de cada lição. Uma análise fundamentada revelou dois significantes fi dimensões importantes nas aulas: a natureza da palestra e o propósito aparente do professor. A palestra em sala de aula pode ser classifi ed como exposição, pergunta e resposta (Q&A) ou conversa. Os objetivos do ensino foram: introdução dos princípios gerais, aplicação, feedback e revisão. Os três tipos de discurso foram usados para servir aos quatro propósitos de ensino. A conversa dialógica esteve presente com todos os professores mostrando que a conversa dialógica é possível na diversidade de salas de aula investigadas. Consideramos os fatores que podem inibir a conversa dialógica e as</p>
--	--	--	--

				maneiras de abordá-los. Recomendamos que a formação inicial de professores forneça aos alunos uma experiência pessoal de conversa dialógica em salas de aula de ciências, uma estrutura para pensar sobre a conversa em sala de aula e pedagogias adequadas para facilitar a conversa dialógica.	
Christine Redman e John Terence Vincent	A2W	Cognição compartilhada facilitada por uso de tecnologias de quadro interativo pelo professor	Wells, G. (1999)	Objetivo - O objetivo deste estudo é examinar as oportunidades de questionamento oferecidas pelos quadros interativos (IWBs), destacando as decisões pedagógicas tomadas pelos professores para garantir que eles trabalhem com as possibilidades mais amplas do dispositivo.	Psic edu Tec com aula Qua Edu Apr hab tecn