



Um panorama do diálogo em sala de aula: revisão sistemática de literatura

An overview of dialogue in the classroom: a systematic literature review

Una visión general del diálogo en la class: revisión sistemática de la literatura

Valdirene Luiz Gonçalves - Universidade de Brasília - UnB | Brasília | DF | Brasil. E-mail: valdirenedejesus@hotmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1275-6297>

Sandra Ferraz Castillo Dourado Freire - Universidade de Brasília - UnB | Brasília | DF | Brasil. E-mail: sandra.ferraz@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6817-6358>

Resumo: Trata-se de uma revisão sistemática de literatura com o objetivo de identificar publicações que evidenciam experiências de diálogo entre professor/a e estudantes de anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, realizou-se buscas de artigos científicos na base de dados *ProQuest*¹, na Biblioteca Virtual Scielo², no catálogo de periódicos da Períodos da Capes³. Foram compilados 441 artigos relevantes, desses, 13 foram selecionados de acordo com os critérios de inclusão definidos para o estudo. Os resultados apontam o diálogo como importante no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos/as estudantes, e a maioria destaca a função mediadora do/a professor/a na relação dialógica. Entretanto, há lacunas no aprofundamento teórico sobre as experiências de diálogo na sala de aula.

Palavras-chave: diálogo; aprendizagem; educação.

¹ A *ProQuest* - plataforma com base de dados contendo artigos de periódicos, dissertações, teses e outros.

² Biblioteca virtual *Scielo* - *Scientific Electronic Libray Online*.

³ Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Abstract: The current study presents a systematic review that aimed at identifying how current publications have approached experiences of dialogue between teacher and students in elementary school classrooms. The search was done in scientific journals data banks: ProQuest, Scielo Virtual Library, and Capes. The search identified 441 relevant publications, among which 13 met the inclusion criteria. Results pointed out that articles outlined the role of dialogue as important in students' learning and development and most of them also outlined the teachers' mediation role in establishing a dialogic relationship in the classroom. However, there was a lack of in-depth theoretical discussions about the dialogue experiences in the classroom.

Keywords: dialogue; learning; education.

Resumen: Se trata de una revisión bibliográfica sistemática que tuvo como objetivo identificar publicaciones que muestren experiencias de diálogo entre profesores y alumnos en los primeros años de la enseñanza primaria. Para ello, se realizaron búsquedas de artículos científicos en la base de datos ProQuest, en la Biblioteca Virtual Scielo, en el catálogo de revistas Períodos da Capes. Fueron compilados 441 artículos relevantes, de los cuales 13 fueron seleccionados de acuerdo con los criterios de inclusión definidos para el estudio. Los resultados apuntan al diálogo como importante en el proceso de desarrollo y aprendizaje de los alumnos y la mayoría destaca el papel mediador del profesor en la relación dialógica. Sin embargo, existen lagunas en la profundización teórica sobre las experiencias de diálogo en el aula.

Palabras clave: diálogo; aprendizaje; educación.

1 Introdução

A escola é um ambiente onde há constante integração entre seres humanos e, geralmente, a comunicação acontece por meio da linguagem oral e, portanto, por meio do diálogo. Assim, pode parecer algo extremamente trivial nos referirmos ao diálogo em sala de aula. Mas, pensando na origem da palavra diálogo, veremos que etimologicamente o termo vem do latim *dialogus* que significa, segundo dicionário Priberam (2008-2011), "conversa entre duas pessoas", "conversa entre várias pessoas" ou, ainda, "discussão ou negociação entre duas ou mais partes, geralmente com vista a um acordo". Nesse sentido, o prefixo "dia", de diálogo, costuma ser entendido como "díade", ou seja, conversa entre duas pessoas, ou mais.

Contudo, podemos identificar em Linell (2009), um contraponto quando explica que "dia- em diálogo é o prefixo que significa 'através de' ou 'por'. Portanto, diálogo poderia ser analisado como dia 'em e por meio de' logos". No caso de logos, "pode significar, por exemplo, 'palavra(s), discurso, conversa, pensamento, razão" (p. 3). Essa reflexão é feita por este autor, por acreditar que, erroneamente, muitas vezes, o prefixo "dia" em diálogo é considerado como díade, como antônimo de monólogo. Assim, compreendemos como Linell (2009), que diálogo é algo que atravessa, que passa de uma consciência a outra por meio das palavras ou discursos.

Ainda segundo Linell (2009, p. 4), é por meio do diálogo que acontecem as construções de sentido, e essas são "mediadas na e pela linguagem, palavras, signos, símbolos ou conceitos". Ou seja, investigar e discutir sobre o diálogo em sala de aula não pode ser considerado algo corriqueiro, exigindo atenção e esforço por parte de pesquisadores/as, estudiosos/as e profissionais que se interessam pelo trabalho pedagógico. Desse modo, nesta pesquisa o foco é como o diálogo em sala de aula está relacionado com o processo de aprendizagem, e de desenvolvimento dos estudantes.

Segundo a Psicologia Histórico-Cultural, é por meio das relações sociais que nos constituímos, e é por meio dessa condição que desenvolvemos funções e processos psicológicos próprios da atividade humana (Vigotsky, 2007; Valsiner, 2012). Essa interação acontece por meio da linguagem. A palavra é o elo entre o eu e o outro, é o território comum entre o/a falante e o/a interlocutor/a (Volóchinov, 2021). Ou seja, não há diálogo sem o outro. Segundo Santana e Oliveira (2016, p. 20), "ao produzir e negociar significados em relações dialógicas, o sujeito diverge, julga e avalia o outro, levando ao conflito e a soluções criativas, o que é essencial para o desenvolvimento da condição humana". É por meio da troca com o/a outro/a que nos desenvolvemos mutuamente.

Considerando o contexto escolar e a comunicação como fatores imprescindíveis neste ambiente, interessa-nos identificar, por meio desta revisão sistemática de literatura, como as pesquisas têm evidenciado a relação dialógica entre estes sujeitos

em turmas de anos iniciais de ensino fundamental. Como tem sido percebido o diálogo em sala de aula? Que características do diálogo têm sido constatadas nestes estudos? O que os/as pesquisadores/as encontraram como possibilidades para a ampliação do diálogo? Segundo as pesquisas, o que pode favorecer o processo dialógico? O que se mostrou ineficiente em relação ao diálogo em sala de aula?

Assim, a Revisão Sistemática de Literatura – RSL - aqui apresentada, ambiciona: compreender como o diálogo em sala de aula em turmas de anos iniciais tem sido apresentado e discutido nas pesquisas; refletir sobre as percepções dos/as pesquisadores/as e participantes sobre esta temática, analisar os resultados encontrados e, por fim, avançar na perspectiva de que, ao compreender o que tem sido feito, como tem sido feito e quais resultados são encontrados, poderemos obter caminhos a serem compartilhados, lacunas a serem investigadas e questões que necessitam ser ampliadas.

A ênfase nos anos iniciais se fez necessária, pois é possível localizar muitas pesquisas em que há a apresentação do diálogo em contexto escolar referentes aos anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou graduação, inclusive formação de professores/as. Contudo, interessa-nos saber como tem se evidenciado a relação dialógica entre professor/a e estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental. Bem como, compreender como as crianças têm participado de momentos de diálogo em sala de aula em decorrência dessa relação, e como tal experiência se expressa, ou não, em sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

Para tanto, é importante destacar que neste estudo partiremos da concepção de diálogo de Bakhtin (2016), que o define como o modo mais específico de comunicação discursiva. Essa comunicação discursiva refere-se a alternância entre os sujeitos da fala, ou seja, ocorre a partir da reação do eu ao/a outro/a, ou vice-versa. Isso não significa que essa reação precise ser necessariamente por meio da linguagem oral, e nem que exija uma resposta imediata. Como veremos, essa concepção de diálogo apresenta algumas especificidades que serão abordadas ao longo deste estudo.

Além desse conceito, será considerada a concepção de Paulo Freire (1967, 2019) sobre diálogo, relação dialógica e educação dialógica. Segundo este autor, o diálogo é o caminho para uma educação transformadora, assim, a relação dialógica é o processo pelo qual educador/a e educandos/as organizam os pensamentos corretamente sobre os aspectos discutidos (Freire, 2022). Ele ainda afirma que “o diálogo se dá dentro de algum tipo de programa e contexto. Esses fatores condicionantes criam uma tensão para alcançar os objetivos que estabelecemos para a educação dialógica” (Freire; Shor, 1986, p. 66). Desse modo, a educação dialógica passa pela proposição de diálogo crítico entre educador/a e educandos/as.

A partir da perspectiva de diálogo supracitada, apresentaremos a seguir como o presente texto está organizado. Destacamos os aspectos metodológicos da RSL descrevendo o caminho percorrido para a constituição desta pesquisa. A seção de resultados inicia discorrendo sobre o diálogo em sala de aula a partir de uma síntese conceitual apoiada no referencial teórico. Logo em seguida a síntese dos artigos está organizada por eixos analíticos orientados pelos objetivos e questões problema do estudo, entre os quais: (a) Como tem sido percebido o diálogo em sala de aula; (b) Características do diálogo destacadas e o que os/as pesquisadores/as encontraram como possibilidades para a ampliação do diálogo; (c) O que foi demonstrado como ineficiente em relação ao diálogo em sala de aula; (d) Função do/a professor/a em relação ao diálogo em sala de aula.

2 Aspectos metodológicos

Para este estudo optamos pela realização de uma Revisão Sistemática de Literatura – RSL, que pode ser entendida como um “método sistemático, explícito e reproduzível que permite identificar, avaliar e sintetizar os estudos realizados por investigadores, acadêmicos e profissionais” (Sousa *et al.*, 2018, p. 46). Ou seja, uma revisão sistemática se distingue pela utilização de estratégias de busca, análise crítica e síntese da literatura, disposta de tal maneira que objetiva minimizar qualquer viés (Zoltowski *et al.*, 2014; Costa *et al.*, 2015).

Nesse intuito, definimos pela utilização de uma estrutura apresentada por Okoli (2019), em que o autor demonstra uma forma de organização deste tipo de revisão dividida em oito passos, sendo eles: a) definição do objetivo; b) planejamento do protocolo e treinamento da equipe; c) definição da seleção prática dos artigos; d) busca de bibliografia; e) extração de dados; f) avaliação da qualidade dos artigos; g) síntese dos estudos; e, h) realização da revisão. Assim, apresentaremos o trabalho realizado após o planejamento do protocolo e a realização de cada uma destas etapas.

A motivação para realizar tal RSL, parte do interesse das pesquisadoras em compreender como tem sido constituído o diálogo em sala de aula com crianças. Isso porque, segundo a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano ocorre a partir da interação da criança com outros sujeitos em contexto social. Considera-se que a escola é um espaço onde a criança está inserida por um longo período de tempo, interagindo diretamente com adultos e também com outras crianças, além de ter como objetivo a aprendizagem e desenvolvimento delas. Nessa perspectiva, convém identificar como vem sendo retratada em pesquisas de diferentes componentes curriculares, a relação dialógica em sala de aula de turma de anos iniciais do ensino fundamental. E, como o diálogo tem sido efetivado neste contexto escolar específico.

Partimos então, para a execução dos primeiros passos do guia – a) definição do objetivo; e, b) planejamento do protocolo. Assim, foi elencada a seguinte pergunta de pesquisa: Como as pesquisas têm investigado e discutido a relação dialógica entre professor/a e estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental? E para responder a esta pergunta algumas outras foram listadas, ou seja, como tem sido percebido diálogo em sala de aula? Que características do diálogo têm sido constatadas nestas pesquisas? O que os/as pesquisadores/as encontraram como possibilidades para a ampliação do diálogo? Segundo estas pesquisas, o que pode favorecer o processo dialógico? O que se mostrou ineficiente em relação ao diálogo em sala de aula?

A partir da definição do objetivo e pergunta norteadora, foram definidas quais bases de dados seriam utilizadas para a realização da pesquisa, isto é, a definição da seleção prática dos artigos (c). Inicialmente se optou pela base de dados *ProQuest* e, posteriormente, foram selecionadas também *Scielo* e o Portal de Periódicos da Capes, pois, nas duas primeiras, os artigos não foram utilizados neste estudo, pois, apesar de estarem identificados, não atendiam aos critérios de inclusão, ou não passaram pelos filtros da pesquisa.

Desse modo, com o intuito de identificar as produções que apresentassem em sua temática o diálogo entre professor/a e estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, foi definida a utilização de alguns filtros. O primeiro diz respeito ao período em que as pesquisas foram publicadas, incluindo assim, os artigos desta temática nos últimos 20 anos. Esse critério foi definido com o propósito de ter um espaço considerável de tempo, o que poderia ampliar a possibilidade de encontrar trabalhos significativos para esta revisão. Foram acrescentados também, os filtros referentes às opções: somente artigos, periódicos revisados por pares e inclusão de trabalhos em português, espanhol e inglês. Esse último, justifica-se, pois, compreendemos que a inclusão de outros idiomas possibilitaria a identificação de um leque maior de artigos. Após essas definições, foram delineadas as expressões e operadores booleanos que seriam utilizados.

Para a definição dos termos para levantamento de documentos, foram considerados o problema e o objetivo da pesquisa. Sendo assim, foi definido em um primeiro momento a expressão “diálogo” AND “professor e aluno” AND “anos iniciais”, o que se refere à busca de bibliografia (d). Na base de dados *ProQuest*, foram identificados seis artigos, contudo nenhum foi selecionado após a leitura do título e resumo. Na pesquisa na *Scielo*, a partir da mesma expressão, não foi encontrado nenhum resultado, contudo no Portal de periódicos da Capes, foram localizados 65 artigos. Após a leitura dos títulos e resumos, apenas três foram selecionados por atender ao objetivo deste trabalho.

Devido ao número reduzido de artigos selecionados optamos pela substituição de alguns termos, avaliando que os novos termos não acarretariam alteração no sentido da pesquisa. Foram então feitas as seguintes substituições: “diálogo” por

"educação dialógica" e "anos iniciais" por "educação básica". Com essa nova formulação, "educação dialógica" AND "professor e aluno" AND "educação básica", na *ProQuest* foram identificados 24 artigos, mas nenhum foi selecionado. Não foi encontrado nenhum resultado na base da *Scielo*, mas no Portal de periódicos da Capes foram identificados três resultados. Entretanto, após a leitura dos títulos e resumos, constatou-se que nenhum se encaixava no escopo deste trabalho.

Foram realizadas ainda mais duas buscas com outras formulações de descritores. Na *ProQuest*, foram identificados 17 artigos e nenhum selecionado, e em ambas as pesquisas, não foi encontrado nenhum resultado na base da *Scielo*. Na base de Periódicos da Capes, foram localizados 62 artigos com os descritores "relação dialógica" AND "sala de aula" AND crianças, com seleção de quatro artigos após a leitura dos títulos e resumos, e 264 artigos com os descritores diálogo AND "professor e aluno" AND "educação básica", com a definição de nove artigos. Esses dados são apresentados na Quadro 1.

Quadro 1 – Seleção de artigos

| Bases de dados | Fórmula de busca | Documentos encontrados | Documentos selecionados |
|--------------------------------------|--|------------------------|-------------------------|
| ProQuest | diálogo AND "professor e aluno" AND "anos iniciais" | 6 | - |
| | "educação dialógica" AND "professor e aluno" AND "educação básica" | 24 | - |
| | "relação dialógica" AND "sala de aula" AND crianças | - | - |
| | diálogo AND "professor e aluno" AND "educação básica" | 17 | - |
| Scielo | | - | - |
| Portal de periódicos da Capes | diálogo AND "professor e aluno" AND "anos iniciais" | 65 | 3 |
| | "educação dialógica" AND "professor e aluno" AND "educação básica" | 3 | - |
| | "relação dialógica" AND "sala de aula" AND crianças | 62 | 4 |
| | diálogo AND "professor e aluno" AND "educação básica" | 264 | 9 |
| | Total | 441 | 16 |

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Após a identificação dos 441 artigos, foi realizada a leitura dos títulos e resumos, completando-se, assim, os primeiros critérios de inclusão e exclusão. Nesse sentido, apenas 16 artigos foram incluídos, pois faziam referência a experiências com diálogo entre professor/a e alunos/as em turmas de anos iniciais do ensino fundamental, e 378 foram excluídos por se referirem a outras etapas da educação básica, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a formação de professores/as.

Ao iniciar a leitura dos 16 artigos constatou-se que três não se encaixavam nos critérios apresentados na Quadro 2, e por esse motivo, foram excluídos. Ou seja, seus textos não estavam disponíveis *on-line* por completo. Portanto, apenas 13 artigos permaneceram para a efetivação do momento da extração de dados (e).

Quadro 2 - Critérios de Inclusão e Exclusão

| Critérios de inclusão | Critérios de exclusão |
|--|--|
| - Disponibilidade do texto completo <i>on-line</i> | - Fazer referência a outras modalidades da educação básica |
| - Possuir o termo diálogo no título ou no resumo ou fazer referência a relação dialógica ou educação dialógica | - Pesquisas teóricas |
| - Fazer referência ao/a professor/a e alunos/as dos anos iniciais do ensino fundamental | - Pesquisas de revisão |
| Total: 13 artigos | Total: 378 artigos |

Fonte: Elaborado pelas autoras

Em seguida a essa definição, foram analisadas as questões planejadas anteriormente durante a organização do protocolo de pesquisa, como é possível notar na Tabela 1.

Tabela 1 – Critérios de análise

| Critérios | O termo diálogo ou relação dialógica é utilizado no título ou resumo? | | O diálogo é o foco principal do artigo? | | O diálogo ou a relação dialógica são utilizados como ferramenta do fazer pedagógico? | | São apresentadas características que destacam como este diálogo ou relação dialógica acontece? | |
|-----------------------|---|-----|---|-----|--|-----|--|-----|
| | Sim | Não | Sim | Não | Sim | Não | Sim | Não |
| Atende aos critérios? | | | | | | | | |
| Quantidades | 13 | 0 | 4 | 9 | 13 | 0 | 13 | 0 |

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A partir dessa organização dos dados apresentados na Tabela 1, nota-se que todos os artigos analisados evidenciam o termo diálogo ou relação dialógica no título ou resumo. Como será demonstrado, durante a discussão, apenas quatro pesquisas retratam o diálogo como foco principal do artigo, ou seja, os/as pesquisadores/as estavam interessados no processo de como o diálogo acontece. Entretanto, em todos eles, o diálogo é descrito e analisado a partir do fazer pedagógico dos/as professores/as, e mesmo não sendo o objetivo central, é possível identificar referência a ele nestas pesquisas, e analisar suas principais características.

Outra característica que consideramos importante destacar, é que os artigos analisados fazem referência a algum componente curricular específico, e estão assim distribuídos: oito em língua portuguesa, dois em matemática, dois em ciências e um em interdisciplinaridade. Salienta-se que o componente curricular com maior evidência é o de língua portuguesa e como veremos durante a discussão, as pesquisas ressaltam tanto o diálogo por meio da linguagem oral, quanto por meio da linguagem escrita.

Após essa primeira análise mais descritiva, em que os artigos foram identificados e selecionados, procedeu-se com a avaliação dos potencialmente elegíveis quanto à qualidade (f). Nesse momento, foi direcionado um olhar mais próximo, mais detalhado, pois é preciso considerar que nem todos os estudos primários possuem a mesma qualidade. Assim, continuamos com a sintetização dos estudos (g) e realização da revisão (h). Apresentamos então, na Tabela 2, o título e objetivo de cada um dos artigos que compõem esta revisão, a fim de evidenciar um panorama geral destas pesquisas.

Tabela 2 – Artigos analisados

| Autores/Ano | Título | Objetivo |
|---------------------------------|--|--|
| Rocha e Lima (2021) | Diálogo em aulas de matemática: um estudo a partir do olhar de professoras que ensinam nos anos iniciais do ensino fundamental | Compreender o lugar do diálogo em aulas de matemática a partir do olhar de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental |
| Lima e Fiss (2020) | Amazônia em letra, sons e ritmos: o trabalho com o gênero discursivo música na educação básica | Analisar possibilidades de o educando desenvolver a capacidade reflexiva, analítica e crítica a partir do trabalho com o gênero do discurso musical, entendido como instrumento privilegiado para a aprendizagem |
| Kohle, Miller e Clarindo (2020) | Função social do texto como motivação para a produção escrita | Compreender os processos de apropriação e de objetivação de gêneros discursivos por crianças dos anos iniciais do ensino fundamental |
| Macedo e Lima (2020) | Diálogo e interação na produção de textos na escola: análise de um evento de letramento | Refletir sobre letramento na escola com o foco na produção de textos de alunos do terceiro ano do ensino fundamental |

| | | |
|----------------------------------|--|--|
| Almeida; Lima; Pereira (2019) | Des/fiando diálogos sobre o conceito de cadeia alimentar em uma aula de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental | Averiguar a discussão dialógica em um processo de compreensão do conceito de cadeia alimentar, a partir dos pressupostos bakhtinianos, e da perspectiva histórico-cultural |
| Henríquez e Sánchez Oñate (2017) | Dialogicidad y narratividad en profesores de excelencia y su relación con el aprendizaje | Comparar a qualidade da aprendizagem obtida por dois tipos de estudantes: os que tiveram professores/as com práticas pedagógicas com alta dialogicidade e/ou narrativas; e outros, que os/as docentes não apresentam este tipo de prática |
| Ferreira (2017) | O despertar da consciência crítica na alfabetização de crianças com o método Paulo Freire | Coletar dados sobre o modo como se efetiva o processo de alfabetização de crianças em escolas de educação regular e se, nesses casos analisados, há convergência entre o método utilizado pelas docentes com o método de alfabetização de Paulo Freire |
| Silva e Bueno (2015) | A constituição dos saberes que subsidiam a prática docente e o processo ensino e aprendizagem | Articular algumas ponderações sobre a constituição dos saberes que dão suporte a prática docente, e como eles estão presentes no processo de ensino e aprendizagem |
| Arena, Santos e Miller (2012) | Cartas pessoais entre crianças brasileiras, portuguesas e angolanas | Promover o intercâmbio por meio de cartas pessoais para que os/as alunos/as pudessem se apropriar da língua escrita, e neste caso, da portuguesa, e compreendê-la como instrumento impregnado da cultura |
| Nacarato (2012) | A comunicação oral nas aulas de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental | Discutir o papel da comunicação oral como ferramenta para o processo de elaboração conceitual em matemática nos anos iniciais do ensino fundamental |
| Almeida e Giordan (2012) | Discursos que circulam na correção de um questionário: sentidos e significados | Identificar como o diálogo é construído em uma aula cujo objetivo é a correção de um questionário sobre a transformação da matéria-prima |
| Serafim e Oliveira (2010) | A retificação em textos infantis: um olhar dialógico | Investigar as marcas de retificação utilizadas por crianças de 1ª e 2ª séries do ensino fundamental durante o processo de produção textual |
| Leite e Duarte (2007) | Aprender a Ler o Mundo: adaptação do método de Paulo Freire na alfabetização de crianças | Analisar como acontecem as relações de crianças pouco escolarizadas com o mundo da leitura e da escrita, com base na leitura de mundo, à luz da pedagogia freireana e suas adaptações |

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A partir da leitura intensiva das pesquisas, a análise e discussão dos resultados, o material foi organizado considerando-se algumas características recorrentes nestas pesquisas, e os questionamentos citados junto à pergunta de pesquisa. Também se ponderou o conceito de diálogo nas perspectivas de Freire (2019) e Bakhtin (2016), como veremos seguir. Assim, apresentaremos o referencial teórico onde serão destacados alguns aspectos sobre o diálogo em sala de aula.

3 O diálogo em sala de aula

[...] o diálogo 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).

Ao iniciar esta reflexão, consideramos as palavras de Paulo Freire (2019), que tão bem retratam como o diálogo é uma “exigência existencial”, ou seja, para existirmos como sujeitos, precisamos dialogar com aqueles/as que nos circundam, pois, nos constituímos a partir daquilo que aprendemos e significamos diariamente. Contudo, este autor afirma que o diálogo, “não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro”, assim, no ato de dialogar é necessário que os sujeitos se reconheçam como possuidores de direito a falar sobre suas perspectivas, e de serem ouvidos.

Esse encontro entre sujeitos, em que o diálogo possibilita a reflexão e a ação sobre o mundo, remete muito bem a discussão que se pretende realizar neste estudo sobre o diálogo em sala de aula, considerando aqui, como relação dialógica. Pois, esse é um ambiente que, historicamente, é atravessado por práticas pedagógicas em que o/a professor/a, por vezes, atua no sentido de entregar aos/às estudantes um conjunto de ideias para que sejam consumidas por eles/as. Nesse caso, não possibilitando que os/as estudantes, contribuam com sua própria construção de conhecimento, o que vem na contramão da perspectiva sinalizada por Freire (2019).

Ainda nas palavras de Freire (2019), o diálogo não se exaure na relação entre mim e outro/a, mas é um encontro mediatizado pelo mundo (Freire, 2019), ou seja, é histórico, cultural e concreto. Nesse sentido, o “diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homem” (Freire, 2019, p. 109). É por meio do diálogo que o homem se constitui enquanto homem e também constitui, ao mesmo tempo, o social. Ou seja, ao participar de diálogos vamos nos apropriando de conceitos socialmente constituídos, nem sempre coincidentes como os nossos, mas que possibilitam a reflexão sobre o mundo. E ao proferir nossas ideias ao/outro/a, vamos possibilitando alterar também e, ao mesmo tempo, o contexto social.

Isso pode ser observado também em Marková *et al.* (2007), quando afirma, assim como Paulo Freire, que o diálogo não pode ser diminuído a uma simples transmissão de informações. Pois envolve tensão, e é essa tensão que provoca o pensar, o refletir e o agir na construção de mudanças. Assegura ainda, que o diálogo pode ser também definido como uma comunicação aberta e heterogênea de múltiplos significados, ou seja, nem sempre haverá somente concordância, porque a heterogeneidade representa exatamente que há sempre diferenças a serem observadas e respeitadas. Esta autora destaca também que “o diálogo consiste em atividade de construção e criação de sentido no espaço sociocultural, que ocorrem em vários tipos de relações temporais” (Marková *et al.*, 2007, p. 25).

É possível encontrar, também em Linell (2009, p. 4), algo que corrobora esta ideia sinalizada por Marková *et al.* (2007), quando diz que o diálogo pode ser considerado como “atividades de construção de sentido que são mediadas na e pela linguagem, palavras, signos, símbolos ou conceitos; não é apenas comportamento (semioticamente não mediado) ou ação prática”. Ele reforça também que, apesar de algumas teorias compreenderem o diálogo como uma conversar amistosa e que essa conceituação possa até ser útil em algumas situações, “não pode servir de base para uma teoria empírica, dialógica” (Linell, 2009, p. 5). Pois, é preciso considerar que as divergências são importantes para a constituição do novo, das novas ideias, dos novos conhecimentos, e assim, para a constituição do próprio sujeito e do mundo.

Parte-se, então, da concepção que o desenvolvimento ocorre por meio da interação social, ou seja, desde o nascimento somos inseridos em um contexto social significativo e importante em nosso processo de constituição humana. Contudo, essa interação não acontece de forma direta entre o sujeito e o mundo, mas é mediada por instrumentos simbólicos que possibilitam nos apropriarmos das formas histórico-sociais da cultura. Nas palavras de Sforzi (2016, p. 54), “os instrumentos simbólicos internalizados oferecem ao sujeito condições de interagir com o mundo, sem que ele tenha necessidade de estabelecer com a base material uma relação direta, física, imediata”.

Nessa perspectiva, uma das formas mais expressivas em que o sujeito interage com o mundo é por meio da linguagem, considerada por Pontecorvo (2005) como o instrumento simbólico mais significativo, pois, é por meio dela que é proporcionado o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Assim, torna-se necessário empregar mais atenção a este instrumento simbólico, principalmente no contexto escolar, pois, segundo Martins (2013), esse é um lugar privilegiado para o desenvolvimento da linguagem. Ou seja, ao fixar ao ensino escolar a incumbência do desenvolvimento da linguagem amplia-se, também, a possibilidade de desenvolvimento dos sujeitos.

Considerando essa definição, há que se compreender como salientado por Sforni (2016, p. 61), que apenas estar inserido em contexto escolar, isto é, “ambientes em que o conhecimento se faz presente - seja esse ambiente alfabetizador, letrado ou científico”, não garante ao sujeito chegar à apropriação dos significados. A autora ainda ressalta que é por meio da ação mediadora do/a professor/a que esta apropriação acontece. Nesse sentido, vale destacar que essa mediação do/a professor/a, por meio da linguagem, possibilitará que o sujeito internalize os significados e por meio deles, tome para si tais formulações.

Esse processo de desenvolvimento da linguagem, é compreendido como um processo dialógico, ou seja, é por meio do diálogo que a linguagem exerce as funções de instrumento de transmissão de conteúdos em sala de aula, de meio de comunicação interpessoal e, também, como auxiliar no planejamento e controle das próprias ações. Essa última função ocorre a partir da formação da consciência do sujeito, que é constituída a partir de suas interações nos contextos sociais em que vive, inclusive na escola. Isso destaca a importância do diálogo para o desenvolvimento dos/as estudantes.

Segundo Bakhtin (2016, p. 29), o diálogo é “a forma clássica de comunicação discursiva”. Sendo assim, a escola precisa ser este lugar em que acontece a comunicação discursiva. Nesse sentido, necessitamos atenção ao que Marchezan (2021) destaca em relação a palavra diálogo, pois,

[...] é bem entendida no contexto bakhtiniano, como reação do eu ao outro, como ‘reação da palavra a palavra de outrem’, como ponto de tensão entre eu e o outro, entre círculos de valores, entre forças sociais. A essa perspectiva, interessa não a palavra passiva e solitária, mas a palavra na atuação complexa e heterogênea dos sujeitos sociais, vinculada a situações, a falas passadas e antecipadas (p. 123).

A comunicação discursiva acontece a partir da reação do eu ao outro. Nessa perspectiva, é preciso criar oportunidades para que os/as estudantes demonstrem sua reação às palavras do/a professor/a e dos/as colegas, independentemente de ser para concordar ou discordar. Essa reação é importante, pois Bakhtin (2016) afirma que o diálogo pode ser considerado como espaço de disputa, nem sempre será apenas para concordância.

Nessa perspectiva, torna-se importante destacar o conceito de dialogismo, uma base explicativa do funcionamento psicológico que contribui para a compreensão, por meio do exame do processo de comunicação constituído entre as pessoas, da relação construtiva entre o sujeito e os contextos socioculturais (Santana; Oliveira, 2016). Esse processo comunicacional, segundo Bakhtin (2016), é realizado por meio de enunciados, que por sua vez, apresentam uma característica responsiva. Segundo este autor,

[...] toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (Bakhtin, 2016, p. 25).

Assim, ao proferir um enunciado em sala de aula, o/a professor/a gera no/a estudante esta característica descrita como responsividade, que possibilita ao/à estudante, por meio da réplica, apresentar sua compreensão, suas dúvidas, suas discordâncias, ou seja, o modo como está internalizando e pensando sobre tal assunto. Porém, é importante destacar que este processo de fornecer uma resposta, pode ser realizado tanto imediatamente quanto em um momento posterior, após ter reverberado na consciência do/a estudante. Pode ser exposto a partir de uma fala, um texto ou uma linguagem extraverbal, ou seja, aquilo que não foi dito, mas de alguma forma demonstra ter sido compreendido (Bakhtin, 2016).

Segundo Lima (2020, p. 312), é por meio do desenvolvimento do diálogo que acontece o processo evolutivo da compreensão, isto é, por meio da inserção de novos elementos pela interação comunicativa que vão sendo ratificados “o rigor, precisão e acurácia da compreensão”. Isso se dá porque os diálogos repetem marcas históricas e sociais, entretanto, eles não se repetem de maneira total, mas também não são inteiramente novos, refletem uma cultura de uma sociedade específica (Marchezan, 2021).

Considerando que o diálogo reproduz marcas sociais e históricas e que não se repete completamente, pois o sujeito vai apresentando sua própria interpretação da realidade, e que a escola tem como um de seus objetivos transmitir os conhecimentos históricos e socialmente produzidos, convém analisar como a relação dialógica em sala de aula tem sido investigada, e descrita, em pesquisas nos últimos anos.

4 Análise e discussão dos resultados

Como sinalizado na sessão de metodologia, para a análise e discussão dos resultados, foi ponderado o que cada artigo selecionado apresenta no tocante ao diálogo ou relação dialógica entre professor/a e estudantes em turmas de anos iniciais do ensino fundamental. Buscaremos constatar: (a) como tem sido percebido o diálogo em sala de aula; (b) quais características do diálogo têm sido destacadas e o que os/as pesquisadores/as encontraram como possibilidades para a ampliação do diálogo; (c) o que foi demonstrado como ineficiente em relação ao diálogo em sala de aula; e, (d) qual a função do/a professor/a em relação ao diálogo em sala de aula.

a) Como tem sido percebido o diálogo em sala de aula

Iniciamos esta discussão destacando que houve uma variação quanto a quantidade das produções. Conforme a Tabela 3, nota-se um aumento na quantidade de artigos em que há referência ao diálogo ou relação dialógica em turmas de anos iniciais. Portanto, considerando que o filtro de pesquisa restringiu como período de seleção os últimos 20 anos, percebe-se que na última década, o número de pesquisas com esta temática foi significativamente maior. Encontramos 11 artigos dos últimos 10 anos.

Tabela 3 – quantidade de artigos por ano de publicação e componente curricular

| Ano de publicação | Quantidade de Artigos por ano | Referência | Área de conhecimento |
|-------------------|-------------------------------|--|---|
| 2007 | 1 | Leite; Duarte (2007) | Língua portuguesa |
| 2010 | 1 | Serafim; Oliveira (2010) | Língua portuguesa |
| 2012 | 3 | Arena; Oliveira; Miller (2012) Almeida; Giordan (2012) Nacarato (2012) | Língua portuguesa Ciências Matemática |
| 2015 | 1 | Silva; Bueno (2015) | Interdisciplinar |
| 2017 | 2 | Ferreira (2017) Henríquez; Sánchez; Ñonate (2017) | Língua portuguesa Linguagem |
| 2019 | 1 | Almeida; Lima; Pereira (2019) | Ciências |
| 2020 | 3 | Macedo; Lima (2020) Kohle; Miller; Clarindo (2020) Lima; Fiss (2020) | Língua portuguesa Língua portuguesa Língua portuguesa |
| 2021 | 1 | Rocha; Lima (2021) | Matemática |

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Este aumento na quantidade de pesquisas, parece sugerir que houve um crescente interesse em entender como o diálogo acontece em contexto escolar entre professores/as e estudantes, considerando que estas pesquisas se referem ao cenário de turmas em anos iniciais do ensino fundamental. Ou ainda, como vem sendo compreendida a relação dialógica no processo de ensino e de aprendizagem.

Além dessa percepção quanto ao aumento da quantidade de pesquisas, ressalta-se, também, que foram desenvolvidas, em sua maioria, na disciplina de língua portuguesa. Nesse componente curricular identificamos oito artigos. Dentre esses artigos, foi percebido que alguns deles têm como principal foco atividades de produção escrita, como destacado a seguir.

Nessa perspectiva, a primeira relação é a da percepção da escrita como um ato discursivo, como é possível ser analisado nas pesquisas de Leite e Duarte (2007), Arena, Santos e Miller (2012), Macedo e Lima (2020), assim como, em Serafim e Oliveira (2010, p. 588) que apontam que, escrever “significa instaurar uma forma de relação dialógica que ultrapassa as meras relações linguísticas, sendo um processo significativo da comunicação discursiva”. Ou seja, a escrita de um texto pode definir um tipo de relação dialógica que o/a estudante desenvolve com o/a outro/a, que será o/a leitor/a de seu texto, principalmente quando ele/ela é estimulado/a e orientado/a quanto a isso, quando é desenvolvida no/a estudante a preocupação quanto a compreensão pelo/a outro/a do que foi escrito.

Menegassi e Gasparotto (2019, p. 109) ratificam esta afirmação sustentando que “na produção escrita, o texto sempre é dirigido a alguém”, ou seja, ao/à professor/a, ao/à colega, a um/a outro/a que será o/a interlocutor/a do texto e das normas que o regem. Além disso, destacam que no contexto escolar o/a estudante poderá dispor da mediação de seu/sua professor/a, por meio da interação, para compreender e apreender o objetivo do ato comunicativo.

b) Características do diálogo destacadas e o que os/as pesquisadores/as encontraram como possibilidades para a ampliação do diálogo

Kohle, Miller e Clarindo (2020), destacam que o enunciado vai se constituindo na direção do propósito estabelecido até que alcance o arremate linguístico necessário para que se torne passível de endereçamento a um/a outro/a. Afirmam, ainda, que a produção de enunciados inseridos numa situação extraverbal e com uma função social, implica a existência de um/a leitor/a para esses enunciados, como é realizado na produção textual para um *Blog*, os/as estudantes apresentam-se mais motivados a participarem de atos de escrita. Essa participação facilita o desenvolvimento das capacidades linguísticas, permitindo-lhes lidar com os diversos gêneros discursivos, sempre que se fizer necessário, tanto em sua vida escolar quanto em sua vida cotidiana. Enfatizam, ainda, 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.

Essa compreensão da escrita como um ato discursivo e como um valor social é corroborado por Menegassi e Gasparotto (2019) quando afirmam que, ao ensinar produção textual escrita, considerando o entendimento de dialogismo e a interação que atravessa todo ato enunciativo, torna-se possível pensar a escrita não como um produto a ser avaliado, mas como um processo, o que reforça a possibilidade de reflexão sobre a revisão e reestruturação do que foi escrito. Ou seja, a compreensão do dialogismo possibilita que a produção textual seja observada por um outro ângulo, considerando que quando escrevemos temos no/a outro/a nosso/a interlocutor/a. Assim como “permite compreender a interação constitutiva de todo evento

enunciativo e remete ao imprescindível diálogo entre o aluno e seus conhecimentos anteriores no momento da escrita” (Menegassi; Gasparotto, 2019, p. 112).

Ponderando ainda as pesquisas, Leite e Duarte (2007), Macedo e Lima (2020) e Kohle, Miller e Clarindo (2020) apresentam em seus estudos exemplos “bem-sucedidos” do desenvolvimento de atividades escolares, onde são destacadas a função do/a adulto/a, o/a professor/a ou o/a pesquisador/a que desenvolveu a atividade, como um/a mediador/a. Esse/essa mediador/a, oportunizou aos/às estudantes perceberem a função social da língua, pois foram provocados/as a participar do processo de escrita, participar de tomadas de decisões, mesmo aqueles/as que estavam iniciando seu processo de alfabetização.

Com base nessa percepção, sobre a propositura de contextos dialógicos em sala de aula e sua relação com aprendizagem dos/das estudantes, referenciada no descrito por Pontecorvo (2005), fundamentado em dois tipos de enfoques distintos em relação a interação social e a construção do conhecimento, será feita a descrição a partir de agora. Ou seja, o diálogo como produto, considerando a construção do conhecimento como resultado final; ou, como processo, ponderando a interação entre os sujeitos no contexto de sala de aula.

O primeiro refere-se ao produto, que segundo Pontecorvo (2005, p. 45), “pode ser considerado o resultado da interação verbal e que é geralmente avaliado/medido, em termos de aprendizagem ou performance individual, em uma tarefa que se presume tenha sido influenciada pela interação que a antecedeu”. É o que encontramos nas pesquisas realizadas por Henríquez e Sánchez Oñate (2017) e Silva e Bueno (2015), em ambas os resultados apresentam o diálogo como uma ação mediadora que deve ser planejada e implementada pelo/a professor/a, a fim de engrandecer o processo de ensino e de aprendizagem. A melhoria poderá ser observada a partir do rendimento dos/as estudantes, ou seja, o foco está nos resultados que serão apresentados pelos/as estudantes.

O segundo enfoque está voltado para o processo, assim, valoriza-se, “o que aconteceu na interação, para as formas ‘reais’ e dinâmicas em que a interação efetivamente ocorreu [...] com relação a um resultado da interação, que pode estar situado tanto no plano comunicativo quanto no cognitivo” (Pontecorvo, 2005, p. 46). Nessa perspectiva, encontramos os estudos de Leite e Duarte (2007), Serafim e Oliveira (2010), Lima e Fiss (2020), Kohle, Miller e Clarindo (2020) e Macedo e Lima (2020). Nestas pesquisas, é considerado o que acontece na interação e como realmente ela ocorreu. Destaca-se, também, que nestes artigos, o diálogo não se encontra no objetivo da pesquisa, mas perpassa o processo de ensino.

Nacarato (2012) apresentou as pesquisas realizadas por duas de suas orientandas, em dois contextos diferentes e, em cada um deles, as práticas discursivas orais apresentaram tanto conotações quanto objetivos distintos, contudo as práticas percebidas denotam que os enunciados das professoras provocavam réplica dos/as

estudantes, fazendo com que a palavra girasse por meio da comunicação oral. Na primeira pesquisa, realizada com crianças do 2º ano do ensino fundamental, foi percebido que a partir da alternância de sujeitos no discurso, as múltiplas vozes se entrecruzavam na relação dialógica, fazendo com que as discussões gerassem significados para os/as estudantes.

Na outra pesquisa, desenvolvida em uma turma multisseriada de 4º e 5º anos em uma escola rural de um município paulista, onde foi realizada uma atividade de resolução de situação-problema, a professora solicitava aos/às estudantes que explicassem aos/às demais, qual estratégia utilizou para resolver a situação. Ao apresentar sua estratégia aos/às demais, tanto a professora quanto outros/as estudantes iam levantando questionamentos, a fim de compreender melhor a forma escolhida para o exercício.

Aqui, a pesquisadora destaca que esta prática da professora auxilia na melhoria da qualidade da escrita dos/as estudantes, pois ao fazerem os registros das soluções da situação-problema, alinhado ao fato de ter que explicar sua forma de raciocínio, de encaminhar sua palavra ao/à interlocutor/a, favorece também sua compreensão sobre a atividade. Segundo Lima (2020, p. 307), “entender a compreensão como prolongamento da atividade comunicativa implica reconhecer a responsabilidade inerente ao processo compreensivo, isto é, aquele que compreende posiciona-se frente ao objeto de compreensão”. Nessa perspectiva, todos são beneficiados pela atividade realizada.

Rocha e Lima (2021) buscaram compreender o lugar do diálogo em aulas de matemática, a partir do olhar de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso realizaram entrevistas semiestruturadas com cinco professoras e propuseram duas atividades (com apresentação de imagens de atividades, desenvolvidas em sala de aula, que representavam duas posturas distintas de professores/as e alunos/as), a fim de promover a reflexão e avaliação das situações pelas participantes sobre diálogo e interação nas aulas de matemática. A partir da construção dos dados, as autoras destacam que em nenhum momento as participantes utilizaram o termo diálogo, apesar disso, suas respostas trazem características relacionadas ao diálogo, conforme prescrevem a Teoria Freireana e a Educação Matemática Crítica, que foi o referencial teórico utilizado na pesquisa. Elas destacam que a vivência nas aulas com base no diálogo favoreceu o despertar do interesse dos estudantes pela matemática.

c) O que foi demonstrado como ineficiente em relação ao diálogo em sala de aula

Para além destes últimos trabalhos, daremos ênfase àqueles que apresentavam como objetivo de pesquisa a relação dialógica durante o processo, como é o caso da pesquisa de Almeida, Lima e Pereira (2019), que pretenderam averiguar a discussão dialógica em um modo de compreensão do conceito de cadeia alimentar. Entretanto, os pesquisadores analisaram que faltou interação dialógica, pois durante as

observações notaram que os/as estudantes eram conduzidos/as a expressar as respostas esperadas pela professora, não sendo possibilitado aos/às estudantes expressarem suas ideias e dúvidas por meio de réplicas, a partir dos enunciados da docente.

Notamos que esta situação descrita se apresenta como uma contradição, segundo a indicação de Volóchinov (2021, p. 232), de que “toda verdadeira compreensão é ativa e possui um embrião de resposta”, ou seja, é necessário oportunizar aos/às estudantes vários modos de formalizar suas réplicas, expressar suas ideias e questionamentos, pois é a partir das palavras compreendidas que vão sendo acrescentadas, nas camadas de palavras, que se produz a nossa capacidade responsiva.

Além dessa, Almeida e Giordan (2012), apresentaram como objetivo identificar como o diálogo é construído em uma aula cuja atividade era a correção de um questionário em uma aula de ciências. Sendo assim, interessava a eles compreender a natureza dialógica do questionário, perceber como as crianças, participantes da cadeia discursiva constroem enunciados em função das perguntas e respostas, sentidos e significados que circulam durante a aula. Os pesquisadores concluíram que o questionário é um instrumento polifônico, pois possibilita que as múltiplas vozes sejam ouvidas, o que coaduna com a concepção de Bakhtin (2016, p. 29, grifos do autor) de que “os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*, ou seja, pela alternância dos falantes”.

Entretanto, no episódio analisado por estes pesquisadores, é possível perceber o discurso de autoritarismo da professora que, por vezes, tenta silenciar os/as estudantes, ao não ouvir ou deixar de prestar atenção aos seus questionamentos. Monteiro (2020, p. 674) destaca que, segundo a concepção de Paulo Freire, “não há espaço para o autoritarismo nas práticas dialógicas. Ao contrário do que pensam muitos docentes – confundindo autoridade com autoritarismo - este não é um mal necessário para os processos de ensino e de aprendizagem”. Mais uma vez, destaca-se a postura do/a professor/a, que mesmo diante de um instrumento, que pode ser considerado polifônico, não o utiliza de modo a favorecer o diálogo em sala de aula.

d) Função do/a professor/a em relação ao diálogo em sala de aula

Nota-se que a pesquisa de Leite e Duarte (2007), Silva e Bueno (2015), Ferreira (2017), assim como as pesquisas de Rocha e Lima (2021), trazem como referencial teórico as concepções de Paulo Freire, para quem o diálogo é imprescindível no processo de ensino e aprendizagem. Para Freire (2019), sem o diálogo não existe uma verdadeira educação. Para que haja a situação da construção do conhecimento, é necessário ultrapassar a contradição entre educador/a e educando/a, para que o sujeito possa conhecer o mundo e agir sobre ele. Ou seja, seria necessária uma

“educação que o colocasse em diálogo constante com o outro Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus ‘achados” (Freire, 1967, p. 90).

Freire (1967, 2019, 2022) destacou a função do diálogo como imprescindível (Freire; Shor, 1986) no contexto escolar, diferente de Bakhtin, que apresenta o conceito de diálogo em uma perspectiva mais ampla de discurso e com características bem específicas. Além disso, ainda em relação as pesquisas que apresentam como referencial teórico as concepções de Freire há, também, um destaque quanto à função do/a professor/a, considerada como essencial a proposição do diálogo.

Isso é possível observar em Ferreira (2017) e Leite e Duarte (2007), que apresentam em suas pesquisas a utilização do método que Freire aplicou para alfabetizar adultos, contudo adaptado para a alfabetização de crianças. Apesar de apresentarem objetivos diferentes, é possível identificar que em ambas, a questão fundamental se refere ao ensino conscientizador, ou seja, aquele que desenvolva nos estudantes a consciência crítica. Para tanto, as duas também destacaram a importância da função do/a professor/a neste processo, a relevância de suas escolhas, de sua mediação no processo de aprendizagem dos/as estudantes. Pois, segundo Freire (2019), nesta ideia de educação, o/a educador/a não pode querer depositar no/a educando/a seus conhecimentos ou conteúdos escolares, mas, deve considerar que é por meio do diálogo, que o/a educando/a passa a refletir sobre os conteúdos e vai agindo para transformar a si mesmo e o mundo.

Também em outras pesquisas analisadas nesta revisão, é possível perceber o destaque à função do/a professor/a como mediador/a de diálogo em sala de aula, como em Nacarato (2012), Arena, Santos e Miller (2012) e Henríquez e Sánchez Onãte (2017). Todas evidenciam, assim como Macedo e Lima (2020), a importância da utilização pelos/as professores/as de uma forma dialógica de mediação quanto a explicação de conceitos e realização de atividades, apresentando o diálogo com os/as estudantes como fundamental para a realização bem-sucedida da atividade, e da compreensão dos/as estudantes.

O que é corroborado pelas palavras de Pontecorvo (2005), que enfatiza a relevância das discussões em sala de aula como sendo a forma mais favorável para aprendizado, já que é por meio da interação com o outro que o desenvolvimento acontece. Isso significa, que o desenvolvimento do sujeito é constituído pelas relações sociais no contexto em que vive, incluindo a escola, como apresentado por Leite e Duarte (2007) e Lima e Fiss (2020), que também destacam em suas pesquisas a pertinência deste reconhecimento.

Tendo em conta que o desenvolvimento acontece por meio da interação com o/a outro/a, é preciso destacar o reconhecimento do/a outro/a como essencial na construção de significação, assim como apresentado por Serafim e Oliveira (2010), Arena, Santos e Miller (2012), Almeida e Giordan (2012), Nacarato (2012), Kohle, Miller e Clarindo (2020) e Macedo e Lima (2020). Também, é assim entendido por Marchezan

(2021, p. 128), quando afirma, que o diálogo de modo recursivo pode ser assinalado como “ação entre interlocutores, entre autor e leitor, entre autor e herói, entre diferentes sujeitos sociais, que, em espaços e tempos diversos, tomam a palavra ou têm a palavra representada, ressignificada”. Sendo assim, o outro torna-se parte da constituição de quem eu sou. Nessa perspectiva, em sala de aula, este outro pode ser encontrado na figura dos/as colegas, daqueles/as para quem escrevo e do/a professor/a, sendo que este último/a tem a responsabilidade de conduzir o processo a partir da instrução.

Nesse sentido, quanto mais as aprendizagens forem significadas pelo/a estudante, mais significativo será seu desenvolvimento, e quanto mais recursos de desenvolvimento, maior serão as oportunidades para que o/a professor/a amplie o processo de ensino (Martins, 2013). Isso passa pelo reconhecimento do/a outro/a como coparticipante no desenvolvimento individual do sujeito, e pela participação ativa em uma relação dialógica em sala de aula. Por isso, torna-se importante ressignificar o contexto escolar e esta ressignificação se dá por meio da interação entre professor/a e aluno/a como coconstrutores do processo de aprendizagem por meio da relação dialógica, como destacado por Serafim e Oliveira (2010), Rocha e Lima (2021), Almeida, Lima e Pereira (2019), Macedo e Lima (2020) e Kohle, Miller e Clarindo (2020).

Algumas destas pesquisas destacam, ainda, que esta ressignificação do contexto escolar passa por um necessário processo de formação docente, voltada para a ação reflexiva e dialógica, como destaca Nacarato (2012). Pois, ter uma postura problematizadora e mediadora exige que o/a professor/a aprenda a criar oportunidades para que os/as estudantes se expressem, apresentem suas respostas, evitando fornecer-lhes respostas prontas. Ou, como aponta Henríquez e Sánchez Oñate (2017), torna-se imprescindível a melhoria da formação dos/as professores tanto em conteúdo básico quanto em didática, para que se possa esperar melhores resultados das aprendizagens dos/as estudantes. Destacam, ainda, que não é possível esperar bons resultados sem reflexão sobre a forma com que são conduzidas as atividades em sala de aula, geralmente, de forma mecânica e repetitiva.

5 Considerações finais

Considerando os resultados deste estudo, foi possível conhecer experiências apresentadas sobre o diálogo em sala de aula. Entretanto, ressaltamos que foram encontradas poucas investigações apresentando o diálogo como foco principal da investigação. Apenas quatro estudos se enquadravam nesse quesito.

Uma das pesquisas apresenta como uma possibilidade real de ocorrência do diálogo como demonstrada na pesquisa de Nacarato (2012). Nesse sentido, foi destacada a mediação de uma docente participante quando utiliza enunciados para

provocar os/as estudantes a participarem de forma responsiva. Assim, por meio de uma sequência de réplicas, ocorre a circulação de múltiplas vozes em sala de aula. Bem como a experiência proposta por outra docente em que os/as estudantes tiveram a oportunidade de expressar sua forma de raciocínio de forma compartilhada, possibilitando o desenvolvimento de estratégias diferenciadas de resolução de problemas entre os/as estudantes.

Duas pesquisas em específico constataram como a falta de interação dialógica e a ocorrência do discurso de autoritarismo do/a professor/a silencia o/a estudante. O silenciamento ocorre a partir do momento em que o professor não escuta as réplicas e não o/a instiga a reflexão de seus/suas estudantes por meio da alternância dos sujeitos do discurso, como observado em Almeida e Giordan (2012) e Almeida, Lima e Pereira (2019).

Por fim, a pesquisa de Rocha e Lima (2021), que apresentam em sua pesquisa características de diálogo, mas destacam que o estudo foi baseado apenas nas vozes das docentes. Portanto, seria interessante realizar observações em contexto escolar, a fim de corroborar estes dados e, também, escutar os outros sujeitos deste contexto de aprendizagem. Essa consideração é importante uma vez que, para Bakhtin, o processo de construção do sentido na interação comunicativa entre vozes é viva e só pode ser entendida no contexto e no fluxo histórico dos enunciados. Ao mesmo tempo, conforme Freire, o diálogo implica no aspecto transformador da ação.

Durante a realização desta RSL foi possível, também, identificar algumas características comuns e algumas distinções entre as pesquisas analisadas. Então, foi realizado uma análise comparativa dos artigos, a partir dos pontos em comum sobre o diálogo. Bem como, consideramos o objetivo desta RSL: identificar como vem sendo evidenciada a relação dialógica entre professor/a e estudantes em sala de aula em turmas de anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse sentido, destaca-se, por exemplo, as experiências consideradas bem-sucedidas sobre o diálogo em sala de aula. Leite e Duarte (2007) partem do princípio defendido por Paulo Freire de que o processo de ensino e de aprendizagem deve ser iniciado por meio do diálogo entre professor/a e aluno/a. Macedo e Lima (2020) apresentam a mediação dialógica promovida pela professora durante a construção coletiva de um bilhete, e sua comparação com outro gênero textual já trabalhado em sala. Por fim, Kohle, Miller e Clarindo (2020) destacam o diálogo como importantíssimo numa experiência de escrita de textos para um *Blog*, considerando que neste sentido, os/as estudantes são levados/as a perceber o valor social dos textos.

Em comum, essas três pesquisas ressaltam a função do/a professor/a como mediador/a e provocador/a do processo dialógico. Nesse sentido, foi destacado a preocupação com o processo de formação dos/as professores/as, de modo a prepará-los/as para que promovam em ambiente escolar diversas possibilidades de diálogo

fomentador de desenvolvimento. Isso fica muito claro nas palavras de Henríquez e Sánchez Oñate (2012), quando afirmam que se torna difícil a ocorrência do diálogo em sala de aula, se os/as professores/as não mudarem sua forma mecânica de ensinar.

Outra característica perceptível na presente RSL, se refere ao enfoque dado ao diálogo como produto, como apresentado por Henríquez e Sánchez Oñate (2012) e Silva e Bueno (2015), em que a atenção está nos resultados apresentados pelos/as estudantes. Ou seja, o diálogo aqui é utilizado como enriquecedor do processo de ensino e aprendizagem. Diferente daquelas pesquisas em que o foco se encontrava no processo, o interesse estava em como a interação acontecia e, sendo assim, poderia ser observado, ou não, nos resultados apresentados pelos/as estudantes, como em Leite e Duarte (2007), Serafim e Oliveira (2010), Lima e Fiss (2020), Kohle, Miller e Clarindo (2020) e Macedo e Lima (2020).

Destaca-se, também, em relação ao conceito de diálogo, que algumas destas pesquisas apresentaram como referencial teórico as concepções de Bakhtin, e outras de Paulo Freire. Algumas ainda destacaram o caráter discursivo da escrita, em que o sujeito necessita considerar o/a outro/a que será o/a leitor/a de seus textos, e garantir que esta escrita seja compreensiva ao entendimento deste/a outro/a.

Por fim, este percurso de análise nos remete à razão de ser desta revisão, ou seja, considerando que o desenvolvimento humano acontece por meio da interação da criança com o contexto social em que vive, e que a escola é um ambiente de interação, torna-se importante identificar como tem sido evidenciada nas experiências escolares, a relação dialógica entre professor/a e estudantes. Portanto, fica demonstrada a necessidade de que outras pesquisas investiguem este processo, a fim de que possa servir também de contribuição para a discussão entre professores/as, futuros/as professores/as e acadêmicos/as interessados/as nesta temática.

Referências

ALMEIDA, S. A. de; GIORDAN, M. Discursos que circulam na correção de um questionário: sentidos e significados. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.**, Belo Horizonte, v. 3, n. 14, p. 239-259, dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/tHQGzXxdf4B8wSPLqDdPSsz/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2023.

ALMEIDA, S. A. de; LIMA, G. da S.; PEREIRA, B. L. A. Des/fiando diálogos sobre o conceito de cadeia alimentar em uma aula de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 21, p. 1-25, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/nvMRb6twbQYZqcHm6Rc3kD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2023.

ARENA, D. B.; SANTOS, S. O.; MILLER, S. Cartas pessoais entre crianças brasileiras, portuguesas e angolanas. **Revista Acolhendo uma alfabetização nos países de língua portuguesa**, São Paulo, v. 1, n. 12, p. 108-131, mar. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/45612/49211>. Acesso em: 10 jul. 2023.

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

COSTA, A. B. *et al.* Construção de uma escala para avaliar a qualidade metodológica de revisões sistemáticas. **Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 20, p. 2441-2452, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/8vrT3tkQjY48FzYrNbjHWMF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2023.

DIÁLOGO. *In*: DICIO, Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha]. 2008-2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/di%C3%A1logo>. Acesso em: 28 jul. 2023.

FERREIRA, J. B. M. O despertar da consciência crítica na alfabetização de crianças com o método Paulo Freire. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 26, n. 2, p. 103-119, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/35872>. Acesso em: 10 jul. 2023.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

HENRÍQUEZ, V. A. V.; SÁNCHEZ OÑATE, A. A. Dialogicidad y narratividad en profesores de excelencia y su relación con el aprendizaje. **Psicología Escolar e Educativa**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 457-466, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/HVGvcs7xkmXV8kR3tZwzYpv/abstract/?lang=es>. Acesso em: 10 jul. 2023.

KOHLER, E. C.; MILLER, S.; CLARINDO, C. B. da S. Função social do texto como motivação para a produção escrita. **ETD - Educ. Temat. Digit.**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 441-459, abr./jun. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922020000200441. Acesso em: 10 jul. 2023.

LEITE, O. S. L.; DUARTE, J. B. Aprender a ler o mundo: adaptação do método de Paulo Freire na alfabetização de crianças. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 10, p. 41-50, 2007. Disponível em:

<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/629>. Acesso em: 10 jul. 2023.

LIMA, G. da S. O conceito de compreensão em Bakhtin e o círculo: reflexões para o pensar o processo educativo. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 3, n. 15, p. 297-317, jul./set. 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/bak/a/ftW3qt8Rxmn3JQ3pSZ8Wp4k/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 10 jul. 2023.

LIMA, M. S. S.; FISS, D. M. L. Amazônia em letra, sons e ritmos: o trabalho com o gênero discursivo música na educação básica. **Organon**, Porto Alegre, v. 35, n. 70, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/255378>. Acesso em: 10 jul. 2023.

LINELL, P. **Rethinking language, mind, and world dialogically**. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2009.

MACEDO, M. do S. A. N.; LIMA, E. F. de. Diálogo e interação na produção de textos na escola: análise de um evento de letramento. **Horizontes**, Itatiba, v. 38, n. 1, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/802>. Acesso em: 10 jul. 2023.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2021. p. 115-131.

MARKOVÁ, I. *et al.* (org.). **Dialogue in focus groups**: exploring socially shared knowledge, London: Equinox Publishing, 2007.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. Revisão dialógica: princípios teórico-metodológicos. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 19, n. 1, p. 107-124, jan./abr. 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ld/a/NSsvV7jRqF9nxSkcnxrv8bR/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2023.

MONTEIRO, A. A. O legado freiriano para uma Educação Física escolar contra-hegemônica. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 22, n. 3, p. 669-682, set./dez. 2020. Disponível em:

<https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3903>. Acesso em: 10 jul. 2023.

NACARATO, A. M. A comunicação oral nas aulas de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 6, n. 1, p. 9-26, maio 2012. Disponível em:

<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/410>. Acesso em: 10 jul. 2023.

OKOLI, C. Guia para realizar uma revisão sistemática da literatura. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 9, p. 1-40, 2019. Disponível em:

<https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/748/359>. Acesso em: 10 jul. 2023.

PONTECORVO, C. A contribuição da perspectiva Vygotskiana à psicologia da educação. In: PONTECORVO, C.; AJELLO, A.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se aprende**: interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 15-30.

ROCHA, T. S. F.; LIMA, I. M. da S. Diálogo em aulas de matemática: um estudo a partir do olhar de professoras que ensinam nos anos iniciais do ensino fundamental. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 356-383, 2021. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/55005>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SANTANA, A. C.; OLIVEIRA, M. C. S. L. de. Desenvolvimento humano: aproximações a uma perspectiva semiótica e dialógica. In: LOPES DE OLIVEIRA *et al.* (org.). **Psicologia dos processos de desenvolvimento humano**: cultura e educação. Campinas: Alínea, 2016. p. 13-32.

SERAFIM, M. de S.; OLIVEIRA, R. M. L. de. A retificação em textos infantis: um olhar dialógico. **Alfa**, São Paulo, v. 2, n. 54, p. 565-592, 2010. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3186>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SFORNI, M. S. F. Ensino, aprendizagem e desenvolvimento: contribuições da teoria da atividade. In: OLIVEIRA, M. C. L. de. *et al.* (org.). **Psicologia dos processos de desenvolvimento humano**: cultura e educação. Campinas: Alínea, 2016. p. 53-66.

SILVA, L. C. da.; BUENO, M. L. M. C. A constituição dos saberes que subsidiam a prática docente e o processo ensino e aprendizagem. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 11, n. 1, 2015. Disponível em:

<https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/32592>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SOUSA, L. M. M. de *et al.* Revisões da literatura científica: tipos, métodos e aplicações em enfermagem. **Rev Port Enf Reab**, Portugal, v. 1, n. 1, p. 45-54, 2018. Disponível em: <https://rper.aper.pt/index.php/rper/article/view/20>. Acesso em: 10 jul. 2023.

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

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2021.

ZOLTOWSKI, A. P. *et al.* Qualidade metodológica das revisões sistemáticas em periódicos de psicologia brasileiros. **Psi. Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 30 n. 1, p. 97-104, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapt/article/view/17635>. Acesso em: 10 jul. 2023.

Contribuição dos(as) autores(as)

Valdirene Luiz Gonçalves – Elaboração de protocolo de pesquisa, coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Sandra Ferraz Castillo Dourado Freire – Elaboração de protocolo de pesquisa, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

Revisão gramatical por:

Christina Velho

E-mail: revisaotexto74@gmail.com