

# **Prática Educativa Dialógica: um panorama retratado em pesquisas no Brasil**

*Valdirene Luiz GONÇALVES<sup>1</sup>*  
*Sandra Ferraz de Castillo Dourado FREIRE<sup>2</sup>*

## **Resumo**

Diversos discursos educacionais têm enfatizado a relevância e importância do diálogo. Mas como as práticas educativas dialógicas têm sido apresentadas, definidas e discutidas empiricamente no contexto brasileiro? Foi realizada uma revisão sistemática nas bases de dados REDALYC, ProQuest, SCOPUS e ERIC com base nos descritores "dialog\* prática dialógica" e "Educação dialógica". A busca que priorizou publicações de 2018 a 2023 resultou na seleção de 14 artigos. Realizou-se análise das categorias macroestruturais e análise comparativa das categorias teórico-conceituais, considerando as qualidades fundamentais do diálogo e sua expressão empírica nos cenários educacionais. A seção de resultados foi organizada em seis eixos proposicionais. Como conclusão, a pedagogia de Paulo Freire apareceu como o referencial dialógico dominante na maioria dos estudos. Além disso, buscou-se identificar e definir o diálogo na prática educativa e descrever estratégias que favoreçam tais processos educativos.

**Palavras-chave:** Educação dialógica. Prática pedagógica. Revisão Sistemática de Literatura. Paulo Freire.

---

<sup>1</sup> Mestra em Ciências da Educação. Doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – Universidade de Brasília. Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Orcid.org/0000-0003-1275-6297.

E-mail: [valdirenedejesus@hotmail.com](mailto:valdirenedejesus@hotmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora do Programa de em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – Universidade de Brasília. Orcid.org/0000-0002-6817-635.

E-mail: [sandra.ferraz@gmail.com](mailto:sandra.ferraz@gmail.com)

# **Dialogic Educational Practice: an overview of research in Brazil**

*Valdirene Luiz GONÇALVES*  
*Sandra Ferraz de Castillo Dourado FREIRE*

## **Abstract**

A variety of educational discourses have outlined the relevance of dialogue. But how have dialogic educational practices been presented, defined and empirically discussed in the Brazilian context? A systematic review was carried out in the REDALYC, ProQuest, SCOPUS and ERIC databases based on the descriptors "dialog\* pedagogical practice" and "dialogic education". The search prioritized publications from 2018 to 2023 and resulted in the selection of 14 articles. An analysis of the macro-structural categories and a comparative analysis of the theoretical-conceptual categories were carried out, considering the fundamental qualities of dialogue and its empirical expression in educational settings. The result section was organized into six propositional axes. As a conclusion, Paulo Freire's pedagogy appeared as the dominant dialogic framework in most studies. Moreover, there was an effort to identify and define dialogue within educational practice, and to describe strategies that favor such educational processes.

**Keywords:** Dialogic education. Pedagogical practice. Systematic Literature Review. Paulo Freire.

## **Prática Educativa Dialógica: panorama de la investigación en Brasil**

*Valdirene Luiz GONÇALVES*  
*Sandra Ferraz de Castillo Dourado FREIRE*

### **Resumen**

Los variados discursos educacionales han dado énfasis la a relevancia e importancia del diálogo a lo largo del tiempo. Sin embargo, podemos preguntarnos ¿cómo las prácticas educativas basadas en el diálogo se vienen presentando, definiendo y discutiendo empíricamente en el contexto brasileño? Se realizó una revisión sistemática en las bases de datos REDALYC, ProQuest, SCOPUS e ERIC basada en los descriptores “dialog\* práctica dialógica” y “Educación dialógica”. La búsqueda se centró en las publicaciones producidas desde el 2018 hasta el 2023 y resultó en la selección de un total de 14 artículos. Se llevó a cabo el análisis de las categorías macroestructurales y el análisis comparativo de las categorías teórico-conceptuales, llevando en consideración las cualidades fundamentales del diálogo y su expresión empírica en los contextos educativos. En el apartado de los resultados se organizaron seis ejes propositivos. Se llega a la conclusión que la pedagogía de Paulo Freire se figura como el aporte dialógico dominante en la mayoría de los estudios. Asimismo, se buscó identificar y definir el diálogo en la práctica educativa y se describieron las estrategias que más fomentan tales procesos educativos.

**Palabras clave:** Educación dialógica. Práctica pedagógica. Revisión sistemática de la literatura. Paulo Freire.

## Introdução

Uma prática educativa dialógica é possível. Contudo, isso não significa que seja algo fácil de se realizar ou que não exija daqueles/as que possuam essa intenção, um esforço que gera transformação em si mesmo e nos outros. Nesse sentido, a prática educativa é um campo de investigação que merece muita atenção de pesquisadores, educadores e de educandos, visto que isso, refere-se ao processo formativo que acontece desde o início da escolarização e transcorre por todas as modalidades e etapas de ensino formal.

Enfatiza-se aqui a prática educativa dialógica como unidade de análise. Consideramos como educação dialógica aquela que tem por princípio um encontro de sujeitos em que se busca o conhecimento (FREIRE, 2019). Relacionamos esse princípio fundamental freireano com a psicologia de base sóciohistórica, mais especificamente, a qual considera os processos de significação mediados pela relação eu-outro-cultura (FREIRE, 2018; SIMÃO, 2012; VALSINER, 2012). Assim, os processos sociorrelacionais estão na base de todas as práticas de aprendizagens e sistemas de conhecimento. Nesses dois pilares epistemológicos da educação contemporânea, valoriza-se o caráter transformador do aprender e do conhecer, o que ocorre no intercâmbio de significados e de negociação de propósitos de sujeitos tomados pelo sentido coletivo desse encontro. É nesse contexto que situamos a discussão de prática dialógica.

Para Freire (2022), a capacidade de estabelecer diálogos na educação é o que pode elevar o processo educacional a uma esfera libertadora para os sujeitos que dele fazem parte. Sendo assim, numa educação dialógica, o papel do/a educador/a é fundamental, pois “na medida em que ele dialoga com os educandos, deve chamar a atenção destes para um ou outro ponto menos claro, mais ingênuo, problematizando-os sempre” (FREIRE, 2022, p. 67). Portanto, é de ordem do/a educador/a criar possibilidades ao/a educando/a para problematizar as situações que ele/a vivencia e, também, o que lhe é ensinado, com o objetivo de transformá-las. Logo, o conhecimento crítico transformador se faz um componente central da prática dialógica.

Em sua obra intitulada “Pedagogia da Autonomia”, Freire (1996b, p. 17), ao elencar aspectos importantes para tornar-se um/a educador/a crítico/a, destaca que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Assim, a prática dialógica exige criticidade de educadores/as e educandos/as, o que pode ser desenvolvido pela ação reflexiva crítica. Isto é, a busca de conhecimento é indissociável da

transformação de si e da realidade, desde que os sujeitos estejam em constante diálogo sobre as suas aprendizagens e ações.

Considerando a importância do processo de ensino e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem, para o desenvolvimento humano, há um destaque em relação a importância do diálogo, a problematização da realidade e a qualidade das relações que envolvem educadores e educandos que são sujeitos históricos e aprendentes (GOMES, 2020). Por um lado, o diálogo em sua forma instrumental, serve para diminuir a distância entre o conteúdo sistematizado expresso pelo/a educador/a e a compreensão dos/as educandos/as. Em sua forma libertadora, o diálogo possibilita que as relações sejam mediadas por sistemas de conhecimento que permitem ao sujeito interpretar a sua realidade e agir de forma transformadora.

Assim, importa levar em consideração que, a escola é um ambiente de interação social onde são desenvolvidas práticas pedagógicas que, têm como objetivo a aprendizagem dos estudantes. Entretanto, investigar as práticas educativas dialógicas reforça nosso compromisso em ampliar as discussões, as reflexões e promover transformações nos processos educativos tendo como caminho definitivo, o diálogo. Segundo Gomes e Guerra (2020, p. 13)

o espaço educacional pressupõe a existência de uma relação dialógica, na qual os sujeitos aprendem a interpretar o mundo em um contexto de troca, de informações constantes entre docente e discente. O educador deve provocar o aluno para que ele, a partir das informações apreendidas durante a relação de aprendizagem, possa compreender e interpretar a realidade para depois transformá-la.

Nessa visão, em que a escola se torna o local de encontro entre sujeitos atravessados pelos saberes dos outros, a ação comunicativa é um aspecto essencial. Diferente de uma educação monológica e univocal, em que a comunicação pedagógica almeja uma homogeneidade discursiva e um conhecimento de perspectiva única, deliberado unidirecionalmente, a comunicação a qual nos referimos se dá por meio da dialogicidade, ou seja, um ambiente em que as vozes sociais circulam constituindo um espaço polifônico no sentido da pluralidade de sentidos e de saberes. Por isso mesmo, o diálogo envolve conflitos e discordâncias no processo de negociação. Por outro lado, é um espaço que viabiliza uma série de possibilidades de enfrentamento às adversidades (SILVA, 2015). Assim, quando o trabalho desenvolvido por educadores/as se realiza junto aos/as educandos/as, eles/as “aprendem entre si, em uma relação dialógica e conscientizadora” (GOMES; GUERRA, 2020, p. 13).

Portanto, a escola toda é um espaço de aprendizagens e, conseqüentemente, de desenvolvimento humano. “Desenvolvimento é um processo de formação do homem ou da personalidade que acontece

por meio do surgimento, em cada etapa, de novas qualidades, novas formações humanas específicas” (VIGOTSKI, 2018, p. 36). Desenvolvimento é mudança, movimento e redirecionamento. Isso reforça a relevância de propormos, a cada etapa e em cada modalidade de ensino, ações que promovam o desenvolvimento humano, reconhecendo esse processo como sistêmico, dinâmico, multideterminado e contextual. Assim, torna-se importante observar com atenção a ação do/a professor/a nesse processo, pois, segundo Freire:

A aprendizagem dos educandos está relacionada com o ensino dos educadores, com sua seriedade, com sua competência científica, com sua capacidade de amar, com seu humor, com sua clareza política, com sua coerência, pois todas essas qualidades estão relacionadas com a maneira mais ou menos justa ou decente com que são ou não respeitadas (FREIRE, 1996a, p. 107, tradução livre das autoras).<sup>3</sup>

Para que possamos realizar tal processo de investigação sobre ações promotoras de uma prática dialógica lançaremos mão de tentar compreender alguns conceitos importantes nessa discussão. Iniciaremos com a citação de Freire (1996a, p. 192, tradução livre das autoras) que diz que “não há conhecimento fora da indagação. Fora do espanto”<sup>4</sup>. Nesse sentido, considerando que a educação implica na produção compartilhada de conhecimento realizada por meio da indagação, do questionamento, do ouvir e pronunciar-se ao outro, Freire (1996a) afirma que as atividades desenvolvidas na escola devem partir da prática social dos sujeitos a fim de ter significado e que sirvam como base para a apropriação, do saber sistematizado e historicamente construído pela humanidade. Essa indagação é realizada por meio do diálogo que é

[...] uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se socializam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2019, p. 109).

Com efeito, o processo educativo não pode ser um ato de depositar conceitos, mas de construção de ideias por meio do diálogo no qual é possível argumentar, contrapor e alterar as próprias perspectivas sobre si mesmo e sobre o mundo. Segundo Rule (2015, p. 2)

---

<sup>3</sup> “El aprendizaje de los educandos está relacionado con la docencia de los maestros y de las maestras, con su seriedad, con su competencia científica, con su capacidad de amar, con su humor, con su claridad política, con su coherencia, así como todas estas cualidades están relacionadas con la manera más o menos justa o decente em que son respetados o no” (FREIRE, 1996a, p. 107).

<sup>4</sup> No hay conocimiento fuera de la indagación. Fuera del asombro (FREIRE, 1996a, p. 192).

O diálogo é um processo que se desenvolve, uma busca ou procura de conhecimento e compreensão, geralmente através da linguagem falada, mas não excluindo os códigos escritos e visuais [...]. Assim, o diálogo pressupõe uma relação e é impossível sem ela.

Portanto, o diálogo depende de uma relação. Essa relação precisa ser construída em sala de aula levando em consideração a importância de todos e de cada um na construção de conhecimento, atentando-se, também, para a indissociável relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano.

Destacamos algumas das características que precisam estar presentes na atuação do/a professor/a que pretende uma ação mediada para a aprendizagem e desenvolvimento. Veremos, logo depois, como as pesquisas analisadas relacionam algumas dessas qualidades e as lacunas que observamos nesses processos de prática educativa.

Sendo assim, o objetivo da pesquisa aqui apresentada é investigar como têm sido identificadas e discutidas as práticas de educação dialógica no contexto das pesquisas brasileiras. Para tanto, apresentou-se como pergunta de pesquisa: Como as experiências referentes a prática de educação dialógica vêm sendo apresentadas no contexto brasileiro? Que concepções são discutidas? Que abordagens teóricas embasam tais pesquisas? Que estratégias são elencadas como práticas dialógicas?

## **Metodologia**

A Revisão Sistemática de Literatura (RSL) emergiu e tem sido amplamente utilizada em pesquisas na área de saúde. Nos últimos 20 anos, entretanto, esse tipo de pesquisa baseada em evidências tem se expandido para as ciências humanas, incluindo a educação e a psicologia, e envolvendo tanto pesquisas quantitativas quanto pesquisas qualitativas. Consideramos que a RSL é uma “opção para não apenas acastelar informações, mas acompanhar o curso científico de um período específico, chegando ao seu ápice na descoberta de lacunas e direcionamentos viáveis para a elucidação de temas pertinentes” (GOMES; CAMINHA, 2014, p. 397). Esse tipo de pesquisa caracteriza-se também por seu método e registro sistemático quanto à busca, à identificação e à análise dos dados. No presente estudo, a RSL foi realizada a partir de pesquisas qualitativas que apresentavam experiências empíricas sobre práticas educativas dialógicas.

Para tanto, parte-se da seguinte pergunta de pesquisa: Como as experiências referentes a prática de educação dialógica no contexto brasileiro, vêm sendo apresentadas? Que concepções são discutidas? Que estratégias são elencadas como práticas dialógicas? O objetivo, então, é, investigar como têm sido identificadas e discutidas as práticas de educação dialógica no contexto das pesquisas

brasileiras. A fim de identificar tais pesquisas, foram definidos os descritores e operador booleano que formaram a expressão: diálogo\* “prática dialógica” OR “educação dialógica” OR dialogic\* “pedagogical practice” OR "dialogic education" OR dialogic\* OR “práctica dialógica” OR “educación dialógica” Nota-se que os descritores foram escritos em português, inglês e espanhol a fim de dar maior abrangência à busca.

Após definição dos descritores e operador booleano, optou-se pela utilização das bases de dados Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal - REDALYC e Institute of Education Sciences - ERIC que são abertas, contudo, a quantidade de artigos encontrados pareceu-nos insuficiente para analisar com maior complexidade a questão de pesquisa, por isso a busca foi ampliada também para as bases de dados PROQUEST e SCOPUS, que foram acessadas a partir do sistema da Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Ao realizar a pesquisa em cada uma dessas bases de dados foram adicionados os seguintes filtros: artigos revisados por pares, textos completos disponíveis, últimos seis anos (2018-2023), assunto – educação, e os idiomas português, espanhol e inglês. A Tabela 1 apresenta o número de artigos identificados em cada base de dados e a quantidade de artigos que foram selecionados em cada uma delas.

**Tabela 1** – Fontes de pesquisa

Bases de dados	Descritores e operador booleano	Artigos identificados	Artigo na primeira seleção	Artigos analisados
REDALYC	"dialogical teaching practice" OR "educación dialógica"OR "prática pedagógica dialógica" OR "educação dialógica"	128	17	7
PROQUEST	"dialogical teaching practice" OR "educación dialógica"OR "prática pedagógica dialógica" OR "educação dialógica"	34	6	4
SCOPUS	"dialogical teaching practice" OR "educación dialógica"OR "prática pedagógica dialógica" OR "educação dialógica"	24	10	3
Total		186	33	14

Fonte: Elaboração das autoras.

Conforme se pode observar na Tabela 1, na base de dados da REDALYC foram identificados 128 artigos; na ProQuest, 34 artigos; e na SCOPUS, 24 artigos, totalizando 186 artigos. Destaca-se que na base de dados da ERIC não foram encontrados resultados para tal pesquisa e, portanto, não foi representada na referida tabela.

A fim de contemplar o objetivo desta pesquisa, foram selecionados os artigos que apresentaram referência a práticas de educação dialógicas e que atenderam aos seguintes critérios de inclusão: somente artigos revisados por pares, artigos empíricos, artigos em que o texto completo estivesse disponível na plataforma de busca, que estivesse compreendido entre o período de 2018 a 2022 e em contexto brasileiro. Além disso, foram definidos os critérios de exclusão, quais sejam: artigos que tratavam especificamente de experiências com ensino especial, de educação à distância, de experiências em contextos não escolares e de experiências em classe hospitalar. O Quadro 1 sintetiza os critérios de inclusão e de exclusão da etapa de seleção dos artigos.

**Quadro 1 – Critérios de inclusão e de exclusão**

<b>Critérios de inclusão</b>	<b>Critérios de exclusão</b>
-Somente artigos revisados por pares; -Artigos empíricos, -Artigos em que o texto completo esteja disponível online; - Experiências em contexto brasileiro.	-Ensino especial; -Educação à distância; -Experiências em contexto não escolar; -Experiência em classe hospitalar.

Fonte: Elaboração das autoras.

Após a análise dos resumos, e a exclusão dos artigos que se encaixavam nos critérios de exclusão, ou seja, dessa primeira triagem, foram selecionados 33 artigos que possivelmente seriam analisados na íntegra. Contudo, na segunda análise 19 artigos foram excluídos por se tratar de estudos teóricos (10), revisão de literatura (5), experiência estrangeira (2) e duplicação (2). Dessa forma, restaram 14 artigos que compõem o corpus da pesquisa.

**Quadro 2 – Lista dos artigos analisados**

Modalidade/Etapa de ensino	Autor/data	Título
EJA – Educação de Jovens e Adultos (4)	RIBEIRO & GUIMARÃES, 2021	“A professora sempre chegou com conteúdo pronto”: uma reflexão sobre o currículo de biologia na EJA e suas interfaces com os pressupostos freirianos
	VIEIRA & PINTO, 2019	Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos alfabetizados a partir de uma abordagem histórico-cultural <sup>5</sup>
	SANCEVERINO, 2019	A Dimensão Mediadora da Ação Pedagógica Orientada para atender as especificidades metodológicas na EJA: condição proeminente para uma educação inclusiva
	SILVA et al., 2022	Processos dialógicos na EJA: refletindo a partir da psicologia cultural
Ensino profissionalizante (1)	VIEIRA et al., 2020	Diálogo e ensino-aprendizagem na formação técnica em saúde
Ensino Superior (1)	VASCONCELOS, LIRA & SOARES, 2019	Jovens universitários em silêncio no mundo das informações: casos de liberação
Ensino Fundamental I (1)	KOHLE, MILLER & CLARINDO, 2020	Função social do texto como motivação para a produção escrita
Ensino Fundamental II (2)	PATRINHANI & AMÉRICO, 2020	Mídia, cultura de paz e educação física escolar
	MONTEIRO et al., 2018	DECIDIX: encontro da pedagogia Paulo Freire com os serious games no campo da educação em saúde com adolescentes
Formação docente (4)	OLIVEIRA & ARAÚJO, 2021	O fio e a missanga: pensando a formação docente a partir de narrativas da experiência na alfabetização de jovens e adultos
	ANDRADE & FREITAS, 2021	Alfabetização de jovens, adultos e idosos em diálogo com Paulo Freire: uma experiência em tempos de pandemia
	MONGUILHOTT & HENTZ, 2020	“Mas isso não é uma aula de português?!” O ensino da língua na aprendizagem da docência
	FIGUEREDO, 2020	Sink or swim? Responsible situated agency constructed by socioeconomically underprivileged students of English in neoliberal Brazil
Educação Infantil (1)	SILVA & MARQUES, 2019	Os círculos de cultura na educação infantil: construindo práticas pedagógicas dialógicas.

Fonte: Elaboração das autoras.

O Quadro 2 apresenta, de modo geral, quais modalidades<sup>6</sup> e etapas de ensino foram identificadas nas pesquisas analisadas: 4 (quatro) sobre Formação docente, 4 (quatro) sobre Educação

<sup>5</sup> O Programa BB Educar enquadra-se nas políticas de responsabilidade social de uma fundação vinculada a uma empresa do setor financeiro e está à margem do sistema regular de ensino, possuindo, portanto, um caráter não oficial e não certificatório, que o Programa reconhece e, por conseguinte, cobra do Estado brasileiro uma participação mais efetiva na Educação de Jovens e Adultos.

<sup>6</sup> Modalidade e etapas de ensino: segundo o artigo 21 da LDB a educação escolar é dividida em dois níveis: Educação Básica e Educação Superior. A educação básica apresenta três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação profissional e Tecnológica, Educação Especial, Educação escolar do campo, Educação escolar indígena, Educação escolar quilombola e Educação à distância.

de Jovens e Adultos, 2 (duas) de ensino fundamental II (6º ao 9º ano), uma de ensino fundamental I (1º ao 5º ano), uma de educação infantil, uma de ensino profissionalizante e uma de ensino superior. Nota-se uma escassez em relação de pesquisa na educação infantil, ensino fundamental I, ensino profissionalizante e ensino superior. Contudo, destaca-se que no caso do ensino superior foram separadas aquelas que se à formação docente como um quesito específico.

## Síntese das pesquisas

Monteiro e colaboradores (2018) apresentam uma experiência que visou analisar as contribuições da utilização do *serious games* DECIDIX como ferramenta para ações educativas com adolescentes sobre educação em saúde sexual e reprodução humana. Como resultado, o DECIDIX foi considerado como uma ferramenta que auxilia a construção de relações horizontalizadas e dialógicas entre profissionais de saúde, de educação e os/as adolescentes.

Silva e Marques (2019) visaram construir uma prática educativa dialógica a partir dos círculos de cultura na educação infantil. A discussão versou sobre as questões de gênero, porque foi observado pelas pesquisadoras que essa temática circulava em sala de aula quando das brincadeiras, cores e profissões caracterizadas como diferentes para meninos e meninas, homens e mulheres. Os resultados demonstraram a relevância do trabalho com círculos de cultura com crianças como uma prática educativa que favorece a abertura ao diálogo e para a educação crítico-libertadora.

Vieira e Pinto (2019) investigaram as contribuições e significações da aprendizagem da leitura e da escrita em turma de alfabetização de jovens e adultos em um programa intitulado BB Educar<sup>7</sup>. Como resultado, destacam que a aprendizagem da leitura e da escrita contribuiu para mudanças na forma de ser, pensar e agir dos/as educandos/as, que, tornaram-se referência para a comunidade em que vivem e também para seus/suas filhos/as. Os/As educandos/as passaram a adotar uma postura reflexiva sobre o seu próprio processo de aprendizagem, compreendendo a sua forma singular de pensar e ampliando estratégias de raciocínio para a apreensão da realidade e a resolução de problemas.

Vasconcelos, Lira e Soares (2019) investigaram estratégias de superação da lógica de violência, exclusão e silêncio, aos quais estão submetidos jovens universitários/as. Destacaram que, nas experiências relatadas por seis universitários/as, houve falta de um processo dialógico em tais situações e, portanto, esses/as estudantes lançaram mão de estratégias pessoais para o enfrentamento

---

7 “O Programa BB Educar surge, em 1994, no âmbito do Banco do Brasil, a partir de parceria com o CEPAFRE (Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia), no Distrito Federal, inicialmente para a alfabetização de seus funcionários e, posteriormente, colocado a serviço da comunidade, em âmbito nacional” (VIEIRA; PINTO, 2019, p. 10).

do silenciamento. Como resultado, sugerem a necessidade de que as universidades promovam práticas dialógicas, em substituição às práticas monológicas tradicionais.

Sanceverino (2019) buscou compreender os sentidos da dimensão mediadora da ação pedagógica orientada para atender às especificidades metodológicas na EJA como condição proeminente para uma educação inclusiva. Como resultado, ressalta que essa modalidade de ensino é complexa e que, portanto, é necessária uma ação crítica, planejada e potencialmente inclusiva considerando que tanto professor/a quanto educandos/as são sujeitos de aprendizagem. Consideram também a necessidade de utilização de metodologias específicas para produzir a inclusão social destes/destas estudantes.

Kohle, Miller e Clarindo (2020) apresentaram uma experiência em que foi utilizada a construção de um blog da escola, que teve como objetivo compreender os processos de apropriação e de objetivação de gêneros discursivos por crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Eles constataram que, essas situações de escrita em contextos dialógicos em sala de aula fazem com que as crianças aprendam o valor social da escrita e fiquem motivados a apropriar-se dela como um instrumento cultural.

Monguilhott e Hentz (2020) apresentaram uma atividade de estágio supervisionado em Língua Portuguesa no curso de Letras Português da Universidade Federal de Santa Catarina que busca evidenciar o fazer teórico e o fazer prático no ensino de língua. Como resultado, a partir dos relatórios de estágio, notaram que o fazer prático e teórico articulam-se e resultam em uma prática exitosa, pois as aulas organizadas pelos/as estagiários/as possibilitaram aos/as estudantes participar, falar, ouvir, ler, escrever e refletir sobre os recursos linguísticos mobilizados nessas práticas de usos da língua.

Figueredo (2020), a partir da experiência de três estudantes de graduação em Letras inglês, discutiu o ensino de inglês como segunda língua para estudantes socioeconomicamente desfavorecidos/as e a sua relação com o neoliberalismo percebido no ensino de idiomas. Como resultado, sugere que as práticas decoloniais e autodecoloniais devam ser intensificadas no programa de ensino de segunda língua em questão, para que tanto aluno/a de graduação quanto professor/a possa enfrentar traços de marginalização e automarginalização resultantes da hegemonia do inglês neoimperial.

Vieira e colaboradores (2020) problematizaram uma experiência de formação técnica em enfermagem para pessoas em contexto de vulnerabilidade social na qual o diálogo foi utilizado para fomentar o processo de ensino-aprendizagem. O objetivo foi analisar o diálogo no agir-aprendente

do/a educando/a e no agir-educativo das educadoras no movimento ensino-aprendizagem nesse curso de formação. Como resultado, consideram que o diálogo proporcionou uma relação de proximidade entre educadoras e educandos/as, revelando-se como ideia/força, favorecendo a dinâmica sensível e crítica que permeou e constituiu o movimento ensino-aprendizagem para educandos/as em contexto de vulnerabilidade social.

Patrinhani e Américo (2020) analisaram uma intervenção realizada em turmas de 8º ano na disciplina de educação física em que foram discutidas questões de violência no esporte, a divulgação pela mídia desses eventos e o conceito de cultura de paz. Como resultado, observaram a necessidade de pensar em comunicação que não se resume apenas a contar os fatos ocorridos, mas que se analise as causas, promova espaços de reflexão, proponha soluções, contribuindo para a transformação da sociedade.

Ribeiro e Guimarães (2021) promoveram algumas reflexões em torno do movimento de seleção dos conteúdos de biologia trabalhados em sala em uma turma de EJA, sinalizando a dinâmica de construção curricular. Apresentaram como resultado, dados da pesquisa que apontam para a uma transmissão bancária de “conteúdos prontos” da biologia que ainda se encontram enraizados na prática pedagógica dos/as professores/as. O diálogo, quando existe, ainda se restringe à superficialidade, desviando-se do diálogo verdadeiramente freireano.

Oliveira e Araújo (2021) discorrem acerca de uma reflexão sobre como as narrativas de experiências vividas pelos/as docentes podem ser consideradas como locus privilegiado da formação de professores/as. Retratam a experiência de um professor que constrói uma relação dialógica com uma estudante em início do processo de alfabetização da EJA para a produção de uma carta. Como resultado, constataram que os diálogos vivenciados favoreceram o processo de aprendizagem dessa estudante, ao mesmo tempo em que se constituiu também reflexivo e formativo para o professor.

Andrade e Freitas (2021) apresentam um relato de experiência no curso de Pedagogia em um componente curricular optativo denominado “Diálogos sobre Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos” que aconteceu durante o período de atividades remotas. Como resultado, evidenciaram que a disciplina se constituiu como um espaço de discussões, reflexões, problematizações e muitas aprendizagens construídas pelas diversas participações colaborativas.

Silva e colaboradores (2022) conduziram uma reflexão sobre um projeto de extensão realizado pela Universidade de Brasília em parceria com a Secretaria de educação do Distrito Federal em que foram realizadas rodas dialógicas de leitura em turmas de EJA. Pretenderam, ainda, discutir o papel das práticas de mediação de leitura e, mais especificamente, da leitura dialógica no desenvolvimento

humano. Como resultado, demonstraram como a possibilidade de consideração e interpretação dos valores e crenças das pessoas envolvidas em uma determinada atividade podem compor os processos dialógicos de ensino e aprendizagem de todos/as os/as envolvidos/as.

## Resultados e Discussão

A partir da leitura detalhada dos artigos identificamos seis eixos de análise, a saber: (1) práticas dialógicas versus práticas não dialógicas; (2) caracterização educadores/as que protagonizam práticas dialógicas; (3) educandos/as coparticipantes do processo de aprender; (4) escuta dialógica como qualidade fundamental da prática educativa; (5) papel da linguagem na prática dialógica e (6) prática dialógica como favorecedora da produção de sentidos e significados.

### **Eixo 1 – Práticas dialógicas versus práticas não dialógicas**

O primeiro eixo refere-se à caracterização de práticas dialógicas e práticas não dialógicas. Nesse sentido, verificamos 12 experiências como exemplos de práticas dialógicas (ANDRADE; FREITAS, 2021; FIGUEREDO, 2020; KOHLE; MILLER; CLARINDO, 2020; MONGUILHOTT; HENTZ, 2020; MONTEIRO *et al.*, 2018; OLIVEIRA; ARAÚJO, 2021; PATRINHANI; AMÉRICO, 2020; SANCEVERINO, 2019; SILVA; MARQUES, 2019; SILVA *et al.*, 2022; VIEIRA; PINTO, 2019; VIEIRA *et al.*, 2020) e duas como práticas não dialógicas (RIBEIRO; GUIMARÃES, 2021; VASCONCELOS; LIRA; SOARES, 2019).

Considerando a prática investigativa em seu alinhamento epistemológico, teórico e metodológico, identificamos algumas estratégias utilizadas pelos/as pesquisadores/as em seus estudos condizentes com uma prática educativa dialógica. Assim destacamos: os trabalhos em grupos (VIEIRA *et al.*, 2020); as rodas de conversa (ANDRADE; FREITAS, 2021; VIEIRA; PINTO, 2019); os círculos de cultura (ANDRADE; FREITAS, 2021; SILVA; MARQUES, 2019); o círculo de leitura (ANDRADE; FREITAS, 2021); a aula expositiva dialógica iniciada a partir dos conhecimentos dos estudantes (VIEIRA *et al.*, 2020); a realização de projetos (SANCEVERINO, 2019); as narrativas dos sujeitos participantes (ANDRADE; FREITAS, 2021); as atividades envolvendo os/as estudantes, como a manutenção de um blog (KOHLE; MILLER; CLARINDO, 2020); a leitura dialógica (SILVA *et al.*, 2022) e o jogo como um instrumento mediador, dialógico e transformador (MONTEIRO *et al.*, 2018).

Identificamos que dez artigos analisados trazem, em seu embasamento teórico, as ideias de Paulo Freire; quatro fazem referências a Mikhail Bakhtin e a Lev Vigotski; e um artigo se fundamenta

na Psicologia Cultural (VALSINER, 2012). Alinhados aos seus referenciais teóricos, destacamos preocupação com três questões conceituais importantes relacionadas às práticas dialógicas, a saber: (a) importância do diálogo no processo de interação social, de aprendizagem e desenvolvimento humano; (b) reconhecimento da relevância do outro – alteridade e intersubjetividade – na constituição de si mesmo; (c) importância de considerar o que o outro traz consigo para as relações. Em síntese, no contexto educativo, esses aspectos são características fundamentais para que se possa considerar como práticas educativas dialógicas.

Considerando que o diálogo “é uma relação horizontal de A com B” (FREIRE, 2023, p. 141), a prática educativa dialógica envolve relações de professores/as e estudantes que se pronunciam e são ouvidos. Entretanto, o contrário também pode ser observado.

O antidiálogo que implica numa relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humildade. É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente. No antidiálogo quebra-se aquela relação de “simpatia” entre seus pólos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados (FREIRE, 2023, p. 142).

Isso ficou evidenciado nas pesquisas de Vasconcelos, Lira e Soares (2019) e Ribeiro e Guimarães (2021), que destacam práticas que não favorecem processos transformadores de aprendizagem e de desenvolvimento, pois, muitas vezes, cerceiam a voz e a participação dos/as educandos/as em situações as quais deveriam ser reconhecidos/as como participantes ativos/as. A exemplo dessas experiências analisadas, Ribeiro e Guimarães (2021), em sua pesquisa na EJA, não constataram uma prática dialógica na constituição do currículo de biologia. Assim, consideram que ainda está presente um tipo de educação com conteúdo pronto, o que caracteriza o que Paulo Freire definiu como educação bancária.

Ainda nessa perspectiva de experiências identificadas como não dialógicas, a pesquisa realizada por Vasconcelos, Lira e Soares (2019), apresenta o modo como seis estudantes universitários/as reagiram, cada um/a a seu modo, aos silenciamentos que aconteciam em sala de aula decorrente de posturas docentes monológicas e autoritárias. Essas ações foram qualificadas pelos/as participantes como: o problema da “incoerência entre o discurso e a prática” (p. 508); a falta de “interação entre alunos e professores” (p. 509); a preocupação com a transmissão de conteúdos e pouca participação dos/as estudantes que almejam uma posição mais ativa: “quando há oportunidade, eu discuto, debato, tiro dúvida” (p. 509).

Além dessas características, destacaram ser necessário ter resiliência, compenetração e contextualização como expedientes para superar as situações de violência, exclusão e silêncio aos quais estão submetidos/as no contexto universitário.

As ações relatadas pelos estudantes vêm de encontro ao que se espera das ações de educadores/as críticos em que “[...] o discurso deve ser coerente com a prática em que o seu posicionamento moral, ético, político e social, precisa estar em consonância com a prática exercida na sala de aula” (DIAS; FREIRES; COSTA, 2021, p. 50). Freire (2015) nos adverte sobre a necessidade de que os educadores/as falem aos/as educandos/as e não somente com eles/as. Não significa dizer que o/a educador/a não deva falar com eles/as, porque existem metas a serem alcançadas e é preciso certa rigorosidade e organização, mas o/a educando/a precisa saber que pode falar ao/à educador/a, pois esse/a demonstra, por meio de sua prática que ao falar aos/às educandos/as está também disponível para escutá-los.

Destaca-se que, ambas as pesquisas consideradas como experiências não dialógicas foram realizadas a partir das perspectivas de estudantes por meio de entrevista e relato de experiência. Segundo os autores, nota-se uma habitual condição de passividade, de estudantes receptores de conteúdo, o que pode refletir também como uma privação do direito à expressão, uma invisibilidade de alguns/algumas educandos/as. Segundo Dias, Freires e Costa (2021, p. 55), “uma prática docente realizada de forma unilateral, não é uma prática com crivo revolucionário, tampouco, uma práxis revolucionária, o que poderá trazer prejuízos para o processo de ensino”, assim como, por provocar o silenciamento e a passividade dos/as educandos/as. É necessário compreender que os/as educandos/as são sujeitos do processo de aprendizagem e não apenas receptores de conhecimentos.

Dessa maneira, após caracterizar as experiências não dialógicas apresentadas pelas duas pesquisas supracitadas e as diferenças evidentes em relação às práticas dialógicas sintetizadas nas pesquisas anteriores, nos atentaremos, aos outros eixos de análise, ou seja, às pesquisas, que segundo seus/as autores, podem ser consideradas como práticas educativas dialógicas.

## **Eixo 2 – Caracterização de educadores/as que protagonizam práticas dialógicas**

No segundo eixo de análise, referimo-nos às características apresentadas pelos/as educadores/as ao protagonizar uma prática dialógica. Identificamos essa referência em doze estudos analisados como experiências de práticas educativas dialógicas. Contudo, as características não são descritas da mesma maneira e com isso podemos elencar uma série de predicativos atribuídos ao/à educador/a como demonstrado a seguir. Segundo Patrinhani e Américo (2020, p. 1997), o/a educador/a é

considerado/a um/a “mediador/facilitador entre os alunos e a tecnologia”. Em Monteiro *et al.* (2018, p. 2957), é aquele/a que propõe “o uso de ferramenta que faz parte do cotidiano adolescente”. Para Monguilhott e Hentz (2020) e Vieira *et al.* (2020), é aquele/a que assume o papel de mediar aquilo que os/as educandos/as já conhecem com o conhecimento que foi construído e acumulado no decorrer da história da humanidade

O/a educador/a que protagoniza práticas dialógicas é aquele/a que ao conhecer o contexto em que vive seus/suas educandos/as, para e pensa sua prática, sabendo que precisam descobrir o que os/as educandos/as sabem para então, ensinar o que eles/as não sabem (FREIRE, 2015). Pode-se dizer também que é aquele/a que conduz os/as educandos/as a “lidar com a injustiça socioeconômica por meio de práticas educativas dialógicas preenchidas por múltiplas vozes sociais e posturas valorativas” (FIGUEREDO, 2020, p. 66). Segundo Vieira e colaboradores (2020), esse/a profissional é aquele/a que incentiva os/as educandos/as a buscar conhecimento, despertando neles/as curiosidade e apreciando suas atitudes e suas disposições para sanar problemas.

É aquele que valoriza a comunicação e promove uma relação direta e dialógica com o/a estudante (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2021); ou que promove um ensino que transponha o trabalho educativo tradicional e vai além da perspectiva de objetos estáveis e universais (KOHLE; MILLER; CLARINDO, 2020). E desse modo, desenvolve uma aprendizagem baseada na cooperativa e na colaborativa ativa e que reconhece a importância dos conhecimentos adquiridos pelos/as educandos/as a partir de seus convívios sociais (SANCEVERINO, 2019).

Silva e colaboradores (2022) afirmam que ao utilizar rodas de conversas com os/as educandos/as o/a professor/a também figura uma prática dialógica, pois ao se colocar em uma relação horizontalizada com os/as educandos/as, sem desconsiderar suas posições diferentes de “aprendiz e mestre” oportuniza uma experiência enriquecedora a ambos. Assim, cabe aos/as docentes voltar seu olhar e também a escuta sensível, para as diversas maneiras em que os/as educandos/as se expressam (SILVA; MARQUES, 2019). Por fim, Andrade e Freitas (2021, p. 230) enfatizam como professoras na experiência com formação docente utilizaram-se de diálogo formativo e colaborativo em que procuraram “problematizar, discutir, historicizar, tencionar, questionar, refletir, anunciar e denunciar, trazendo para a cena processos e trajetórias por meio de abordagens históricas, conceituais e metodológicas”.

No eixo 2, ficou evidenciado que é imprescindível que o/a educador/a tenha a compreensão de que o seu fazer pedagógico está impregnado de uma teoria, mesmo que, às vezes, não se tenha isso muito claro. Nesse caso, a reflexão deve ser aliada constante e deve afetar a ação de modo a ficar

evidenciado os objetivos, as estratégias e sua efetividade (FREIRE, 2022). Além disso, deve compreender também que “a educação somente acontece quando se reconhece o outro, o saber do outro” (FONSECA, 2020, p. 60). Assim, destacamos algumas ações que devem estar presentes na atuação do/a educador/a que deseja empreender uma prática que seja favorecedora do processo de ensino e de aprendizagem crítico, humanizado e problematizador: ouvir, problematizar, incentivar, questionar, mediar, transgredir, refletir, valorizar, discutir, tencionar, denunciar, desenvolver, despertar, historicizar, instigar.

### **Eixo 3** – Educandos/as coparticipantes do processo de aprender

No terceiro eixo, ponderamos a respeito da consideração do/a educador/a e educandos/as como coparticipantes do processo de ensino e aprendizagem. Dentre os trabalhos analisados, essa característica pôde ser percebida em práticas pedagógicas que estimulam a participação e o interesse dos/as educandos (MONTEIRO *et al.*, 2018); em que educandos/as e educadores/as se reconhecem como capazes de ressignificar o processo de ensino e de aprendizagem de modo a combater os determinismos (VIEIRA *et al.*, 2020); e em promoção de transformações na sociedade por meio da contribuição e empenho de todos (PATRINHANI; AMÉRICO, 2020).

Ou seja, educandos/as assumem o papel ativo como interlocutores efetivos desse processo (MONGUILHOTT; HENTZ, 2020) no qual o/a educador/a devolve ao/à educando/a a palavra no sentido de que se sintam incluídos nos processos de tomadas de decisões sobre as ações de estudo (KOHLE; MILLER; CLARINDO, 2020). Ao mesmo tempo, almejam que tenham a sua leitura de mundo respeitadas, rompendo definitivamente como os silenciamentos (SILVA; MARQUES, 2019) historicamente reproduzidos no contexto escolar.

Essa coparticipação fica evidente quando a ação pedagógica é planejada de forma crítica e intencional (SANCEVERINO, 2019), fundamentada na concepção de que todos são sujeitos de aprendizagens, que as trocas favorecem tanto a aprendizagem quanto o diálogo e que as interações são produzidas em um contexto de igualdade. Isso não significa que essa interação não apresente momentos de divergência, pois como é salientado por Figueredo (2020, p. 51) “o clímax do dialogismo é, portanto, as inevitáveis interações entre os Auto e a Outro, sua complementaridade conquistada por práticas dialógicas convergentes ou divergentes”. As práticas dialógicas comportam essas dimensões, pois precisam respeitar as ideias de todos/as e favorecer as discussões, defesas de posicionamentos e argumentações. Pois,

[...] não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (FREIRE, 2001, p. 259)

É preciso também considerar que a escola não é apenas um espaço de aprendizagem de conteúdos curriculares (SILVA *et al.*, 2022), mas de relações entre indivíduos e desses com a sociedade. Assim, sublinha-se que as discussões realizadas em grupo ou discutidas por meio rodas de conversas (VIEIRA; PINTO, 2019) a partir das escolhas dos/as educandos/as, assim como socializadas por meio de círculos de cultura (ANDRADE; FREITAS, 2021; SILVA; MARQUES, 2019) tornam-se espaços para aprender e ensinar, a partir daquilo que parte do interesse e das vivências cotidianas dos/as educandos/as.

Um exemplo disso, é apresentado na experiência de Kohle, Miller e Clarindo (2020) quando destacam o fato de que não é suficiente que os/as estudantes apenas ouçam as explicações do/a professor/a. Quando é algo significativo que faz parte da realidade do/a estudante, em que ele/a possa participar da produção, esse tende a apropriar-se melhor do conteúdo do que quando é apenas tratado como ouvinte passivo/a em aula. Muitas vezes, essas práticas pedagógicas em que o/a educando/a é considerado como um ser passivo, está fundada em um fazer pedagógico autoritário do/a educador/a, na qual as decisões são tomadas de forma unilateral.

Ainda nesse sentido, o eixo de análise coaduna com o que Freire (2019) identifica como educação autêntica, onde educador/a e educando/a fazem juntos mediatizados pelo mundo. Segundo Fonseca (2020, p. 58), “diálogo pressupõe intersubjetividade, troca, imersão no universo cultural de outrem. Nessa perspectiva, o diálogo se funda na comunicação e dialeticamente a transforma, pois são inseparáveis”. Assim, o/a educando/a não é considerado/a como um sujeito passivo, mas participa ativamente do processo. Oliveira e Araújo (2021, p. 10) destacam que “quando nos permitimos ouvir o outro e a pensar junto a ele, nos colocamos também na posição exotópica de quem pode aprender com a experiência compartilhada”. Assim, discutem a exotopia, segundo a concepção de Bakhtin (2016), ao se referirem à forma como nos colocamos no lugar do outro a fim de ter uma visão daquilo que o outro está enxergando a partir da posição que ocupa, considerado como o excedente de visão.

#### **Eixo 4 – Escuta dialógica como qualidade fundamental da prática educativa**

No quarto eixo, refletimos acerca do fato de que na prática educativa dialógica o/a educador/a precisa escutar o/a educando/a. Como já salientado, o/a educando/a é coparticipante em seu próprio

processo de aprendizagem, é participante no processo dos outros, além de contribuir com a reflexão do/a educador/a sobre sua prática, favorecendo, assim, a formação contínua desse/a profissional. Como destacado por Freire em seu livro “Professora sim, tia não”, ao ouvir o/a educando/a, o que é um empreendimento não aceitável por uma professora que se utilize de autoritarismo, é “que a professora democrática se prepara cada vez mais para ser ouvida pelo educando. Mas, ao aprender com o educando a falar com ele porque o ouviu, ensina o educando a ouvi-la também” (FREIRE, 2015, p. 62). Isso é a escuta dialógica, aquela em que são respeitadas as vozes de todos os sujeitos.

Um dos modos possíveis de fazer isso é por meio de levantamento prévio sobre o que os/as educandos/as conhecem a respeito do tema a ser estudado como, por exemplo, em Patrinhani e Américo (2020) que buscaram identificar o que os/as educandos/as compreendiam sobre violência no esporte e o que já conheciam a respeito de cultura de paz. Nesse sentido, escutar o outro não significa “autoanulação” (MONTEIRO *et al.*, 2018), mas possibilita que a ação possa ser desenvolvida de modo não autoritário, favorecendo assim a percepção da viabilidade de negociação (FIGUEREDO, 2020) entre os/as educandos/as e entre educador/a e educando/a. Além de identificar o que os/as estudantes já conhecem sobre o tema, por meio do diálogo também é possível negociar e decidir (KOHLE; MILLER; CLARINDO, 2020) os caminhos a serem percorridos.

Por meio de uma educação emancipadora, é necessário fazer ecoar as vozes dos/as educandos/os, sejam eles/as crianças (SILVA; MARQUES, 2019), jovens ou adultos/as (ANDRADE; FREITAS, 2021; SANCEVERINO, 2019). Andrade e Freitas (2021, p. 223) sinalizam que em seu estudo “todas as narrativas dos estudantes em formação foram ouvidas de forma sensível, cuidadosa e respeitosa”. Enfim, os sujeitos são considerados capazes de defender seus pontos de vista, em um processo de construção da palavra própria (VIEIRA; PINTO, 2019). Porém, para que isso aconteça é necessário levar em conta o que Paulo Freire (1996b) nos adverte sobre o verdadeiro sentido do escutar.

Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação [sic]. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das idéias [sic]. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária (FREIRE, 1996b, p. 45).

Isso pode ser observado, por exemplo, a partir de uma experiência dialógica entre um professor e uma estudante idosa apresentado por Oliveira e Araújo (2021) em que o processo de ouvir a estudante foi essencial para se compreender as necessidades e os desejos dela naquele momento específico. Eles destacam que o fato de o professor se disponibilizar para ouvir, já mostra uma abertura, pois ao “ouvir a voz do outro, que nos revela coisas a seu respeito que de outro modo não poderíamos saber, que entendemos as vozes dos/das estudantes como formativas para a docência e potencializadoras de currículos mais significativos e democráticos para as classes populares” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2021, p. 10).

Com efeito, atentamos ao que Gomes (2020, p. 336), destaca quando diz que “estamos diante do desafio de consolidar o compromisso ético com a humanização - reinventando formas escolares, ao se reconhecer e valorizar a educação que acontece também fora das escolas”. Ou seja, o/a educador/a precisa reconhecer que o/a educando/a não chega à escola sem saber nada e que, portanto, pode contribuir significativamente com o processo de produção de conhecimento realizado no ambiente escolar como coparticipante desse processo. Nesse sentido, concordamos com Freire (2016b, p. 47) ao afirmar que o/a professor/a, ao entrar em sala de aula, deve “estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento”.

#### **Eixo 5 – papel da linguagem na prática dialógica**

No quinto eixo, enfatizamos o papel da linguagem na prática dialógica. Identificamos na pesquisa de Patrinhani e Américo (2020) que para existir comunicação é preciso que haja interlocução entre as pessoas, e essa é possível por meio da linguagem que adquire papel essencial no desenvolvimento de todos e de cada um (MONGUILHOTT; HENTZ, 2020; PATRINHANI; AMÉRICO, 2020). Nessa mesma perspectiva, Silva e Marques (2019, p. 6) enfatizam que “a palavra é criadora, dinâmica, pois não está descolada da existência. Ela é entendida aqui como palavra e ação, portanto, viva, que diz e transforma o mundo. Assim, não há libertação sem o domínio da linguagem”. É só na completude de seu fluxo que a linguagem tem vida (KOHLE; MILLER; CLARINDO, 2020) num processo dialógico em que as palavras de um e outro se encontram e passam a fazer conexões significativas (FIGUEREDO, 2020).

Silva e colaboradores (2022) trazem como referência a obra de Bakhtin que destaca a constituição do sujeito como dependente, essencialmente, da alteridade e que aprendemos por meio das palavras do outro. No ambiente escolar, essa relação é vivificada no processo de interação social que compõe o processo de ensino e de aprendizagem onde diferentes sujeitos estabelecem relações

entre si e com o conhecimento (MONGUILHOTT; HENTZ, 2020). Vieira e colaboradores (2020, p. 7) destacam que “o diálogo proporcionou a construção e o estreitamento de vínculos com os/as educandos/as facilitando a interação no movimento ensino-aprendizagem”. Essa característica também foi relatada por Sanceverino (2019, p. 237) quando destaca que os/as educadores/as, a partir das elaborações dos/as educandos/as durante as aulas, promoveram um movimento dialógico o que evidenciou as “relações entre o pensamento e a linguagem dos/as alunos/as em situação de aprendizagem escolar”.

#### **Eixo 6** – prática dialógica como favorecedora da produção de sentidos e significados

No sexto eixo, ponderamos sobre a prática dialógica como favorecedora da produção de sentidos e significados. Nessa perspectiva, identificamos duas experiências em que há referência ao sentido, como observado em Oliveira e Araújo (2021, p. 7), em que destacam que na experiência vivenciada entre o professor e a estudante o diálogo favoreceu o processo permitindo ao professor entender a estudante a ponto de “conhecer o seu maior desejo de aprender e sua maior necessidade naquele momento. Permitiu também conhecer a sua história e negociar sentidos para um currículo, repensar um planejamento, negociar os sentidos de uma avaliação”. Isso corrobora, com o entendimento que temos, de que nos constituímos por meio dos conceitos que circulam em nosso meio social e que internalizamos atribuindo “significados e sentidos próprios ao que antes existia fora de nós” (MONGUILHOTT; HENTZ, 2020, p. 274).

Além disso, evidenciamos que as crianças desde a educação infantil estão com sua leitura de mundo tomada de vivências cotidianas, de modo que apreendem, confrontam e ressignificam a cultura (SILVA; MARQUES, 2019) e por meio dos círculos de cultura podem discutir questões significativas de seu cotidiano. Também observamos que a interação por meio do diálogo entre educadores/as e educandos/as auxilia na condução de um processo de ensino-aprendizagem significativo (VIEIRA *et al.*, 2020), trazendo conteúdos relacionados à vida dos/as educandos/as envolvidas em significados para eles/elas (MONTEIRO *et al.*, 2018), fazendo surgir assim novas possibilidades de produção de significados (SILVA *et al.*, 2022).

Destacamos também, que, por meio de atividades como leitura dialógica, poderiam construir-se melhores relações, sendo “possível abordar conteúdo do currículo escolar em conexão com a expressão de vivências pessoais e significados produzidos individual e socialmente” (SILVA *et al.*, 2022, p. 10). Nesse sentido, aqueles/as que se apropriam do conteúdo significativamente participam do ato ao responder a seus/suas interlocutores (FIGUEREDO, 2020), não significando que sempre

haverá concordância entre as ideias. Notamos um exemplo disso, quando Kohle, Miller e Clarindo (2020, p. 449) destacam que “a escrita de enunciados discursivos, ao ser apropriada nas atividades da criança, devem ir além do estudo apenas dos aspectos linguísticos, para adquirir significados históricos, sociológicos, psicológicos e culturais que lhe são próprios”.

Assim é proporcionado aos/as estudantes perceberem que a aprendizagem precisa extrapolar o processo de apenas decorar conteúdos, pois passam a descobrir outros significados neles. Nesse último eixo, identificamos que apenas duas pesquisas (VIEIRA; PINTO, 2019; SANCEVERINO, 2019) apresentaram referências aos conceitos de sentido e significado, mas que esses termos são citados em nove das 14 pesquisas analisadas. Sendo que essa última apresenta de modo mais amplo o conceito de significado.

## **Considerações finais**

A partir dessa revisão foi possível identificar experiências de práticas educativas dialógicas e, mesmo, não-dialógicas. Enquanto as primeiras apresentavam características que, segundo os seus/suas autores/as, evidenciaram o fazer pedagógico humanizado e transformador, aproximando-se daquilo que, por exemplo, é defendido por Freire (2019); as últimas, referem-se às práticas em que há indicadores do que Freire destaca como educação bancária. Nesse tipo de educação, os/as educandos/as são considerados passivos/as, que recebem os conhecimentos que são depositados por educadores/as, que não os/as reconhecem como sujeitos de saberes e produtores de conhecimentos.

Ao realizar o estudo de revisão para este trabalho, identificamos poucas pesquisas na interface de educação dialógica ou prática pedagógica dialógica e os anos iniciais do ensino fundamental, que é um campo de pesquisa que nos interessa de sobremaneira. Nesse sentido, observamos a necessidade de ampliar as pesquisas nessa etapa de ensino a fim de expandir também as discussões sobre processos de aprendizagem de crianças sob uma perspectiva dialógico-desenvolvimental.

Entre as limitações do presente estudo, ressaltamos a restrição das publicações ao contexto brasileiro e às bases de dados escolhidas. Ainda assim, os itens analisados revelaram importantes subsídios para a construção de eixos de referência para discussão do diálogo e das práticas dialógicas no ambiente educacional. Entretanto, recomendamos a ampliação para um levantamento sistemático no contexto referente a América Latina e, mesmo, no contexto mundial, a qual poderá ampliar e enriquecer a categorização e a discussão dos eixos de análise, bem como a construção de uma visão mais complexa e crítica sobre práticas educativas dialógicas na sala de aula. De todas as formas, a

busca por uma elucidação sobre a dialogicidade na educação nos leva a ir ao encontro da tese de que, nesse campo, o diálogo é simultaneamente processo e fim e é indissociável, para a sua realização, a reflexão crítica sobre a prática, o que acreditamos ser essencial para uma prática educativa dialógica.

## Referências

ANDRADE, M. E. B.; FREITAS, G. M. C. Alfabetização de jovens, adultos e idosos em diálogo com Paulo Freire: uma experiência em tempos de pandemia. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 47, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=695474074013>. Acesso em: 22 maio 2023.

BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

DIAS, I. A. L.; FREIRES, E. A.; COSTA, A. L. O. A relação dialógica e a efetividade da prática docente. **Revista Anthesis**, v. 9, n. 18, p. 46 - 59, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/anthesis/article/view/5130>. Acesso em: 2 jan. 2024.

FIGUEREDO, C. J. Sink or swim? Responsible situated agency constructed by socioeconomically underprivileged students of English in neoliberal Brazil. **Dialogic Pedagogy: An International Online Journal**, v. 8, 2020. Disponível em: <https://dpj.pitt.edu/ojs/dpj1/article/view/319>. Acesso em: 22 maio 2023.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**: Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo. Siglo XXI editores, 1996a.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996b.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805>. Acesso em: 25 dez. 2023.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 24. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, S. F. C. D. Intersubjectivity in Action: Negotiations of Self, Other, and Knowledge in Students' Talk. In: BRANCO, A.U.; LOPES-DE-OLIVEIRA, M. C. (org.). **Alterity, Values, and Socialization**: Human Development Within Educational Contexts. New York: Springer, 2018.

FONSECA, C. C. Os sentidos da comunicação na escola: As contribuições da Filosofia da educação para este debate. **Educação em Foco**, v. 23, n. 39, p. 48–63, 2020. DOI: 10.24934/eef.v23i39.3535.

Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/3535>. Acesso em: 02 ago. 2023.

GOMES, C. S. F.; GUERRA, M. G. G. V. Educação dialógica: a perspectiva de Paulo Freire para o mundo da educação. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 3, p. 4-15, set./dez. 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/52847>. Acesso em: 2 jan. 2024.

GOMES, I. S.; CAMINHA, I. O. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 395-411, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/41542>. Acesso em: 25 maio 2023.

GOMES, M. O. É preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz: Paulo Freire e a Pedagogia da Esperança. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 29, p. 329-339, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1138>. Acesso em: 25 maio 2023.

KOHLE, É. C.; MILLER, S.; CLARINDO, C. B. S. Função social do texto como motivação para a produção escrita. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 441-459, 2020. Disponível em: <https://www.proquest.com/docview/2545983378/19BE8D6CCC89485APQ/1?accountid=26646>. Acesso em: 22 maio 2023.

MONGUILHOTT, I. O. S.; HENTZ, M. I. B. “Mas isso não é uma aula de português?!” O ensino da língua na aprendizagem da docência. **Calidoscópio**, v. 18, n. 2, p. 271–290, 2020. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.02>. Acesso em: 22 maio 2023.

MONTEIRO, R. J. S. *et al.* DECIDIX: encontro da pedagogia Paulo Freire com os serious games no campo da educação em saúde com adolescentes. **Ciência & Saúde coletiva**, v. 23, n. 9, 2018. Disponível em: <https://www.proquest.com/docview/2116822697/B74BBBFDDDD07416DPQ/1?accountid=26646>. Acesso em: 22 maio 2023.

OLIVEIRA, D.; ARAÚJO, M. O fio e a missanga: pensando a formação docente a partir de narrativas da experiência na alfabetização de jovens e adultos. **Educação em Revista**, v. 37, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399369188015>. Acesso em: 22 maio 2023.

PATRINHANI, G. F.; AMÉRICO, M. Mídia, cultura de paz e educação física escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.15, n. 4. 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=619865691018>. Acesso em: 22 maio 2023.

RIBEIRO, R. A.; GUIMARÃES, S. S. M. “A professora sempre chegou com conteúdo pronto”: uma reflexão sobre o currículo de Biologia na EJA e suas interfaces com os pressupostos freirianos. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 47, p. 192-217, 2021, Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9429>. Acesso em: 22 maio 2023.

RULE, P. N. Dialogue and Boundary Learning. Educational futures rethinking theory and practice. **Sense Publishers**, v. 66, 2015.

SANCEVERINO, A. R. A Dimensão Mediadora da Ação Pedagógica Orientada para atender as especificidades metodológicas na EJA: condição proeminente para uma educação inclusiva. **Polyphônia. Revista de Educação Inclusiva**, v. 3, n. 3, p. 227-245, 2019. Disponível em: <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/318>. Acesso em: 22 maio 2023.

SILVA, D. D. As relações dialógicas em Paulo Freire: da ação docente à alfabetização. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 4, n. 7, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeduclings/article/view/6414>. Acesso em: 22 maio 2023.

SILVA, M. R. P.; MARQUES, R. F. B. Os círculos de cultura na educação infantil: construindo práticas pedagógicas dialógicas. **Educação**, v. 44, p. 1–24, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117158942101>. Acesso em: 22 mai. 2023.

SILVA, V. R. B. *et al.* Processos dialógicos na EJA: refletindo a partir da psicologia cultural. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 26, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/XDQ7g4zDrZDNsxnYdKD6Vqs/#>. Acesso em: 22 maio 2023.

SIMÃO, L. M. The Other in the Self: A Triadic Unit. *In*: VALSINER, J. (org.). **The Oxford Handbook of Culture and Psychology**. New York: Oxford University Press, 2012. p. 403-420.

VALSINER, J. **Fundamentos da psicologia cultural**: mundos da mente, mundos da vida. Porto Alegre, RS: Artmed, 2012.

VASCONCELOS, I. C. O.; LIRA, A.; SOARES, I. P. Jovens universitários em silêncio no mundo das informações: casos de liberação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 104, p. 499-520, jul./set. 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399562899004>. Acesso em: 22 maio 2023.

VIEIRA, M. C.; PINTO, L. O. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos alfabetizados a partir de uma abordagem histórico-cultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399362349040>. Acesso em: 22 maio 2023.

VIEIRA, S. L. *et al.* Diálogo e ensino-aprendizagem na formação técnica em saúde. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 18, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=406762692009>. Acesso em: 22 maio 2023.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 14/09/2023

Aprovado em: 03/05/2024