

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH
DEPARTAMENTO DE TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – DTPP**

**O CONCEITO DE INDAGAÇÃO DIALÓGICA EM GORDON WELLS:
INDICAÇÕES PARA O ENSINO NAS SALAS DE AULAS CONTEMPORÂNEAS**

MICHELLE DE SOUZA

**SÃO CARLOS
2024**

MICHELLE DE SOUZA

**O CONCEITO DE INDAGAÇÃO DIALÓGICA EM GORDON WELLS:
INDICAÇÕES PARA O ENSINO NAS SALAS DE AULAS CONTEMPORÂNEAS**

Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) como exigência para obtenção de título de Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Adriana Fernandes Coimbra Marigo.

**SÃO CARLOS
2024**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas
Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas

Folha de aprovação

Assinatura dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou o Trabalho de Conclusão de Curso da estudante Michelle de Souza, realizada em 22/10/2024:

Prof.^a Dr.^a Adriana Fernandes Coimbra Marigo
Universidade Federal de São Carlos

Prof.^a Dr.^a Fabiana Marini Braga
Universidade Federal de São Carlos

Prof.^a Dr.^a Raquel Moreira
Universidade Federal de São Carlos

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de São Carlos, por ofertar uma formação de qualidade e com elevado potencial transformador.

Ao curso de Pedagogia e a todo seu corpo docente por ter transformado minha visão do que é ser e se tornar professora. Foram cinco anos de muito aprendizado e compartilhamento de experiências.

À professora Adriana Fernandes Coimbra Marigo, que orientou este trabalho de conclusão de curso. A admiração que tenho por você e pelo trabalho que desempenha no Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) tornou possível meu encontro com a aprendizagem dialógica.

À minha irmã Daniele, é por você que sigo em frente.

Às minhas companheiras e grandes amigas de curso Julia Gaspar e Beatriz Guiraldeli com quem compartilhei muitos momentos de aprendizado. Juntas, enfrentamos desafios e celebramos conquistas. Vocês são minha inspiração!

À Gabrielle Cristina de Carvalho, este trabalho também é fruto do longo processo terapêutico que tem realizado para minha plena recuperação.

Por fim, e não menos importante, estendo meu agradecimento a todas as pessoas que direta e indiretamente influenciaram minha trajetória acadêmica. Este trabalho de conclusão de curso é fruto das experiências compartilhadas com cada um de vocês e sou eternamente grata por isso.

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1981, p.79)

RESUMO

Este trabalho é fruto de uma pesquisa bibliográfica realizada por meio de análise de conteúdo da obra “*Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*”, escrita por Gordon Wells e publicada originalmente no ano de 1999. Seu objetivo foi analisar como o conceito de indagação dialógica pode contribuir para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem nas salas de aulas contemporâneas. Como objetivo específico, identificar e extrair da obra desse autor indicações importantes para a transformação da prática docente na sala de aula. Como questões orientadoras desta pesquisa, propomos: Qual o papel do professorado no conceito de indagação dialógica? Como esse conceito pode contribuir para transformar a prática docente para o ensino e a aprendizagem na sociedade da informação? O caminho metodológico adotado tem como base as indicações de Bardin (2015), envolvendo a análise criteriosa do material selecionado, a separação de categorias analíticas, a formulação de hipóteses e o tratamento dos resultados encontrados. O referencial teórico selecionado dialoga com a concepção do autor e está fundamentado na concepção comunicativa de educação que vê na dialogicidade o meio pelo qual podemos reduzir as desigualdades educacionais. Como resultados, verificamos que a indagação dialógica possui relevância na sociedade da informação, pois contribui para a superação do modelo tradicional de ensino, modificando as regras que prescrevem a ação do professorado e diante do desafio de produzir conhecimento nesta sociedade. A análise concluiu que a indagação dialógica não é apenas um conceito, mas um modo de ser que possui elevado potencial transformador da prática docente e dialoga com um ensino que coloca os estudantes na condição de compreender como o conhecimento é co-construído.

Palavras-chave: Discurso em sala de aula. Ensino e aprendizagem. Conhecimento. Prática docente. Gordon Wells.

ABSTRACT

This work is the result of a bibliographic research conducted through content analysis of the work "Dialogic Inquiry: Toward a Sociocultural Practice and Theory of Education", written by Gordon Wells and originally published in 1999. Its aim was to analyze how the concept of dialogic inquiry can contribute to improving teaching and learning processes in contemporary classrooms. Specifically, it sought to identify and extract from this author's work key insights for transforming teaching practice in the classroom. The guiding questions for this research were: What is the role of teachers in the concept of dialogic inquiry? How can this concept contribute to transforming teaching practice to enhance learning in the information society? The methodological approach adopted is based on Bardin's (2015) guidelines, involving a careful analysis of the selected material, categorizing analytical themes, formulating hypotheses, and processing the results obtained. The selected theoretical framework aligns with the author's perspective and is grounded in the communicative conception of education, viewing dialogical interaction as a means to reduce educational inequalities. As a result, we found that dialogic inquiry holds significant relevance in the information society, as it helps to overcome the traditional teaching model by changing the norms that govern teachers' actions, addressing the challenge of knowledge creation in this society. The analysis concluded that dialogic inquiry is not merely a concept but a way of being with a high potential to transform teaching practice, promoting an educational approach that positions students to understand how knowledge is co-constructed.

Keywords: Classroom discourse. Teaching and learning. Knowledge. Teaching practice. Gordon Wells.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Relação dos artigos selecionados para composição do referencial teórico.....	26
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tipos de discurso em sala de aula a partir de Wells (2001).....	33
Figura 2 - A espiral do conhecer Wells (2001).....	35
Figura 3 – Diferentes modos de conhecer Wells (2001).....	36

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Síntese dos resultados relativos as buscas no Eric, Portal de Periódicos da CAPES e SciELO Brasil em fevereiro de 2024.....	25
Tabela 2 - Artigos selecionados para análise preliminar em fevereiro de 2024.....	26

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1.1. REFERENCIAL TEÓRICO.....	16
1.2. O CONCEITO DE APRENDIZAGEM DIALÓGICA.....	16
1.3. Princípios que fundamentam a aprendizagem dialógica.....	18
2. METODOLOGIA.....	23
2.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	23
2.2. A obra e o autor objeto de estudo.....	27
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	29
3.1. INDAGAÇÃO DIALÓGICA: CONCEITUAÇÃO E SUA RELEVÂNCIA PARA AS SALAS DE AULAS CONTEMPORÂNEAS.....	29
3.1.1. Interação, discurso e conhecimento.....	30
3.2. O conceito de indagação dialógica: uma proposta de conceituação.....	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
REFERÊNCIAS.....	43
OBRAS CONSULTADAS.....	45
APÊNDICES.....	46
ANEXOS.....	59

INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo geral analisar como o conceito de indagação dialógica de Gordon Wells pode contribuir para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem nas salas de aulas da sociedade da informação. O tema é relevante porque dialoga com uma sociedade que, cada vez mais, busca o consenso pelo diálogo e visa transformar relações de poder que foram cristalizadas pelo tempo e ainda impactam as salas de aula.

Gordon Wells é um dos autores que dentro da concepção dialógica de aprendizagem contribui para compreendermos como discurso, interação e conhecimento são temas fundamentais para a qualificação do diálogo em sala de aula e para o estabelecimento de relações que potencializam aprendizagens. Sua proposta está alinhada com a passagem da Sociedade Industrial para a Sociedade da Informação que, por meio do avanço tecnológico e do advento da *internet*, possibilitou intenso fluxo de informação e de acesso a conhecimentos de forma instantânea, colocando o desafio de pensar a sociedade a partir de um mundo cada vez mais conectado e acelerado, no qual temos não apenas um volume considerável de pessoas acessando e disseminando estas mesmas informações e conhecimentos, mas também transformando intensamente as relações.

Logo, se na Sociedade Industrial as relações encontravam-se pautadas na autoridade da sociedade patriarcal, na sociedade do conhecimento e da informação, não somente se questiona o modelo anterior como, cada vez mais, há o direcionamento para relações mais horizontais, democráticas e igualitárias entre as pessoas (Aubert *et al.*, 2018).

É neste contexto de intensas transformações que a concepção comunicativa emerge e demonstra sua relevância para responder às necessidades dessa sociedade. Tendo como base as contribuições de Paulo Freire e Jürgen Habermas, esta concepção rompe com a verticalidade em favor da horizontalidade no estabelecimento de relações. O que se propõe, de acordo com Freire (1987), é a produção de conhecimento sendo realizada de forma coletiva, orientada pelo diálogo e mediada pelo mundo. Nessa direção também caminha Jürgen Habermas, com sua Teoria da Ação Comunicativa, ao propor que o avançar da intensa racionalidade instrumental verificada na modernidade não significa, necessariamente, a dominação entre os seres humanos – sua objetivação, como alguns teóricos do período apontavam, mas, que essa ideia de racionalidade pode, em última instância, ser levada a outro extremo, o que ele denomina de racionalidade

comunicativa. Esta última sim, possibilita usar o que é inerente à humanidade, que é sua capacidade de racionalizar, a tal ponto que se desenvolva uma razão comunicativa que, em última instância, significa o entendimento mútuo entre os seres humanos na busca pelo consenso nas relações que estabelecemos (Braga; Gabassa; Mello, 2010). Nesta perspectiva, a ação comunicativa de Habermas, em conjunto com a dialogicidade de Freire, dá forma e conteúdo à concepção comunicativa, que responde aos desafios da sociedade da informação de relações orientadas pelo diálogo e respeito.

Corroborando a concepção de sociedade explicitada anteriormente, Gordon Wells é um dos autores que, a partir do campo da psicologia sociocultural, nos ajuda a ampliar a concepção comunicativa por meio do seu conceito de indagação dialógica. Este último norteia toda sua obra, e diz respeito à predisposição humana de utilizar a linguagem como mediadora das nossas ações no mundo. Neste sentido, a indagação dialógica não seria um método de ensino, mas, pelo contrário, corresponde à nossa inclinação humana de buscar respostas a partir de nossa realidade concreta (Aubert *et al.*, 2018). Ainda sobre este conceito, Wells (2001) afirma que é no indagar que se potencializam aprendizagens, mas para ele não é qualquer tipo de indagação que leva a compreensão de conteúdos e da realidade, e sim, um que desperte o interesse dos envolvidos na busca por respostas de forma colaborativa, ou seja, na interação comunicativa entre diferentes sujeitos.

A reflexão de Wells (2001) é de que os contextos interativos “[...] facilitam ou criam obstáculos à atitude de indagação do alunado [...]” (Aubert *et al.*, 2018, p. 103). Portanto, o papel do professorado é central neste processo, sobretudo, no que diz respeito ao desenvolvimento de contextos que facilitem a interação e a compreensão mútua do currículo e seu questionamento. Para tanto, afirma que é preciso o desenvolvimento de comunidades colaborativas, em que professores e professoras encontram-se engajados em atividades coletivas voltadas à indagação dialógica do currículo. Esta postura de indagação no processo formativo do professorado é o meio pelo qual Wells (2001) considera que estes agentes podem transformar sua prática em sala de aula ao mesmo tempo que transformam a sua relação com os estudantes e com a comunidade. Logo, a investigação dialógica é o meio pelo qual este autor aponta que os processos de ensino e aprendizagem devem ocorrer em todo e qualquer nível da educação.

A partir do que foi explicitado anteriormente, a concepção de educação que estes autores acreditam vão ao encontro do meu interesse de atuar de forma condizente com as exigências da sociedade em que vivo. Ou seja, uma prática educativa envolta pelo

diálogo, respeito e, sobretudo, genuinamente comprometida com o rigor que é próprio de quem se dedica a construir conhecimento.

Como futura professora dos anos iniciais e da educação de jovens e adultos, minha trajetória dentro do curso de licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública sempre esteve marcada pela preocupação de efetivamente formar meninos e meninas com quem dividirei histórias de vida e saberes. Encontrei na aprendizagem dialógica o repertório a partir do qual quero me constituir como professora e atuar no mundo e com o mundo.

Por trazer contribuições enriquecedoras para o processo de ensino e a aprendizagem nas salas de aulas da sociedade da informação, selecionamos a obra *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*, de Gordon Wells, para ser analisada e discutida à luz do referencial teórico da concepção comunicativa.

Dessa forma, o presente trabalho de conclusão de curso tem como objetivo geral analisar como o conceito de indagação dialógica de Gordon Wells pode contribuir para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem nas salas de aulas da sociedade da informação. Como objetivos específicos, e não menos importantes, identificar e extrair da obra de Gordon Wells indicações importantes para a transformação da prática docente na sala de aula. Como questões orientadoras desta pesquisa, propomos: Qual o papel do professorado no conceito de indagação dialógica? Como esse conceito pode contribuir para transformar a prática docente para o ensino e a aprendizagem na sociedade da informação?

Para buscar respostas às questões propostas, realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo, ou seja, por meio da coleta de indicações desse autor em sua obra principal, comparando-a com o que encontramos no levantamento bibliográfico sobre o mesmo tema.

Os resultados encontrados foram divididos em três capítulos principais e uma conclusão. No primeiro capítulo, analisamos a relevância da concepção comunicativa em uma sociedade cada vez mais ligada à circulação de informação de qualidade e mediada por intensas interações. O segundo situa Gordon Wells e seu conceito de indagação dialógica na perspectiva da concepção comunicativa, bem como suas contribuições para esta concepção e indicações para se ensinar mais e melhor nas salas de aulas contemporâneas. Por fim, nas considerações finais, retomamos a importância desse autor

para a concepção comunicativa de educação e a relevância de seu conceito para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula da sociedade da informação.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 O CONCEITO DE APRENDIZAGEM DIALÓGICA

A aprendizagem dialógica é um conceito que foi desenvolvido e sistematizado por Ramón Flecha em sua obra intitulada *Compartiendo Palabras*, publicada no ano de 1997 na Espanha. Nesta obra, o autor apresenta a Tertúlia Literária Dialógica como um contexto de compreensão conjunta dos clássicos literários universais.

Flecha (1997) chegou a essa conclusão após ampla utilização da tertúlia na condução da aprendizagem de pessoas adultas em La Verneda-Sant Martí¹, uma instituição originada de movimentos populares na cidade de Barcelona. A prática educativa da tertúlia dialógica foi considerada bem-sucedida devido às transformações que promoveu não apenas nos educandos, mas também na comunidade como um todo, fomentando redes de solidariedade na busca por alternativas de transformação social a partir dos coletivos que já existiam e outros que se formaram no processo. Como resultado, Sánchez-Aroca (1999) afirmam que essa instituição escolar se tornou referência internacional no desenvolvimento de práticas educativas de êxito, chegando a fazer publicações em revistas internacionais de prestígio e de pesquisa científica de ponta.

O conceito de aprendizagem dialógica está situado dentro da concepção comunicativa de educação, que emerge em resposta ao giro dialógico ocorrido nas sociedades e nas ciências humanas a partir do século XXI. Aubert *et al.* (2018), explicam que, há aproximadamente 40 anos, as relações humanas eram predominantemente moldadas pelo poder, refletindo a estruturação social concebida para atender às demandas de um período histórico específico - o da sociedade industrial. Nesse contexto, as relações eram caracterizadas pela extrema verticalidade nas relações, centralizadas no patriarcado e na figura de autoridade, com pouco ou nenhum espaço para estabelecer acordos pelo consenso.

¹ Nos anos 1970, um grupo de moradores de La Verneda, bairro periférico de Barcelona na Espanha, dedicou anos de esforços reivindicando acesso à educação e melhorias sociais. Nessa época, o bairro enfrentava falta de acesso aos direitos básicos, como acesso a transporte público além dos altos índices de analfabetismo entre seus residentes. Foi em 1978 que a Associação de Moradores de La Verneda Alta, em conjunto com outros movimentos sociais, fundou a *Comunidade de Aprendizagem da Escola de Pessoas Adultas La Verneda-Sant Martí*. A união desses movimentos é o que tornou possível a constituição dessa comunidade que tem como uma de suas prerrogativas o desenvolvimento integral de meninos e meninas. As experiências educativas dessa comunidade de aprendizagem podem ser exploradas no site (<https://www.edaverneda.org/edaverneda8/es/node/3>).

Com as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais a partir do século XXI, impulsionadas pelos avanços tecnológicos na microeletrônica e nas comunicações, as diferentes disciplinas, especialmente as ciências sociais, passaram a refletir sobre esses novos movimentos e a dedicar-se à sua investigação científica. Esse contexto de mudança favoreceu o surgimento da aprendizagem dialógica, que se fundamenta na valorização do diálogo como um processo de construção compartilhada do conhecimento. Nessa perspectiva, a aprendizagem deixa de ser imposta de cima para baixo como ocorria nas estruturas hierárquicas do passado, e passa a ser vista como um processo colaborativo e horizontal, onde a diversidade e as vozes são igualmente valorizadas. Isso significa dizer que a aprendizagem dialógica está alinhada com um tipo de ação comunicativa orientada para a reflexão sobre as diferentes formas de pensar o mundo e atuar nele – transformando-o.

Na sociedade da informação, com o acesso cada vez mais intenso as informações que circulam instantaneamente, podemos dialogar com os profissionais de diferentes áreas sobre novas pesquisas que estão em andamento, tratamentos que se mostram promissores, intervenções que demonstram ótimos resultados e a validade científica ou não de cada um deles. Ou seja, caminhamos para o estabelecimento de relações dialógicas em que consensos são estabelecidos por meio da argumentação racional.

Assim, a aprendizagem dialógica emerge como uma abordagem dentro da concepção comunicativa de aprendizagem que promove a participação ativa dos indivíduos na construção do saber, estimulando o pensamento crítico, a reflexão e o respeito à diversidade de ideias (Aubert *et al.*, 2018).

Aubert *et al.* (2018), em sua análise sobre a relevância da aprendizagem dialógica na sociedade contemporânea, destacam que essa abordagem avança significativamente em relação às concepções tradicionais e construtivistas, uma vez que está enraizada na sociedade da informação e oferece respostas pertinentes aos desafios do tempo presente, sem negligenciar as contribuições de outras concepções educacionais. Sob essa ótica, os fundamentos teóricos que sustentam a aprendizagem dialógica são provenientes de autores reconhecidos pela comunidade científica internacional e que têm identificado em suas pesquisas as mudanças proporcionadas pela dialogicidade nas relações humanas e na sociedade do nosso tempo, sendo eles: na pedagogia, Paulo Freire; psicologia, George Herbert Mead, Lev Vygotski e Gordon Wells; filosofia, Jürgen Habermas e Mikhail Bakhtin; sociologia, Ulrich Beck; política, Noam Chomsky; linguística, Jim Cummins; entre outros.

Esses autores dedicaram sua vida refletindo e elaborando teorias que correspondam aos anseios e aos movimentos da nossa sociedade e é a partir de suas contribuições que a aprendizagem dialógica está fundamentada. Isto não significa afirmar que a aprendizagem dialógica não esteja aberta a novas teorias e explicações que nos ajudem a pensar e atuar no nosso tempo. Pelo contrário, está aberta às contribuições que surjam e contribuam com os processos transformativos pelos quais a sociedade e os indivíduos passam e por estas e outras razões fundamenta-se, na atualidade, como uma abordagem com grande potencial transformador social.

Nesta perspectiva, as contribuições de Gordon Wells foram incorporadas pela aprendizagem dialógica por dialogar com as exigências de nosso tempo, a favor de uma educação que instrumentalize os estudantes com recursos culturais essenciais para sua ação social e, sobretudo, pelo potencial transformador que carrega.

Na subseção a seguir, apresentaremos os princípios que fundamentam a aprendizagem dialógica. Sua explicitação se faz necessária não somente porque o autor estudado faz parte dessa concepção, mas porque os princípios elencados por esta abordagem aparecem em maior ou menor medida na obra estudada, possibilitando a construção de pontes entre eles e o conceito do autor.

1.2 Princípios que fundamentam a aprendizagem dialógica

Aubert *et al.* (2018), destacam que nem todas as interações comunicativas podem conduzir ao potencial máximo de aprendizagens e a superação das desigualdades escolares entre os sujeitos. Isto porque, embora haja um desejo por um alto nível de interações que conduzam a aprendizagens nas salas de aula, o que é priorizado e validado dentro destes espaços não é necessariamente a força da argumentação e a resolução dos problemas pelo consenso, mas a reprodução quase fiel dos conteúdos abordados.

Contrária a esta perspectiva centrada na transmissão e na reprodução dos conteúdos, a aprendizagem dialógica nos oferece outra forma de olhar para estes processos e como conduzimos os atos comunicativos dentro da sala de aula e nos mais variados espaços. Para autores e autoras que adotam a concepção comunicativa, a aprendizagem surge a partir das interações que estabelecemos com outras pessoas, sendo o diálogo o principal instrumento que potencializa tais processos. Entretanto, é importante ressaltar que nem todo diálogo é considerado válido para esta perspectiva, sobretudo, os que são pautados pelo poder.

Isto porque, o que é validado na aprendizagem dialógica é o diálogo que ocorre de forma respeitosa e igualitária entre as pessoas. Para esta concepção, não é a posição social, idade ou formação que atribui validade à argumentação entre as pessoas, mas o quanto a argumentação contribui para ampliar os conhecimentos que já trazemos - nos instrumentalizando para participar ativamente da vida social.

Ainda pelo e no diálogo igualitário ocorre o reconhecimento da inteligência cultural de todas as pessoas envolvidas, portanto, independentemente do contexto de cada pessoa, todas podem contribuir no processo de aprendizagens a partir das diferenças que possuem. A diferença para a aprendizagem dialógica também é a força motriz que favorece a criação de sentido entre pessoas diferentes, mas que tem um objetivo em comum – a transformação dos sujeitos e, este último, do mundo. Dessa forma, a interação desempenha um papel crucial ao possibilitar tanto a aprendizagem dos instrumentos que nos colocam em pé de igualdade para participarmos da vida social, mas também a criação de sentido individual e social que é fundamental para os processos de transformação.

Na esteira desse pensamento, a aprendizagem dialógica apresenta sete princípios fundamentais que orientam as práticas educativas daqueles que reconhecem o diálogo como o meio pelo qual as relações e as aprendizagens são transformadas. O primeiro desses princípios é o **diálogo igualitário**.

Esse princípio parte da premissa de que todos e todas devem ter a mesma oportunidade de falar e de serem ouvidos. No diálogo igualitário é a força e pertinência dos argumentos apresentados que são validados e não quem fala e a posição social que ocupa. De acordo com Aubert *et al.* (2018), esse princípio encontra base nos trabalhos de Habermas e Freire. Para Habermas, todas as pessoas têm capacidade linguística e de ação que possibilitam relações interpessoais. Por sua vez, Freire defende que o diálogo é uma condição essencial para a construção do conhecimento. Ambos respondem às necessidades da sociedade contemporânea, que busca estabelecer consensos e promover relações dialógicas.

A **inteligência cultural** é o segundo princípio que fundamenta a aprendizagem dialógica e diz respeito aos saberes culturais dos sujeitos. Aubert *et al.* (2018), explicam que historicamente predomina nas diversas sociedades a valorização da inteligência acadêmica, ou seja, de formas de pensar e agir sobre o conhecer que são culturalmente valorizadas em detrimento formas diferentes de pensar e agir sobre os mesmos desafios. Os autores explicam que o conceito de inteligência é um “potencial cognitivo” e que pode ser desenvolvido por qualquer pessoa em função das oportunidades que se criam nos

diferentes contextos. Portanto, conhecer os contextos sociais e o modo como pensam e agem as pessoas são cruciais para possibilitar a instrumentalização do saber acadêmico que é o objetivo da escola.

A **transformação** está relacionada à nossa ação enquanto agentes transformadores da realidade. Aubert *et al.* (2018) apontam que, por muito tempo, nas análises da sociedade prevaleceram ideias das teorias estruturalista de que a realidade é o que se apresenta e há pouca ou nenhuma possibilidade de transformação diante do peso das estruturas que nela estão colocadas. Logo, para esta corrente de pensamento, a educação funciona como um meio de reprodução das desigualdades encontradas fora da escola, condicionando os sujeitos.

No mesmo período e contrários a essa visão conformadora da realidade, havia autores e autoras que partem da ideia de que, sim, é importante pensarmos sobre as estruturas e como elas agem sobre os indivíduos, mas mesmo diante delas a realidade não é imutável como parece ser. Freire (1987) é um dos autores que sempre foi contrário a esta visão determinista e ressaltou em suas obras que, como seres históricos que somos, podemos recriar a realidade – transformando-a. Para tanto, defendia que o processo de transformação não ocorre sem a mudança na mentalidade dos sujeitos, ou seja, de nossa consciência. Para ele, devemos fazer o exercício de refletir sobre os obstáculos que impedem nosso processo de tomada de consciência e nos condiciona ao ponto de percebermos a realidade como algo imutável. Esse movimento de apreensão da realidade (consciência) abre possibilidade para nossa (re)inserção transformadora (conscientização) e a educação é um dos meios, não o único, de viabilizar este processo.

Em decorrência disso, no contexto escolar o movimento de transformação está na qualidade das interações, havendo interações que são transformadoras e interações adaptadoras. Desta forma, na perspectiva dos autores e autoras da aprendizagem dialógica devemos

[...] abandonar de vez o modelo educacional no qual o educador ou educadora é sempre quem educa, quem pensa, quem fala, quem disciplina, quem prescreve, quem atua, quem escolhe o conteúdo do ensino, quem se identifica como autoridade...A comunicação na qual ninguém se situa em uma posição de superioridade é a base da educação libertadora. A transformação está relacionada, dessa forma, ao diálogo igualitário entre os educadores e as educadoras e os estudantes. A educação que transforma o indivíduo, o que sabe e como sabe e sua situação social e cultural é uma educação dirigida a mobilizar todos os recursos possíveis do entorno para transformar as situações de desigualdade em situações de possibilidade. (Aubert *et al.*, 2018, p. 127-128)

Aubert *et al.* (2018) explicam que a **dimensão instrumental**, quarto princípio da aprendizagem dialógica, está relacionada a um tipo de conhecimento que nos possibilita viver em sociedade. São conhecimentos, práticas e experiências da humanidade que foram sistematizados e fornecem as bases necessárias para compreendermos o mundo e orientar nossa atuação. A importância deste princípio reside no fato de se referir a aprendizagens fundamentais para a construção e reconstrução de conhecimento como, por exemplo, o diálogo, a reflexão e os conteúdos que são importantes para a vida social. Nessa dimensão, assim como nas demais, o diálogo desempenha um papel central, pois não é visto como a mera troca de informações, mas um processo através do qual o conhecimento é construído, compartilhado e negociado entre os sujeitos e por esta razão não podemos prescindir que uma boa formação acadêmica faça parte do currículo das escolas.

O princípio da **criação de sentido** mantém o papel central do diálogo. Todavia, traz a construção de significado e compreensão como um elemento importante. A partir das ideias de Freire (1987), os autores explicam que este educador, reconheceu que o ensino que temos na sociedade da informação se distanciou das experiências que os educandos vivem fora do espaço escolar, como se a escola tivesse se descolado da realidade e os profissionais não se interessassem mais pelas experiências que os estudantes vivenciam. Para Freire, a criação de sentido ocorre por meio do que ele denomina de diálogo autêntico, no qual educadores e educandos se engajam na troca de experiências que os levem a uma compreensão mais profunda da realidade que vivem.

É justamente pelo diálogo autêntico que os indivíduos apreendem criticamente o mundo em que vivem e passam a questionar as estruturas de poder que geram desigualdades, inclusive as que são sentidas cotidianamente pelos próprios educandos. Esse *emergir*, nas palavras de Freire (1987), decorre de um tipo de ensino que leva em consideração os sonhos e aspirações dos educandos e a escola tem deixado de lado este aspecto do ensino e proporcionado uma educação estéril e sem sentido.

A **solidariedade**, penúltimo princípio da aprendizagem dialógica, assim como os demais, não está descolada do diálogo e da transformação social. Aubert *et al.* (2018) colocam que se esta perspectiva tem como objetivo a superação das desigualdades sociais, a solidariedade é um dos seus elementos fundamentais. Se almejamos a melhor educação para nossos filhos e filhas, este princípio requer que o mesmo movimento seja feito para os meninos e meninas com os quais estabeleceremos vínculos e aprendizagens. A solidariedade, assim como todos os princípios da aprendizagem dialógica requer um tipo

de atitude que vai além do discurso e deve se manifestar cotidianamente em nossa prática como professores e professoras, pois para os autores, não há como pedir igualdade de resultados se vemos e não nos importamos com as desigualdades que colocam uma parcela da população em situação de exclusão.

O último princípio da perspectiva dialógica de aprendizagem exige a defesa da diversidade enquanto equidade. Isto significa que o princípio de igualdade de diferenças preconiza que todas as pessoas têm o direito de ser e viver de forma diferente e ao mesmo tempo serem tratadas com respeito e dignidade.

Os princípios da aprendizagem dialógica orientam-se à superação de desafios educacionais que surgiram com a sociedade da informação. Em uma sociedade em que múltiplas culturas convivem juntas, com diferentes saberes e formas de agir no mundo, esta diversidade cultural exige da escola a promoção de oportunidades para a criação de novos sentidos para a aprendizagem, considerando mudanças na forma como aprendemos. Desta forma, os princípios que fundamentam a aprendizagem dialógica surgem neste contexto transformativo e funcionam como instrumentos para uma nova prática educativa.

Apesar de os princípios da aprendizagem dialógica, na prática docente, se concretizarem de forma articulada, este trabalho coloca em evidência a dimensão instrumental da aprendizagem na sociedade contemporânea. Nesse sentido, para participarem ativamente dessa sociedade, as pessoas precisam ter domínio consistente de todos os instrumentos criados pela humanidade na vida cotidiana e no mundo do trabalho.

Portanto, para atender às exigências desse tempo, o professorado precisa compreender que ensinar é impossível se não estabelecem relações baseadas no diálogo e no respeito, se não compreendem que o que se ensina deve ter sentido para os estudantes.

2 METODOLOGIA

O objetivo primordial desta pesquisa consistiu em extrair orientações do autor Gordon Wells que contribuam para aprimorar os processos de ensino e aprendizagem nas salas de aula contemporâneas a partir da perspectiva da aprendizagem dialógica - situada dentro da concepção comunicativa de educação.

Nesta seção, abordamos a forma como este estudo foi desenvolvido e apresentamos o autor e a obra que nele foram focalizados.

2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa científica caracteriza-se como bibliográfica, fundamentando-se principalmente na obra intitulada "*Indagación Dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*", publicada em 1999 e traduzida para o espanhol em 2001.

Para a análise do material investigado e manutenção do rigor científico que os trabalhos científicos exigem, compreendemos que a pesquisa bibliográfica fornece os procedimentos metodológicos necessários para a apreensão do objeto de estudo. Dessa forma, a partir das contribuições de Lima e Miotto (2007), adotamos um conjunto ordenado e intencional de procedimentos com vistas à solução do problema de pesquisa proposto, foram eles:

- ✓ **Etapa 1. Elaboração do projeto de pesquisa:** escolha do tema, definição do problema de pesquisa, análise da relevância do estudo, escolha das fontes, planejamento e delineamento do cronograma de pesquisa;
- ✓ **Etapa 2. Investigação das soluções:** pesquisa e coleta de material complementar (levantamento bibliográfico), exploração preliminar do material selecionado;
- ✓ **Etapa 3. Análise explicativa das soluções:** análise qualitativa de todo o material selecionado, levando em consideração a sua relevância para o problema de pesquisa;
- ✓ **Etapa 4. Síntese integradora:** análise exaustiva do material selecionado. Essa análise gerou outros documentos pertinentes à pesquisa (fichamentos, anotações, tabelas, quadros, roteiro de leitura e diagramas) e proposição de soluções.

Cada etapa foi acompanhada de leitura exaustiva do material com vistas a obtenção de informações relevantes para a pesquisa. Este retorno reflexivo ao objeto de estudo, aprofundou as informações já obtidas e trouxe outras que não foram cogitadas na análise preliminar do material. A respeito das idas e vindas no processo de pesquisa científica, Lima e Miotto (2007) explicam que estes movimentos fazem parte do processo de apreensão do objeto e exige de quem pesquisa uma postura reflexiva para que os retornos enriqueçam a análise e aproxime o pesquisador da apreensão da realidade.

Com relação a análise da obra, além das etapas citadas anteriormente, empregou-se a metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2015). Segundo a autora, a análise de conteúdo é um método de pesquisa científica utilizado em pesquisas qualitativas. Sua relevância está em possibilitar que o pesquisador consiga verificar se o entendimento que possui do objeto de estudo é generalizável e tem validade científica.

Bardin (2015), explica que há três etapas fundamentais para que o pesquisador chegue à generalização analítica que é própria das pesquisas qualitativas, são elas: 1) Pré-análise: etapa em que o pesquisador fará a escolha dos documentos a serem submetidos à análise criteriosa, formulará hipóteses e elaborará categorias analíticas que fundamentem sua interpretação do conteúdo; 2) Exploração do material: fase mais longa do processo de análise de conteúdo e etapa em que ocorre a codificação e a categorização do material; e 3) Tratamento dos resultados: etapa final da análise do conteúdo e o momento em que ocorre a interpretação dos dados por meio da inferência.

Vale destacar que Bardin (2015) não coloca que estas etapas ocorram de forma linear, pois a cada movimento de análise os dados podem exigir outros procedimentos analíticos que possibilitem a sua apreensão.

A escolha pela metodologia de análise de conteúdo se justifica pela importância dessa ferramenta em pesquisas qualitativas, pois permite explorar questões subjetivas presentes no objeto de estudo. Essa abordagem reconhece a não neutralidade entre o pesquisador, o objeto e o contexto, sem comprometer o rigor científico que é próprio dessa metodologia.

Além da obra de Gordon Wells foram conduzidas outras pesquisas para examinar se há investigações na mesma direção e em que contexto esse autor é mais frequentemente citado. Para isso, foram selecionadas como fontes de pesquisas as bases *Education Resources Information Center* (Eric), o Portal de Periódicos da CAPES e *Scientific Electronic Library Online* (ScieELO Brasil). Em todas elas, os descritores utilizados foram "(dialogic) AND (inquiry)", ordenados por relevância e selecionados somente artigos dos

últimos 20 anos voltados para a educação. Os idiomas também foram filtrados, sendo apenas selecionados os artigos em inglês, espanhol e português.

A tabela abaixo sistematiza os resultados encontrados nas bases a partir dos critérios elencados anteriormente:

Tabela 1 - Síntese dos resultados relativos as buscas no Eric, Portal de Periódicos da CAPES e SciELO Brasil em fevereiro de 2024.

Fonte	Resultados
Eric	311
Periódicos da CAPES	387
SciELO Brasil	10
TOTAL	733

Fonte: elaborado pela autora

A partir dos resultados obtidos nas primeiras buscas, o passo seguinte foi marcado pela delimitação de critérios que possibilitasse extrair desse rol de setecentos e trinta e três² artigos os trabalhos que se mostrassem mais próximos do problema de pesquisa. Como filtro para a seleção dos trabalhos, consideramos quais trabalhos tinham aproximação com o conceito de indagação dialógica em seu resumo e relação com o referencial teórico da concepção comunicativa a partir da análise das referências. Este filtro possibilitou o levantamento de vinte e cinco artigos que foram sistematizados na tabela abaixo:

Tabela 2 - Artigos selecionados para análise preliminar em fevereiro de 2024.

Fonte	Quant. de artigos selecionados	Temáticas recorrentes
Eric	11	Diálogo, interação, papel do professor e sala de aula
Periódicos da CAPES	12	Diálogo, ensino, interação e formação de professores
SciELO	2	Diálogo, interação, formação de professores e teorias de ensino
TOTAL	25	

Fonte: elaborado pela autora

² Vale ressaltar que somente os artigos disponíveis gratuitamente possibilitaram esta análise preliminar de seu resumo e referências, pois nem todos os trabalhos estavam disponíveis para consulta de todo o seu conteúdo, principalmente no site *Education Resources Information Center* (Eric).

Os vinte e cinco artigos selecionados para leitura e análise passaram por novo processo de refinamento. O intuito dessa nova etapa foi o de trazer para a pesquisa os artigos considerados mais relevantes. A leitura exploratória e seletiva nos moldes em que Lima e Mioto (2007) apresentam permitiu o levantamento dos trabalhos com estreita relação com o problema de pesquisa e com o conceito de indagação dialógica.

O quadro abaixo demonstra a relação dos artigos mais relevantes selecionados para este trabalho:

Quadro 1 - Relação dos artigos selecionados para composição do referencial teórico.

REF.	ARTIGOS	FONTE
1	HANEDA, Mari; WELLS, Gordon. Learning science through dialogic inquiry: Is it beneficial for English-as-additional-language students? In: <i>International Journal of Educational Research</i> , n. 49, 2010.	Eric
2	SANCHEZ, Sergio L.; ALTHANASES, Steven Z. Dialogic teacher inquiry: The case of a preservice teacher learning to facilitate class discussion. <i>Dialogic Pedagogy</i> . In <i>International Online Journal</i> , DOI: 10.5195/dpj.2023.482 Vol. 11 No. 1 (2023)	Eric
3	CHAPMAN, Olive. Mathematics Teachers' Learning Through Inquiry. In: <i>The professional practice and professional development of mathematics teachers</i> , vol., n. 3, 2013.	Periódicos CAPES
4	SHERRY, Michel B. Emergence and Development of a Dialogic Whole-class Discussion Genre. <i>Dialogic Pedagogy: An International Online Journal</i> , vol. 7, 2019.	Periódicos CAPES
5	LONGHI, Ana Lía De et al. Una estrategia didáctica para la formación de educadores de salud en Brasil: la indagación dialógica problematizadora. <i>Comunicação, Saúde, Educação</i> , 2014.	SciELO

Fonte: elaborado pela autora

Os artigos acima foram lidos em profundidade e nos trouxeram informações relevantes para a pesquisa. A primeira delas é a de que as contribuições desse autor predominam nas bases internacionais. No Brasil, identificamos que o Grupo de Pesquisa Comunidades Aprendentes em Educação Ambiental, Ciências e Matemática (CEAMECIM) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), tem se dedicado aos estudos da teoria da atividade histórico-cultural para a ação e formação docente e encontraram nas contribuições de Gordon Wells uma fonte de pesquisa. Entretanto, é possível inferir a partir do levantamento que foi realizado para este trabalho que, neste país, há poucos estudos sobre o autor e seu conceito de indagação dialógica.

A leitura e análise dos cinco artigos selecionados revelaram que o interesse dos autores estava centrado nas interações em sala de aula e, sobretudo, como a indagação

dialógica pode servir como um instrumento potencializador dos processos de ensino e aprendizagem para professores e professoras que utilizam o diálogo como instrumento central para sua prática educativa.

2.2 A obra e o autor objeto de estudo

A obra, objeto de estudo deste trabalho de conclusão de curso, foi publicada originalmente em língua inglesa no ano de 1999 com o título *Dialogic Inquiry: Towards a Socio-cultural Practice and Theory of Education (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives)*. A versão utilizada neste trabalho foi traduzida e publicada em língua espanhola no ano de 2001 pela editora argentina Paidós.

Nela, o autor parte da ideia de que o ato educativo deve ser dialógico, considerar as questões e interesses dos participantes e, principalmente, que a indagação deve ser uma atitude investigativa diante dos contextos em que professores e professoras atuam.

Estruturalmente, o livro foi dividido em três partes principais, são elas: 1) *Establecimiento del marco teórico*, em que o autor traz para seus estudos as contribuições de Vygotski, situado na perspectiva histórico-cultural, e Halliday na perspectiva da interação linguística, 2) *Discurso, aprendizaje y enseñanza*, o autor apresenta as investigações feitas em colaboração com outras professoras com o intuito de compreender as formas que a indagação dialógica pode assumir e as condições que ela é possível e, por fim, 3) *Aprendizaje y enseñanza en la ZDP*, em que o autor retoma a importância do conceito de zona de desenvolvimento proximal desenvolvido por Vygotski para a aprendizagem e o ensino de meninos e meninas e vai além, propõe que este processo ocorra intermediado pela indagação dialógica. Para ele, esta teoria é fundamental por possibilitar a indagação dialógica (Wells, 1999).

Wells, tem como fundamentação teórica os estudos e contribuições de Lev Vygotski, dentro da psicologia e Michel Halliday dentro da linguística. Diante disso, a escolha dessa obra está relacionada ao fato desse autor fazer parte do referencial teórico que fundamenta a concepção comunicativa e a amplia, mas também porque ele inaugura o conceito de indagação dialógica como um instrumento de ação investigativa dos professores em sua prática nas salas de aula para ensinar mais e melhor.

Convém destacar que Gordon Wells foi professor emérito em educação pela Universidade da Califórnia (UCSC) em Santa Cruz, localizada nos Estados Unidos. Antes de trabalhar para a UCSC, ele atuou no corpo docente da Universidade de Bristol no

Reino Unido e no Instituto de Estudos Educacionais de Ontário (OISE) da Universidade de Toronto, Canadá (Galiuzzi *et al.*, 2016, p. 07). Sua área de interesse como educador voltou-se, sobretudo, para os teóricos da abordagem sociocultural e o papel da linguagem no ensino e aprendizagem.

De acordo com Aubert *et al.* (2018), que constituem o referencial teórico deste trabalho, Wells é um dos autores que, a partir do campo da psicologia sociocultural, contribui para fundamentar a concepção comunicativa da aprendizagem. Como podemos constatar diretamente neste trabalho, sua proposta é de que a escola deve almejar a interação colaborativa, ou seja, um tipo de interação que exige que o professor atue e colabore dialogicamente com os estudantes e as pessoas da comunidade na construção de conhecimentos por meio do que ele denomina de indagação dialógica (Wells, 2001).

A interação comunicativa dos estudantes com o entorno é a base da proposta deste autor que já vem de uma vertente da psicologia – a sociocultural, que aborda o desenvolvimento humano a partir das interações sociais.

De acordo com Aubert *et al.* (2018), a vertente sociocultural recebeu influência dos estudos realizados por Lev Vygotski que, a partir da sua teoria da atividade, chegou à conclusão de que toda atividade humana pressupõe um sistema de significação que é construído e compartilhado socialmente. Nesta perspectiva, é a interação que contribui para o desenvolvimento e a aprendizagem dos indivíduos em um processo permanente de internalização da cultura.

A partir dessa ideia e baseado nas contribuições de Vygotski, Wells (2001) explica que a teoria desenvolvida por este autor nos auxilia na compreensão das implicações das interações no processo de apropriação dos instrumentos semióticos. Dentre esses instrumentos, a linguagem é identificada como um dos principais e mais potentes, pois é por meio dela que a cultura é expressa e ao mesmo tempo transmitida para as gerações.

Ao transpor as contribuições da perspectiva histórico-cultural de Vygotski para o contexto escolar, podemos vislumbrar transformações que as concepções tradicional e construtivista da educação não dão mais conta de resolver. Uma delas, por exemplo, diz respeito ao contexto cada vez mais diversos e multicultural das salas de aula, soma-se a isso temos as transformações ocasionadas pelo fluxo intenso de informações e de conhecimento que ajudam a fragilizar e colocar em xeque as relações de poder que estão colocadas.

Como explicam Aubert *et al.* (2018), estamos caminhando para uma sociedade questionadora das relações de poder que estão colocadas e que tem buscado soluções pelo

consenso. Portanto, se anteriormente aceitava-se um determinado diagnóstico médico para determinada doença, hoje, buscamos opiniões alternativas, pesquisamos e tentamos compreender o que nos acomete. Na educação o movimento não tem sido diferente, temos questionado métodos, falas e comportamentos que visam manter relações hierárquicas ao invés do consenso pelo diálogo.

Portanto, Gordon Wells, na obra estudada, parte dessa perspectiva para defender que a aprendizagem se torna potente quando indagamos verdadeiramente, quando efetivamente consideramos os conhecimentos que os estudantes já trazem e os aperfeiçoamos colaborativamente em uma comunidade de aprendizagem. No entanto, para consolidar uma comunidade de aprendizagem o autor defende que não é todo o tipo de indagação que é potencializadora de aprendizagens, mas a indagação que exija dos estudantes pensar sobre o problema proposto e chegar a um consenso sobre a resposta.

No capítulo seguinte abordaremos com mais detalhe o que é a indagação para este autor e como este conceito possibilita (re)pensar a prática docente.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 INDAGAÇÃO DIALÓGICA: CONCEITUAÇÃO E SUA RELEVÂNCIA PARA AS SALAS DE AULAS CONTEMPORÂNEAS

Ao buscar a compreensão do conceito de indagação dialógica na principal fonte de pesquisa, nos referenciais teóricos utilizados e nos artigos selecionados para análise, propusemos algumas questões que nos levassem a sua possível teorização, sendo que as principais foram: o que é indagação dialógica para este autor? Quais características são assumidas nesse conceito? Que relações ele estabelece com o discurso em sala de aula? Quais as contribuições para as salas de aula contemporâneas?

As questões mencionadas foram elencadas a cada novo movimento de análise do material e nos levaram à compreensão de que a definição do conceito de indagação dialógica que, na obra estudada, ainda estavam em elaboração pelo autor passa pela compreensão de quais interações são potencializadoras de aprendizagem, o que é conhecimento e como o discurso pode contribuir ou não para a construção de conhecimento.

Partindo dessa compreensão, a análise que vem a seguir abordará a relação entre interação, discurso e conhecimento na fonte deste estudo e, a partir dessas relações,

propor uma aproximação do que é o conceito de indagação dialógica e sua relevância para o processo de ensino e aprendizagem para a sociedade da informação.

3.1.1 Interação, discurso e conhecimento

Aubert *et al.* (2018) explicam que a concepção comunicativa da aprendizagem dialógica incorpora a ideia da interação em seus pressupostos, pois as interações representam a chave para a transformação das relações e do conhecimento na sociedade da informação. De acordo com as autoras e o autor, a aprendizagem tem dependido cada vez mais do que ocorre fora das salas de aulas e das interações que meninas e meninos estabelecem com o entorno e as pessoas de sua comunidade (Aubert *et al.*, 2018, p. 27)

Entre 1896-1934 Vygotski recorria às interações para evidenciar que o desenvolvimento cognitivo se dá pela interação social. Para este autor, a interação com os membros mais experientes da comunidade é peça fundamental para as aprendizagens dos menos experientes, pois o desenvolvimento do que ele chama de funções mentais superiores dependem das práticas e dos artefatos culturais que encontramos primeiro *intermentalmente* e, à medida que o aprendiz recebe ajuda e vai dominando gradualmente as práticas em que se empregam esses artefatos, se converte em um recurso para sua própria atividade *intramental* (Vygotski, 2019, p. 27).

Na perspectiva apresentada por Vygotski (2019) o desenvolvimento das funções mentais superiores supõe que o processo de aprendizagem e o sujeito que aprende não são passivos, mas vão se constituindo a partir das relações que estabelece com as pessoas e com o mundo. Por esta razão Vygotski (2019), também afirmava que a apropriação não se configura como o processo final do desenvolvimento, pois supõe uma ação posterior em que o aprendiz faz uso dessa nova função para participar com mais eficácia das atividades sociais. Tratando-se, portanto, de um ciclo contínuo de transformação de quem aprende sempre em colaboração com os demais.

Na esteira desse pensamento, Wells (2001) recorre às contribuições de Vygotski para afirmar que se a apropriação ocorre por meio da mediação em atividades conjuntas, o papel desempenhado pelos participantes mais experientes é fundamental e deve ser objeto de estudo. Isto porque compreende que o conhecimento não está depositado em uma pessoa ou nos objetos, mas no esforço coletivo pela busca de explicações sobre o mundo e sua transformação.

Wells (2001), explica que a partir de sua pesquisa ação com duas professoras do ensino primário de uma escola com grande diversidade cultural, chegou a conclusões importantes sobre o papel dos professores e de outras pessoas da comunidade na organização das interações, do discurso e da criação de conhecimento na sala de aula.

Uma das conclusões apresentadas é de que nas salas de aula podemos estabelecer dois tipos distintos de interação. A que ocorre a reestruturação superficial do conhecimento e a pautada na indagação, que potencializa a co-construção de conhecimento.

De acordo com Wells (2001), a interação que visa a reestruturação superficial do conhecimento parte de um tipo de discurso que Lemke (1985,1990) chamou de *diálogo triádico*, ou seja, um tipo de discurso em sala de aula constituído de três fases muito marcantes, são elas:

(...) uma *iniciação*, geralmente na forma de uma pergunta feita pelo professor, uma *resposta* na qual um aluno tenta responder à pergunta e um acompanhamento no qual o professor fornece alguma forma de *seguimento* à resposta do aluno. (Wells, 2001, p. 197, tradução nossa)

Este modo de conversação privilegia um tipo de interação entre alunado e professorado que estimula respostas, por parte dos estudantes, que já estão consolidadas dentro das comunidades científicas, sendo aceitas aquelas que mais se aproximam do que já é conhecido. Para Wells (2001), espaços em que somente o professor é considerado o mais experiente, o discurso que é empregado pode ser definido como uma conversa instrutiva e de pouco espaço para reflexão entre os estudantes.

Sanchez e Athanazes (2023) ao fazerem estudos sobre discussões de alta qualidade em sala de aula com professores em início de carreira se depararam com os desafios enfrentados por estes profissionais de romperem com a estrutura Iniciação-Resposta-Avaliação proposto pelo diálogo triádico. Os autores identificaram que este movimento monológico de discurso pode ter sido herdado do próprio processo de escolarização desses profissionais, muitas vezes aprendidos por meio da observação de outras práticas educativas.

A respeito do diálogo triádico que encontramos, sobretudo, na perspectiva da concepção tradicional de ensino, há um estímulo pelo seu uso porque fornece uma sensação de que se estimula efetivamente a participação dos estudantes, pois eles respondem concretamente ao que lhes é perguntado e estabelecem, até certo ponto, uma troca, ao passo que também fornece ao professorado a sensação do abandono do verbalismo que é predominante nas salas de aulas contemporâneas.

Sanchez e Athanazes (2023) observaram que há aspectos estruturais que impactam na prática discursiva de professores e professoras além do diálogo triádico. Entre estas, o espaço físico das salas de aulas, organizadas tradicionalmente para que o diálogo ocorra de forma transversal e a restrição de tempo enfrentada pelos profissionais que não possibilita o desenvolvimento de diálogos exploratórios que os estudantes consigam examinar criticamente as contribuições de seus pares.

Para Wells (2001), o diálogo triádico não é bom e nem ruim, mas depende dos objetivos e fins educacionais que professores e professoras desejam alcançar. Isto porque, para ele, aprender é um processo semiótico colaborativo cujo recurso fundamental é a linguagem, e é por meio dela que aprendemos a fazer e a significar o mundo ao nosso redor.

Na perspectiva de Wells (2001), a interação que envolve a co-construção de conhecimento entre professor-aluno e aluno-aluno vai na contramão de formas de interações que privilegiam a passividade dos indivíduos e a mera reestruturação e reprodução de conhecimento. O discurso que se busca não tenta o convencimento do outro ou ausência de análise crítica. Pelo contrário, sua base discursiva está fundamentada na dialogicidade das relações e entende a igualdade como fundamental na busca pela compreensão e o consenso entre os interlocutores.

Por esta razão, Wells (2001) propõe que, em uma aula de indagação, não somente o professor designado é o mais experiente. Este papel pode ser desempenhado a qualquer momento por qualquer um dos participantes, pois o que se busca é a compreensão e, portanto, é a força dos argumentos que valem e não a posição que ocupa os interlocutores.

A este modo de discurso, Wells (2001) denominou de “discurso exploratório” e afirma que ocorre com frequência em pequenos grupos de estudantes. Nestes espaços, mais do que comunicar o que já se sabe, os estudantes oferecem instrumentos para a atividade de conhecer uns dos outros.

Para que o discurso exploratório seja exercitado Wells (2001) propõe que os eventos da aula sejam compreendidos como ações que, organizadas e estruturadas sucessivamente em tarefas relevantes para os estudantes, constituam-se como a prática educativa do professorado. Dessa maneira, para garantir o cumprimento dos objetivos educacionais, professores e professoras devem ter claros os papéis que desempenham em virtude do seu status na comunidade e propiciar que os estudantes trabalhem com o currículo atribuído recebendo toda ajuda para que se apropriem dele.

Wells (2001) afirma que a ação do professorado em sala de aula pode ocorrer em dois níveis. O macronível, em que ele seleciona os temas e unidades curriculares sem desconsiderar os interesses e a participação dos estudantes, bem como os recursos semióticos que serão utilizados; e, o micronível, em que desempenha um papel muito mais observador e articulador das respostas emitidas pelos estudantes diante do objetivo que foi negociado. Neste último nível é o lugar onde o professor e a professora podem atuar no que Vygotski chamou de zona de desenvolvimento próximo.

A zona de desenvolvimento próximo (zdp) é um conceito importante dentro da Psicologia sócio-histórica e foi formulado originalmente por Vygotski. O autor descreve como sendo a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, o que se consegue fazer sozinho de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, o que se consegue fazer com a ajuda de um adulto ou pessoa mais experiente (Vygotski, 2019, p. 112-113).

A implicação dessa proposição para a educação é o reconhecimento da interdependência entre os processos de desenvolvimento e a aprendizagem e, mais além, de que é possível ampliar os conhecimentos prévios das crianças e de que determinados processos interativos são potencializadores de aprendizagens.

Por esta razão, Wells (2001) destaca a importância do discurso em sala de aula e os tipos que decorrem dos processos interativos, pois há os que possibilita o professor atuar na zona de desenvolvimento próximo dos estudantes, ampliando aprendizagens e há os que não atuam diretamente dentro desse potencial de desenvolvimento, ver diagrama a seguir:

Figura 1 – Tipos de discurso em sala de aula a partir de Wells (2001)



Fonte: elaborado pela autora.

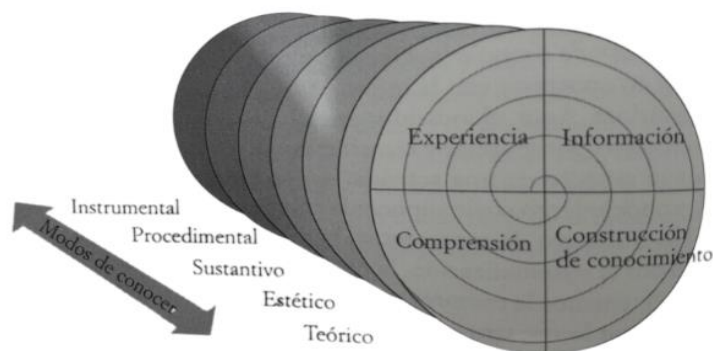
A figura acima sistematiza os tipos de discurso encontrados pelo autor durante os anos em que desenvolveu sua pesquisa-ação. Wells (2001) argumenta que a prática docente é permeada por discursos com diferentes finalidades. Há o discurso em sala de aula que visa o convencimento de que há uma resposta certa e, portanto, o outro está errado, como há o tipo de discurso que constrói conhecimento de forma conjunta, mas não desenvolve o senso crítico dos estudantes. Para o autor, o discurso mais potente que se manifesta em sala de aula é o que ele denominou de discurso progressivo. Ou seja, ao invés de fornecer aos estudantes uma resposta direta, o professor opta por indagar o estudante de maneira que ele pense autonomamente sobre a resposta com os conhecimentos que já tem sobre o tema que está em curso e chegue a sua própria compreensão.

Wells (2001) realiza uma análise profunda dos tipos de discurso que podem se manifestar dentro das salas de aula porque para ele, todo discurso que é voltado para o conhecer não proporciona explicações definitivas sobre determinado assunto por mais qualificados que sejam seus interlocutores, pois toda pessoa que conhece, entende que suas manifestações estão abertas a questionamentos por outras pessoas e a possibilidades de aperfeiçoamentos.

A natureza em constante aperfeiçoamento dos artefatos culturais é o que o autor denomina de conhecimento. Para ele, o conhecimento só pode ser entendido como história do conhecimento. Ou seja, não é algo dado e que parte do nada, mas um processo histórico e dinâmico que nos mostra como chegamos a saber o que sabemos e a possibilidade de sua transformação.

Para Wells (2001), se o que entendemos por conhecimento está relacionado a uma natureza abstrata, ou seja, que é produzido por indivíduos altamente criativos e isolados, nossa concepção de conhecimento nos leva a desassociá-lo de sua relação com a vida. Entretanto, se adotamos uma perspectiva histórica do conhecimento, percebemos que sua natureza é social e, portanto, não produzimos conhecimento de forma isolada, mas no esforço coletivo na busca de explicações sobre o mundo e sua transformação.

Wells (2001) cria o que ele chama de espiral do conhecer para explicar como cada nova experiência e modos de conhecer contribui para um entendimento profundo do que investigamos (ver figura abaixo):

Figura 2 - A espiral do conhecer Wells (2001)

La espiral del conocer. Fonte: Wells, 2001, p.104

A espiral é composta por quatro quadrantes inter-relacionados no qual a aprendizagem tem início na experiência concreta dos indivíduos. Por meio da experiência obtemos informações que são analisadas e organizadas e, a partir delas, formamos ideias, conceitos e teorias que nos ajudam a explicar a experiência que tivemos. A cada novo ciclo a aprendizagem anterior contribui para a constituição de novas aprendizagens em um processo contínuo e cumulativo.

Vale ressaltar que, por experiência, Wells (2001) compreende como uma participação culturalmente situada e com carga afetiva dos indivíduos. Dessa forma, a experiência não é o que ocorre com a pessoa, mas os significados que ela constrói no curso de participações sucessivas em eventos de nossa trajetória vital. Já a informação, consiste nas interpretações que fazemos das pessoas de nossa experiência. Por construção de conhecimento o autor entende que são os significados de domínio público, em contraste com a informação, supõe uma postura ativa e integradora. Portanto, a construção de conhecimento supõe construção, utilização e melhora progressiva dos artefatos de representação com a preocupação de sistematização, coerência e consistência. Por fim, a compreensão dentro da espiral constitui o marco interpretativo em função do qual compreendemos a nova experiência – formando o ápice do ciclo do conhecer.

Wells (2001) explica que desde o início da história humana é possível identificar quatro modos diferentes de conhecer que circulam e medeiam as atividades que constituem a vida cultural. Dada a complexa interdependência entre os diferentes modos de conhecer para a mediação de atividades é importante que professores e professoras apoiem a progressiva apropriação desses modos, e que ocorram particularmente dentro da zona de desenvolvimento próximo, ou seja, entre a diferença entre o que o aprendiz

consegue fazer de forma independente e o que pode realizar com a ajuda de um adulto ou companheiro mais experiente.

Figura 3 – Diferentes modos de conhecer Wells (2001)

Tempo	Modo de Conhecer	Contexto	Artefatos
2 milhões de anos	Instrumental	Individual em ação	Artefatos primários: instrumentos materiais
1-1,5 milhões de anos	Procedimental	Entre indivíduos ao realizar uma ação	Artefatos secundários: instrumentos e práticas; interação social
50.000 anos	Substantivo	Entre membros de um grupo cultural, refletindo sobre a ação e como base para planejar futuras ações	Artefatos secundários: representações de instrumentos e práticas; interação falada
50.000 anos	Estético	Entre membros de um grupo cultural, compreender as dificuldades da existência	Artefatos terciários: representações artísticas em modos narrativos, gráficos, musicais, etc.
2.500 anos	Teórico	Entre membros de uma comunidade especialista, tentar explicar observações do mundo natural e humano	Artefatos terciários: representações descontextualizadas como taxonomias, teorias, modelos, etc.
?	Metaconhecimento	Entre membros de um grupo cultural, também por indivíduos, em busca de compreender e controlar suas próprias atividades mentais	Artefatos mentais: representações de processos mentais e semióticos

Fonte: Wells, 2001, p.90, tradução nossa.

Na atual sociedade da informação e do conhecimento caracterizada pela multiculturalidade, pela rapidez com que as informações circulam e se produz conhecimento, é cada vez mais importante que a formação docente acompanhe este movimento e aproxime os saberes produzidos pelas comunidades científicas dos saberes e experiências que são produzidos fora desses espaços.

Desta forma, quando participamos das atividades cotidianas, nós nos apropriamos dos principais meios de comunicação interpessoal da cultura, mas também das formas de compreender as experiências que estão codificadas pelo discurso.

A relação entre interação, discurso e conhecimento é complexa e interdependente. A interação fornece o contexto para o discurso, o discurso é o veículo para a construção de conhecimento, e o conhecimento influencia tanto a interação quanto o discurso. Essa dinâmica cria um ciclo contínuo de aprendizado e co-construção de conhecimento.

3.2 O conceito de indagação dialógica: uma proposta de conceituação

Wells (2001) fez poucas referências ao conceito de indagação dialógica ao longo da obra estudada. No entanto, a definição mais direta e clara sobre o conceito afirma que a indagação dialógica:

(...) não se refere a um método (como em aprender por <descobrimento>) e menos ainda a um conjunto genérico de procedimentos para a realização de atividades. Em vez disso, indica uma postura em relação as experiências e ideias, uma predisposição para se interessar pelas coisas, fazer perguntas e tentar entender colaborando com os outros na tentativa de encontrar as respostas. (Wells, 2001, p. 136, tradução nossa)

Esta definição inicial em que o autor afirma que se trata de uma postura diante da experiência e uma predisposição a interessar-se pelas coisas nos remete à maiêutica socrática em meados do século V a.C. Ainda que não possamos estabelecer fontes concretas sobre o pensamento de Sócrates, sabe-se por meio de seus discípulos que ele conduzia seus diálogos fazendo perguntas com o objetivo de que o interlocutor chegue, por sua conta, a uma compreensão.

Assim como Sócrates, Wells (2001) propõe uma prática pautada na indagação dialógica em que os interlocutores cheguem à compreensão de um objeto aperfeiçoável de forma conjunta. Para tanto, o autor afirma que não é qualquer pergunta que promove a reflexão crítica acerca do objeto estudado, é preciso que a pergunta feita ajude a aumentar progressivamente a compreensão dos interlocutores à medida que modifiquem também o entendimento que tinham anteriormente.

Este movimento foi descrito anteriormente pela espiral do conhecer (ver figura 1). Nela, Wells (2001) conceitua a aprendizagem como algo contínuo, em constante aperfeiçoamento e, a cada novo ciclo, o aprendiz lida com um novo problema em que já possui alguma experiência relevante e ganha novas informações que o levem a uma compreensão aprimorada. De acordo com o autor, nesse modelo o professor assume dois papéis importantes:

(...) a primeira é selecionar e introduzir o tópico geral de investigação, fornecer acesso aos recursos necessários e negociar com os alunos os desafios que eles enfrentarão; a segunda é monitorar o progresso de indivíduos e grupos e fornecer orientação e assistência conforme apropriado, trabalhando, como Vygotski (1987) colocou, em suas zonas de desenvolvimento proximal. (Haneda e Wells, 2010, p. 13, tradução nossa)

Ainda que a raiz da indagação dialógica seja uma disposição para fazer perguntas, ela também envolve o movimento de tentar responder a essas perguntas a partir de evidências relevantes extraídas de diferentes meios. Dessa forma, os professores têm o

importante papel de estabelecerem relações entre a experiência vivida com os saberes e práticas acadêmicas.

No entanto, Wells (2001) afirma que, historicamente, o professorado têm organizado a atividade de ensino apegados a uma lógica transmissiva, em que a atividade de conhecer é deixada de lado e se preconiza uma atitude passiva diante do conhecimento. Para o autor, nos espaços em que a atividade de ensino ocorre dessa forma é comum que o conhecimento seja entendido como abstrato e passível de ser transmitido de uma pessoa para outra, sendo o professor o principal responsável por esta tarefa.

Em contrapartida, pesquisas têm demonstrado que nos espaços em que se tem buscado a dialogicidade na atividade de ensino, foram verificados que os estudantes se envolvem mais, pois a interação que parte de relações dialógicas encorajam os indivíduos a contribuir com suas opiniões e sugestões sem receios, já que todos são bem vindos a compartilharem de forma respeitosa suas observações; os estudantes conseguem fazer contribuições baseando-se nas contribuições prévias de seus companheiros de forma a potencializar a compreensão coletiva acerca do conteúdo estudado (Wells e Haneda, 2010, p. 13).

Isso é possível porque nesta perspectiva os interlocutores compreendem que o conhecimento deve ser reconstruído continuamente e de uma forma ativa pelas pessoas. Os instrumentos e artefatos que mediam a atividade de conhecer não são em si conhecimento, senão o meio para a reconstrução e transformação do presente.

O conceito de indagação dialógica está relacionado a uma estratégia educativa que privilegia relações respeitadas e de constante diálogo, formulando perguntas ao longo do processo que ajudem os envolvidos a refletirem e cheguem a uma solução para o problema proposto, mas que também possibilite, para professores e professoras, a interpretação e compreensão da própria prática.

A importância e relevância da indagação dialógica está na relação que estabelece com as práticas dos cientistas e com a maneira com que se constrói conhecimento. Dessa forma, a teoria proposta por Wells (2001) ajuda a superar o modelo tradicional de ensino, pois modifica a natureza das regras que prescrevem a ação do professorado na contemporaneidade, altera a divisão do trabalho em sala de aula, valoriza outros instrumentos semióticos para além dos textos escritos e, sobretudo, coloca os estudantes como recursos valiosos no aperfeiçoamento da prática educativa.

A reorganização da atividade de ensino e do currículo voltados para a indagação desafia a estrutura escolar atual e se coloca a frente por fornecer uma base sólida para a

criação de conhecimento nos moldes de uma sociedade que, cada vez mais, precisa ser instrumentalizada dos conhecimentos necessários para sua transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de conclusão de curso teve como objetivo principal identificar e extrair da obra de Gordon Wells indicações importantes para a transformação da prática docente nas salas de aula contemporâneas, bem como compreender qual o papel do professorado nesse processo e como podem transformar sua prática para atender às exigências do tempo presente. Dessa forma, por meio de análise da fonte em primeira mão, foi possível inferir o que é o conceito de indagação dialógica e quais seriam seus limites e suas potencialidades para as salas de aula.

A partir do estudo da fonte e de outras obras de referência podemos afirmar que o conceito desenvolvido por este autor funciona como um potente instrumento de transformação da prática educativa de professores e professoras, sobretudo, porque altera as interações em sala de aula e coloca a compreensão como um fim a ser alcançado. Dessa forma, professores e estudantes constroem conhecimento a partir das contribuições uns dos outros. Isto, por sua vez, coloca os estudantes como protagonistas do ato de conhecer, auxiliando uns aos outros nesta jornada e estabelecendo relações horizontais pautadas pelo respeito e reciprocidade, sem perder de vista o papel que professores e professoras tem como intermediadores da co-construção de conhecimento.

Wells (2001) avança porque traz uma nova proposta de interação entre os indivíduos mediados pela indagação e não pela busca de respostas prontas para os problemas que são colocados. Este último, possibilita que todos os envolvidos no processo repensem as relações que estabelecem com o ato de conhecer. Para Wells (2001), o conhecimento não é algo estático e que seja transmitido. Pelo contrário, ao se posicionar ao lado da co-construção do conhecimento coloca o desafio de se construir uma comunidade de indagação em que o conhecer é ativo e se (re)constrói em colaboração com todos os que participam do ato educativo.

Na esteira desse pensamento, o trabalho em conjunto é fundamental e sua importância reside no fato de que:

(...) cada membro do grupo é forçado a melhorar e, ao combinar as contribuições individuais de cada um de seus membros, o grupo pode acabar construindo um resultado que nenhum de seus membros separadamente teria sido capaz de conceber no início do processo colaborativo do qual participam. (Wells, 2001, p. 326, tradução nossa)

A atitude colaborativa diante do ato de conhecer leva a verdadeira compreensão, que deve ser o objetivo de todo processo de ensino-aprendizagem. Por esta razão Wells (2001) afirma que a compreensão depende do discurso que é estabelecido entre os

participantes. Isto porque, é por meio do discurso que a prática educativa se concretiza, possibilita a troca de experiências e a criação de sentido. Significa, em última instância, que fala e a ação são indissociáveis na tarefa de construir conhecimento verdadeiro.

Em síntese, o presente estudo constatou que ocorre mudanças significativas quando professores e professoras adotam práticas mais dialógicas na interação com meninos e meninas. Dentre as mudanças registradas, os artigos e obras de referência apontaram novas formas de se pensar e de se relacionar com o currículo, ou seja, que mesmo dentro de um currículo prescrito é possível aprofundar a compreensão dos estudantes acerca do objeto de estudo utilizando a indagação como mola propulsora do fazer docente.

A adoção da indagação dialógica requer mudanças atitudinais, curriculares e estruturais. Isto porque, a construção de conhecimento a partir dela demanda tempo, e o ensino tem sido cada vez mais estruturado para a reprodução superficial de informações que se limitem a uma jornada e a um currículo que não dialoga com a vida.

De acordo com Chapman (2023), ao analisar a formação de professores de matemática na perspectiva investigativa proposta por Wells, a indagação tem sido uma realidade nos últimos anos e exige do professorado aprender sobre a indagação e através da indagação. Entretanto, de acordo com a autora:

[...] vários obstáculos podem surgir para os professores quando tentam ensinar a partir de uma perspectiva investigativa, pois isso exige habilidades que não são comuns nas salas de aula tradicionais de matemática. Além de possuírem uma compreensão profunda da matemática para o ensino, os professores precisam, por exemplo, ter a capacidade de lidar com a incerteza, promover a tomada de decisões pelos alunos equilibrando apoio e independência, reconhecer oportunidades de aprendizagem em resultados inesperados, manter um pensamento flexível e tolerar períodos de desorganização (Chapman, 2013, p. 129 *apud* National Research Council, 2000, tradução nossa).

Dessa forma, Wells não somente é importante porque propõe uma forma de discurso que possibilite a compreensão conjunta, mas também porque propõe o resgate das contribuições de Vygotski para as salas de aula contemporâneas, e isto altera significativamente como temos concebido o ensino e a aprendizagem.

Por fim, vale ressaltar que o desenvolvimento desse trabalho de conclusão de curso ampliou meus conhecimentos a respeito da concepção comunicativa de aprendizagem e da perspectiva histórico-cultural que se configuram na obra de Wells (2001) como pilares para se pensar o conceito que foi desenvolvido por este autor. Também dialogou diretamente com o meu interesse pessoal de ensinar mais e melhor os meninos e meninas com quem atuei. Dito isto, este trabalho possibilitou um estudo

inicial das propostas deste autor que pode e deve ser aprofundado futuramente por outras pessoas interessadas em refletir sobre sua prática educativa.

REFERÊNCIAS

AUBERT, Adriana. [et al]. **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. São Carlos: EdUFSCar, 2018. 206 p

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2015.

BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa; MELLO, Roseli Rodrigues de. **Aprendizagem dialógica: ações e reflexões de uma prática educativa de êxito para todos(as)**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

Escola d'Adults de La Verneda – Sant Martí. Orígenes y primeros años de historia. Acesso em 18/01/2024. Disponível em <
<https://www.edaverneda.org/edaverneda8/es/node/10>>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17ª Ed. 1987.

GALIAZZI, Maria do Carmo. [et al]. **Indagações dialógicas com Gordon Wells** [recurso eletrônico]. Grupo de pesquisa CEAMECIM - Comunidades Aprendentes em Educação Ambiental, Ciências e Matemática. Rio Grande: Ed. da FURG, 2016. Disponível em:
https://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/7017/Livro_Gordon.pdf?sequence=1.
Acesso em: 15/12/2023.

GUIDOTTI, Charles dos Santos; HECKLER, Valmir. Investigação Dialógica na sala de aula de ciências: etnopesquisa – formação com professores de ciências da natureza. **Revista Contexto & Educação**, v. 36, n.113, p. 143-162, 2021.

HANEDA, Mari; WELLS, Gordon. Learning Science through Dialogic Inquiry: Is It Beneficial for English-as-Additional-Language Students? **International Journal of Educational Research**, v.49, n°1, p10-21, 2010. Disponível em:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S088303551000039X?via%3Dihub>

HANEDA, Mari; WELLS, Gordon. Learning an Additional Language through Dialogic Inquiry. **Language and Education**, v. 22, n°2, p114-136, 2008.

LONGHI, Ana Lía De et al. Una estrategia didáctica para la formación de educadores de salud en Brasil: la indagación dialógica problematizadora. **Comunicação, Saúde, Educação**, 2014. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/icse/a/4zkgyxTrYBg6TDymr8SHYCx/?lang=es>>

RODRIGUES, C. **Outra escola é possível: conheça a chamada Comunidade de Aprendizagem, uma proposta científica para o sucesso da escola**. Instituto Natura, "Carta na Escola" ed. 83, fev/14. Acesso em: 18/02/2024. Disponível em:
<<https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/64/c1f48c43372c9886aeb13169fe27cbd5.pdf>>

SANCHEZ AROCA, Montse. La Verneda Sant Martí: a school where people dare to dream. **Harvard Educational Review**, vol. 69, n° 3. Fall 1999. Disponível em: <

<https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/210/152d8c5158c8e403bd4efb9ef106f950.pdf>>

SANCHEZ, Sergio L.; ATHANASES, Steven Z. Dialogic teacher inquiry: The case of a preservice teacher learning to facilitate class discussion. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, vol. 11 N. 1, 2023. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?q=Dialogic+teacher+inquiry%3a%09The%09case%09of%09a%09preservice%09teacher%09+learning%09to%09facilitate%09class%09discussion&id=EJ1398180>>

SHERRY, Michel B. Emergence and Development of a Dialogic Whole-class Discussion Genre. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, vol. 7, 2019. Disponível em: <<https://dpj.pitt.edu/ojs/dpj1/article/view/256/186>>

VIGOTSKII, Lev. Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. – 16ª edição – São Paulo: Ícone, 2019 (Coleção Educação Crítica).

WELLS, Gordon. **Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación**. Barcelona: Paidós, 2001.

OBRAS CONSULTADAS

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
Disponível em: <<https://encr.pw/3CNJT>>

MARIGO, Adriana Fernandes Coimbra. **Inteligência cultural na perspectiva de aprendizagem dialógica: evidência de êxito escolar para superação de desigualdades sociais e educativas**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

VYGOTSKI, Levi Semionovitch. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A – FICHA DE LEITURA REFLEXIVA

EXEMPLO DE FICHA DE LEITURA REFLEXIVA

Referência estudada: HANEDA, M.; WELLS, G. Learning science through dialogic inquiry Is it beneficial for English as additional language students. <i>International Journal of Educational Research</i> , 49,2010, 10–21.	Data de elaboração: 15/11/2023
Questão orientadora do estudo: se a eficácia do ensino baseada no diálogo e na investigação em uma sala de aula que tem considerável número de alunos sem o inglês como língua materna.	
Perspectiva do/a autor/a: investigar a eficácia do ensino dialógico e investigativo em uma sala com grande diversidade linguística.	
Assunto do texto: ensino e aprendizagem de ciências através da investigação dialógica.	
Tema do texto: indagação dialógica no processo de ensino-aprendizagem	
Relação entre afirmações do/a autor/a do texto e suas reflexões: De acordo com Haneda e Wells (2010), o ensino de ciências em muitas escolas com ensino fundamental e médio tem assumido a forma de um ensino transmissivo, em que estudantes ouvem por longas horas palestras, demonstrações ocasionais de experimentos e o foco na sequência dos livros didáticos e da lousa. Ainda que estudos tenham demonstrado que o ensino de ciências é mais eficaz quando há conexão entre as experiências dos estudantes e o conteúdo, e quando a abordagem é centrada da indagação/investigação, ainda predomina o estilo transmissivo de ensino.	
Relação entre soluções apresentadas pelo autor do texto e a questão orientadora: A solução apresentada por Haneda e Wells (2010) para o problema, considera que a aprendizagem ocorre como um modelo em espiral no qual os participantes aumentam progressivamente a sua compreensão à medida que constroem e modificam o que sabiam anteriormente. Isto só é possível se na sala de aula a interação estabelecida entre os participantes ter qualidade. Isso significa dizer que a aprendizagem só se concretiza quando há a proposição de um problema que venha de experiências relevantes e que, à medida que os participantes interagem e refletem conjuntamente, a experiência vai ganhando novos contornos de tal modo que o que se produz é uma compreensão aprimorada. A relação da solução apresentada com a questão norteadora é de que o ensino pela indagação dialógica é eficaz e oferece a compreensão verdadeira dos conteúdos de ensino que devem ser tratados pela escola.	
Referências destacadas: “All the above studies suggest that the learning and teaching of science is most effective when it: (a) makes connections between students’ out-of school experiences and the content of the science curriculum; (b) adopts an inquiry rather than a didactic approach; and (c) provides opportunities for students to engage actively in mastering the language of science in conjunction with hands-on investigation. In particular, students need to try out their ideas in interaction with their teacher and their peers in both speech and writing” (Haneda e Wells, 2010, p.12) “In this model, learning is conceptualized as a continuing spiral, where, in each cycle, the learner approaches a new problem armed with some relevant experience and gains new information from feedback from his or her own actions and from other sources, such as teacher talk or printed material. However, for this information to lead to enhanced understanding, the learner needs to engage in active knowledge building, either through further thoughtfully planned action, or through dialogue with other people – or, ideally, through a combination of both these modes” (Haneda e Wells, 2010, p.12)	

Fonte: extraído do modelo apresentado no ANEXO A

**APÊNDICE B – FICHA DE ORGANIZAÇÃO DOS DADOS PARA ANÁLISE DE
CONTEÚDO DA OBRA DE REFERÊNCIA**

FONTE ANALISADA: Indagación dialógica (WELLS, 2001)			
UNIDADE DE REGISTRO: Indagação			
Parágrafo	Temas	Página	Seção
Durante más de un cuarto de siglo, los intentos de reforma educativa se han estancado em un debate estéril entre quienes defienden una forma de educación <progresista>, centrada em el niño, y quienes abogan por el retorno a un currículo más estructurado y dirigido por el enseñante que destaque los conocimientos y las aptitudes básicas. Sin embargo, por su reconocimiento de que la continuidad cultural y la creatividad individual son facetas complementarias e interdependientes de toda actividad y, em consecuencia, de las trayectorias evolutivas de aprendizaje de quienes participan em ellas, la teoría constructivista social de Vygotski ofrece una manera de salir de este callejón sin salida. Em lugar de la enseñanza tradicional basada em la transmisión por un lado y el aprendizaje nos estructurado basado em el descubrimiento por otro, su teoría destaca la coconstrucción de conocimiento por parte de participantes más maduros y menos maduros que participan conjuntamente em una actividad. También destaca la mediación semiótica como medio principal para que el participante menos maduro reciba una ayuda que le permita apropiarse de los recursos existentes em la cultura y se le guie em su empleo y em su transformación para que los aplique a la resolución de problemas que considere importantes. Em lugar de un individualismo competitivo, esta teoría propone una comunidad colaborativa em la que, con el enseñante como líder, todos los participantes aprendan junto con los demás y de los demás, mientras participan conjuntamente em una indagación dialógica.	Interação Construção de conhecimento Discurso	p. 12 § 1	Introducción
Esta forma de indagación dialógica también es lo que distingue a los intentos contemporáneos de desarrollar una visión de la educación basada em las ideas de Vygotski. Em su breve vida activa, el mismo Vygotski nunca llegó a plantear una teoría totalmente articulada de la educación y, aunque lo hubiera hecho, esa teoría no hubiera sido totalmente pertinente em el mundo tan diferente em el que vivimos hoy. Por lo tanto, el hecho de recurrir a la teoría de Vygotski no es un intento de reavivar una pedagogía revolucionaria pero pasada de moda, porque su teoría proporciona el punto de partida para una indagación continuada emprendida por educadores de muchos países que aplican las ideas fundamentales de Vygotski sobre el aprendizaje y el desarrollo a la construcción de soluciones para los problemas contemporáneos de la enseñanza pública em sus distintas sociedades. Como podría haber dicho Vygotski, su teoría no es una solución, sino una herramienta muy poderosa para mediar em la consecución de una comprensión y una acción más profundas.	Conceito Teoria	p. 12 § 2	Introducción
CATEGORIAS TEMÁTICAS	A - CONCEITO	B – DISCURSO	C - INTERAÇÃO
			D - CONHECIMENTO

Fonte: adaptado do modelo apresentado no ANEXO B

**APÊNDICE C – EXEMPLO DE DISTRIBUIÇÃO DA FREQUÊNCIA DA
UNIDADE DE REGISTRO “INDAGACIÓN”**

UNIDADE DE REGISTRO: Indagación												FREQUÊNCIA							
Seção	p	§	p	§	p	§	p	§	p	§	p	§	p	§	p	§	p	§	Total
Introdução	12	1	13	2	14	1	17	2	18	2	-	-	-	-	-	-	-	-	5
Capítulo 1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Capítulo 2	102	2	110	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Capítulo 3	113	1	136	2	136	1	137	1	137	2	137	3	139	1	139	2	139	3	15
	140	2	141	1	144	4	145	1	145	2	146	1	-	-	-	-	-	-	
Capítulo 4	158	4	173	1	173	2	174	1	176	1	177	1	177	1	178	1	178	3	9
Capítulo 5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Capítulo 6	217	2	220	3	225	1	227	2	235	4	-	-	-	-	-	-	-	-	5
Capítulo 7	238	1	261	1	263	1	264	1	264	2	269	4	-	-	-	-	-	-	6
Capítulo 8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Capítulo 9	295	2	307	3	313	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Capítulo 10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL																			42

Fonte: adaptado do modelo apresentado no ANEXO C

**APÊNDICE D – EXEMPLO DE DISTRIBUIÇÃO DA FREQUÊNCIA DA
UNIDADE DE REGISTRO “*INDAGACIÓN DIALÓGICA*”**

UNIDADE DE REGISTRO: Indagación dialógica						FREQUÊNCIA					
Seção	p	§	p	§	p	§	p	§	p	§	Total
Introdução	12	1	12	2	14	2	15	1	16	1	5
Capítulo 1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Capítulo 2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Capítulo 3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Capítulo 4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Capítulo 5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Capítulo 6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Capítulo 7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Capítulo 8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Capítulo 9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Capítulo 10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
TOTAL											5

Fonte: adaptado do modelo apresentado no ANEXO C

APÊNDICE E – ELEMENTOS DA CATEGORIA TEMÁTICA “CONCEITO”

CATEGORIA TEMÁTICA: Conceito						
Tipos de indagação	FREQUÊNCIA					Proposição do autor
	p	§	p	§	Total	
						Indagação dialógica
Indagação reflexiva	17	2	-	-	1	O conceito de indagação dialógica está relacionado a uma atitude – um modo de agir frente ao conhecimento, o currículo, os estudantes e a comunidade. A proposição do autor é de que a aprendizagem dos conteúdos, ou seja, do que chamamos na atualidade de currículo, não ocorre por transmissão passiva dos conceitos chaves que fundamentam cada disciplina. Pelo contrário, exige um processo ativo em que os envolvidos se apropriam dos instrumentos e práticas culturais para construir significados no momento em aplicam os conhecimentos das diversas áreas da atividade humana e, mais além, que por meio de uma atitude investigativa não somente se aproprie, mas também exercite sua autonomia e criatividade para lidar com os desafios da atualidade e construam novos conhecimentos.
Indagação colaborativa	227	2	269	4	2	
Indagação do currículo	102	2	295	2	2	
Indagação permanente	12	2	-	-	1	
Indagação na prática	137	1	-	-	1	
Indagação conjunta	224	2	-	-	1	
Indagação científica	225	1	-	-	1	
TOTAL					9	
FONTE ANALISADA: Indagación dialógica (WELLS, 2001)						

Fonte: adaptado do modelo apresentado no ANEXO C

**APÊNDICE F – SÍNTESE DAS CATEGORIAS TEMÁTICAS EXTRAÍDAS DA
OBRA DE GORDON WELLS (2001)**

CATEGORIA TEMÁTICA	SUBCATEGORIAS TEMÁTICAS	CARACTERIZAÇÃO
CONCEITO	<p>A categoria conceito refere-se ao conceito de indagação dialógica e inclui as seguintes subcategorias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Indagação reflexiva; - Indagação colaborativa; - Indagação do currículo; - Indagação permanente; - Indagação na prática; - Indagação conjunta; - Indagação científica; - Comunidades de indagação. 	<p>O conceito de indagação dialógica está relacionado a uma atitude – um modo de agir frente ao conhecimento, o currículo, os estudantes e a comunidade.</p> <p>A proposição do autor é de que a aprendizagem dos conteúdos, ou seja, do que chamamos na atualidade de currículo, não ocorre por transmissão passiva dos conceitos chaves que fundamentam cada disciplina. Pelo contrário, exige um processo ativo em que os envolvidos se apropriem dos instrumentos e práticas culturais para construir significados no momento em aplicam os conhecimentos das diversas áreas da atividade humana e, mais além, que por meio de uma atitude investigativa não somente se aproprie, mas também exercite sua autonomia e criatividade para lidar com os desafios da atualidade e construam novos conhecimentos.</p>
DISCURSO	<p>Nesta categoria estão incluídos os modos e modalidades do discurso elencados pelo autor, são eles:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discurso cumulativo; - Discurso disputativo; - Discurso exploratório; - Discurso progressivo. 	<p>De acordo com Wells (2001), aprender é um processo semiótico cujo recurso fundamental é a linguagem. Por meio dela aprendemos a fazer e a significar. Quando participamos das atividades cotidianas, nós nos apropriamos dos principais meios de comunicação interpessoal da cultura, mas também das formas de compreender as experiências que estão codificadas pelo discurso. Nesse sentido, o discurso é fundamental, pois desempenha um papel mediador junto com outros instrumentos que podem ser usados no processo. Portanto, aprender sobre as diferentes práticas discursivas é tarefa fundamental no ato educativo, pois possibilita a conversão da experiência em conhecimento.</p>
INTERAÇÃO	<p>Inclui a interação entre as pessoas e, estes, com o conhecimento que é construído. As subcategorias elencadas são:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Professor e aluno; - Entre pares; - Comunidade; - Conhecimento. 	<p>Há um tipo de interação em que ocorre a reestruturação superficial do conhecimento, e há a interação pautada na indagação que potencializa a co-construção de conhecimento.</p>
CONHECIMENTO	<p>Inclui as seguintes subcategorias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Natureza do conhecimento; - Diferentes modos de conhecer; - Espiral do conhecimento; - Escola; - Papel do professor; - Transformação. 	<p>Para Wells (2001), se o que entendemos por conhecimento está relacionado a uma natureza abstrata, ou seja, que é produzido por indivíduos altamente criativos e isolados, nossa concepção de conhecimento nos leva a desassociá-lo de sua relação com a vida. Entretanto, se adotamos uma perspectiva histórica do conhecimento, percebemos que sua natureza é social. Wells (2001), defende que a compreensão deveria ser o objetivo principal da educação e não a mera reestruturação superficial de informações como se fossem conhecimento. Para ele, o conhecimento é gerado pela atividade de conhecer, ou seja, denota ação e colaboração e não a transmissão inerte que ainda é realizada nas escolas. Para tanto, é preciso que professores(as) organizem o processo de ensino e aprendizagem de forma que conduzam os estudantes a construir uma compreensão individual dos temas/conteúdos, de forma que os instrumentalize a participarem de forma eficaz e responsável de atividades similares para além da sala aula.</p>
<p>FONTE ANALISADA: Indagación dialógica (WELLS, 2001)</p>		

Fonte: elaborado pela autora

ANEXOS

**ANEXO A – MODELO DE FICHA DE LEITURA REFLEXIVA PARA O LIVRO
DE REFERÊNCIA E OS ARTIGOS**

Referência estudada (preencher conforme normas da ABNT):	Data de elaboração
Questão orientadora do estudo:	
Perspectiva do/a autor/a:	
Assunto do texto:	
Tema do texto:	
Relação entre afirmações do/a autor/a do texto e suas reflexões:	
Relação entre soluções apresentadas pelo autor do texto e a questão orientadora:	
Referências destacadas:	

Fonte: Modelo elaborado pela Profa. Dra. Adriana Fernandes Coimbra Marigo, com fins didáticos para uso na **ACIEPE Procedimentos Metodológicos da Pesquisa Bibliográfica**: contribuições para a produção de textos acadêmicos em educação.

Ref.: SALVADOR, A. D. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica*: elaboração e relatório de estudos científicos. 2ª ed. Porto Alegre: Livraria Sulina Editora, 1970.

**ANEXO B – MODELO DE ORGANIZAÇÃO DOS DADOS PARA ANÁLISE DE
CONTEÚDO DA OBRA DE REFERÊNCIA**

FONTE ANALISADA: <i>Compartiendo Palabras</i> (FLECHA, 1997)									
INTELIGENCIA CULTURAL									
Parágrafo					Cód.	Pág.	Seção		
Todas las personas tienen las mismas capacidades para participar en un diálogo igualitario, aunque cada una puede demostrarlas en ambientes distintos. Quienes mejor lo hacen en el mercado o la fábrica, pueden sentir una inhibición total en un aula; quienes se desenvuelven bien en un ambiente académico pueden verse inútiles en una reunión de vecinos o en una discoteca. Niñas que no pueden hablar, oír o ver, desarrollan ricas destrezas comunicativas a través de otras formas de expresión; niños tímidos pueden ser locuaces en determinadas situaciones.					A B F H	20 §1	2. Inteligencia cultural. In: Introducción		
El centro de investigación CREA trabaja en la concepción de inteligencia cultural que contempla esa globalidad. Entre sus subconjuntos están las inteligencias académica y práctica y las demás capacidades de lenguaje y acción de los seres humanos que hacen posible llegar a acuerdos en los diferentes ámbitos sociales. Ambas inteligencias (académica y práctica) presuponen un actor solitario proponiéndose unos objetivos y escogiendo unos medios para conseguirlos (acción teleológica). La inteligencia cultural presupone una interacción donde diferentes personas entablan una relación con medios verbales y no verbales (acción comunicativa). Así llegan a entendimientos en los ámbitos cognitivo, ético, estético y afectivo.					A C H	20-21 § 5 -1			
Las habilidades comunicativas son componentes importantes de esta inteligencia. Se resuelven con ellas muchas operaciones que no lograría solucionar un actor solitario con sus inteligencias académica y práctica. Cuando compramos una lavadora o introducimos en nuestra empresa un ordenador, pocas personas aprenden el funcionamiento a través del libro de instrucciones. La mayoría preguntamos al instalador cuál es el programa de ropa blanca o cómo se usa el antivirus. Desde la perspectiva dialógica de la inteligencia cultural, las operaciones mentales propias de las inteligencias académicas y prácticas deben analizarse en contextos comunicativos.					A B D E F	21 §2			
Todas las personas tienen inteligencia cultural; la desigualdad se genera con sus diferentes desarrollos en entornos diversos. Unos hacemos bien exámenes de mecánica, otros saben arreglar el coche cuando se para en la carretera. Puede realizarse el tránsito de uno a otro ámbito (del aula a la carretera o viceversa) siempre que se den algunas condiciones. La principal es que tanto la propia persona como quienes interactúan con ella tengan el convencimiento que puede lograrlo y exista la oportunidad de demostrarlo.					B E F G H	21 §3			
El concepto de inteligencia cultural ofrece un marco adecuado para superar todas las teorías de los déficits, incluidas las específicamente referidas a la población adulta. De estas últimas, las dos más importantes han sido los estudios cuantitativos que afirmaban la disminución de la inteligencia después de la juventud y la aplicación a la adultez de la evolución teorizada para la infancia y adolescencia.					B D E H	22 §2			
CATEGORIAS	A- Conceito	B-Justificativa	C – Autores	D - Teorias/Conceitos	E – Evidências	F – Contextos	G – Limites	H- Possibilidades	I – Outros

Fonte: MARIGO, A. F. C. Inteligência Cultural na perspectiva de aprendizagem dialógica: evidência de êxito escolar para superação de desigualdades sociais e educativas. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://11nq.com/G51a1>

**ANEXO C – MODELO DE CAPTAÇÃO DAS UNIDADES DE SENTIDO DA
OBRA DE REFERÊNCIA**

