

O Significado da Prática de Aprendizagem Dialógica: Através da Educação Linguística em Escolas Públicas de São Paulo

Hiroaki Utsunomiya

Tradução de Eliza Kiyoko Nakazawa

Abstract

This article demonstrates the significance of “Dialogue”, as in Paulo Freire’s works, through our field study at public schools in São Paulo. Their practices indicate that their daily classwork, based on interaction among students (and/or their teacher), is indeed a dialogical activity, and that such an activity leads the students into a true learning pathway to explore the world, i.e. Freire’s Problem Posing Education. The two language classes which we observed in September 2012, of which one was Portuguese and the other English, might be defined as so-called collaborative learning classes. The practices, however, cannot be regarded as simply a method of language learning. Rather they show us the essential type of learning through language which should be promoted in a multi-cultural society as in São Paulo, and in Japan in the future. Finally I propose that one meaningful aspect of this dialogical learning lies in overcoming the individual (personal knowledge) – communal (group activity) dichotomy.

Palavras-chave: Educação linguística; Diálogo; Escolas públicas de São Paulo; Paulo Freire; Ambiente multicultural.

1.Introdução

A introdução do ensino prático, cujo estudo tem como fundamento a aprendizagem dos educandos que estudam entre si (atividades em equipe, aprendizagem mútua ou então aprendizagem colaborativa) é atualmente, uma das atividades que vem avançando em várias salas de aulas dentro e fora do país, independente do tipo da escola. Se destaca em especial, no que se refere à educação linguística, visando a importância da comunicação. Sendo assim, há uma forte tendência em adotá-lo como uma das técnicas que mais se aproxima na situação do emprego do idioma em si. E também, como forma de aprendizagem, denominações como trabalhos em pares, *peer learning* (*peer*: amigos, colegas, turmas e *learning*: aprender, estudar), atividades em grupo, etc., estas dão a sensação de serem um método de uso já familiarizado. No tocante ao modo ideal da aprendizagem colaborativa (*collaborative learning*), este não só é conhecido amplamente em cada lugar somente pela sua experiência, como também vinha sendo argumentado ⁽¹⁾ desde em outro tempo segundo a teoria de Piaget, onde defende a interação entre o meio e o indivíduo, e por Vygotsky sobre a existência da “Zona de Desenvolvimento Proximal”. No tocante às diferenças de rumo que giram em torno do ponto principal da

questão entre “se considera como centro os conflitos cognitivos do indivíduo” ou, “se dá importância às circunstâncias do aprendizado que vai se compondo junto a sociedade”, estas sofreram ajustes após pesquisas. Nos últimos anos, observa-se que as ideias e o modo de pensar se intensificam em Bronfenbrenner, referindo-se às mudanças sofridas em relação a dois indivíduos junto ao desenvolvimento numa mesma época (Bronfenbrenner, 1996, p.71) ou então como processo dos signos de van Lier sobre a “Zona de Desenvolvimento Proximal” (van Lier, 1996, p.194).

Apesar disso, ao discutir sob um aspecto geral acerca da recente aprendizagem colaborativa (do nosso país, em especial), revela-se certos desvios do ponto principal junto às pesquisas que vêm sendo realizadas conforme o acima mencionado, interpretando-a como um método, ou seja, é predominante a opinião de que “para que o educando em questão aprenda por sua própria autonomia ou então por si só (agindo por si só), a aprendizagem colaborativa é válida”. Em resumo, a aprendizagem colaborativa (*collaborative learning*) desperta a atenção no sentido de ser tratada apenas como um mero método de aprendizagem (expressando de modo favorável, de alto grau). Pode-se dizer também, que o modo pelo qual os planos que contribuem para com a melhoria das aulas são tratados, é do mesmo

tipo. Não há dúvidas de que pesquisas que estudam a aprendizagem colaborativa como metodologia são muito importantes. Porém, somente com estas pesquisas não se adquire a resposta para com a questão “por que levar em prática (ou deve praticar) a aprendizagem colaborativa”. Ora, se ao tomar a aprendizagem colaborativa como ineficaz, a apreciação do tema em questão seria similar a nada. Nesse sentido, a aprendizagem colaborativa vem sendo muito visada e adotada como uma técnica indispensável para efeito de estímulo e avanço em várias áreas de aprendizagens, porém, sem compreender o porquê dessa necessidade, torna-se difícil alcançar sua qualidade e conduzir à uma prática satisfatória. Em locais de ensino, cujo local pode ser decidido se adota ou não o método de ensino conforme sua eficácia ou não, considera-se por exemplo de maneira precipitada, que a respectiva atividade não tem sentido se o educando à sua frente não apresenta nenhum avanço visível junto às atividades de equipe. Citando um exemplo talvez exagerado, há casos em que se reserva desde o início uma certa distância, quando se supõe que isso é um modo de provocar confusões e deixar a sala de aula em desordem. E também, se dentre os colegas que sentam juntos para conversarem entre si, algum educando costuma ter condutas que deixa dúvidas, julga-se por isto a não adaptabilidade dessa pessoa, deixando que as diferenças individuais sejam a “causa” da não eficácia das atividades. Ainda hoje, a aprendizagem colaborativa em si é também muito vista como uma introdução aos primeiros passos de um estudo à parte, uma técnica para despertar a atenção do aprendiz ou então como uma atividade aplicativa e de desenvolvimento para efeito de revisar a matéria que se estuda e dominar o assunto. Estes fatos, independente do significado da aprendizagem colaborativa, é um fato resultante que acaba retornando ao seu ponto inicial junto aos problemas, ou seja, dificuldade na produtividade, de capacidade individual, bem como problemas de motivação, de sentir-se realizado, etc. O que é produtividade junto ao ensino, o que é aprender por autonomia própria (agindo por si só) e o que é motivação sem se referir a algo e passar a mencionar: “a aprendizagem colaborativa é produtiva”, “estimula à aprendizagem de autonomia própria” ou, “conduz à uma alta motivação”. Mencionar dessa forma nada mais é do que antecipar o ponto principal da questão. Enquanto surgem estes tipos de ponto de vista, além de não

acabar com os equívocos que se criam em relação à aprendizagem colaborativa, aumenta o risco de avançar em direção a 2 polos, ou seja, no sentido de adotá-la de modo positivo e com toda dedicação ou então agarrar-se ao método de ensino clássico, o tradicional.

Como parte do projeto de uma pesquisa conforme mencionado na nota adicional “considerações finais”, ao mesmo tempo em que foi tocado sobre assuntos relacionados à linguística em São Paulo, Brasil, foi discutido com os envolvidos e interessados em questão. E o conhecimento daí adquirido sim, é o significado da aprendizagem colaborativa. É óbvio que não se pode generalizar, porém, nota-se em geral que cada praticante acalenta uma noção de que o método da aprendizagem colaborativa não é adotado por motivos como “é útil e proveitosa” ou, “serve para aumentar conhecimentos ou capacidade intelectual”. Percebeu-se que é colocada em execução como um conceito ou como uma meta de realizar um ensino democrático. Não obstante, “incorporar” toda essa situação “num todo” junto à terminologia “aprendizagem colaborativa”, não seria adequada ⁽²⁾. Assim sendo, trocando-a por “diálogo”, esta terminologia passa a ser usada nesta tese. Este vocábulo, naturalmente implica um amplo sentido, incluindo também a possibilidade de referir-se ao método em si. Além disso, dentre as opiniões ouvidas, houve oportunidades de escutar com frequência, o renomado nome de Paulo Freire, que outrora foi também diretor do corpo docente em São Paulo, sendo este também, o motivo pelo qual o “diálogo” é tratado nesta tese. A partir de então, estuda-se o caminho ideal da educação linguística junto à ideologia de Paulo Freire, explorando e buscando o fio da meada para com a chave da solução em relação aos vários problemas que envolvem os locais de ensino como os que foram mencionados acima.

2. Diálogo e educação linguística

Até agora no Japão, as discussões pedagógicas que giram em torno das ideologias de Freire e sobre a chave do conceito da “conscientização”, “diálogo”, “educação problematizadora”, entre outros, pode-se dizer que a essência do ponto principal da questão praticamente nunca foi assunto em pauta. Mesmo assim, quanto ao significado e a importância destes, as obras já acumulam livros traduzidos (Freire, 1979; 1982; 1984; 2001; 2011), além de serem apresentados com detalhes através de apreciações de cada tipo (Arimitsu, 2010;

Hara e Morikawa, 2007; Hara, 2011; Kurotani, 2011; Mizutani, 2006; Nishio, 2010; Nomoto, 2000; Tanikawa, 2004; Yamaguchi, 2000, etc.). Nesta tese não se repete essas discussões, mas em se tratando de que mesmo no momento atual os estudos relacionados à educação linguística permanecem num nível que se poderia dizer que é raridade, sigo aqui em primeiro lugar, com os estudos baseados na chave de conceitos.

Como modo de compreender no que se refere ao diálogo, é levantada com frequência as seguintes palavras de Freire.

“A educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele.”

(Freire, 2011a, p. 116)

Através desse ponto de vista, Freire discordava sobre a educação de natureza antagonismo binômio, referindo-se ao modo de transmissão de sentido único, em que um só transmite o que quer para outros, o que se assemelha ao quadro “influentes/obedientes”. O ponto de vista é de que, ainda que a faça com as melhores das intenções (“para o bem do B”) ou que a faça alegando acúmulo de conhecimentos (“em relação a B”), isso não é a essência. O educando que fica sob um sistema em que só o educador faz a narração, é como se fosse um “recipiente” que só acumula conhecimentos, que aceita sem compreender bem o significado em si, memoriza e repete para ver se está certo ou não. Freire criticava este tipo de situação chamando-a de “concepção «bancária» da educação”, como instrumento de opressão. E assim, apresentando uma educação libertadora e levando-a em prática, é hoje mundialmente conhecido pelo seu feito notável. Especialmente ao que se refere ao ensino “dentro de mútuos relacionamentos”, clamado por sua coerência, isto é exatamente a atividade que ocorre de “A” com “B”, ou seja, é o diálogo. Em todo lugar ou ocasião que seja, Freire sempre se referiu ao diálogo não como uma “técnica”, mas sim como uma “terminologia” para simbolizar as duas faces, ou seja, da ação em si e da reflexão. Em resumo, é utilizado como algo para mostrar a vida (perfil que se deve ter) em geral do ser humano em si. E, poder também chegar à conclusão de que “ensino é diálogo”, é

porque o conceito não se refere somente ao método ⁽³⁾. Além disso, não que esteja mencionando que há 2 tipos de ensino, e como modelo de prática, as classificações “educação bancária” e “educação problematizadora”. A base do argumento é de que o próprio ensino em si deve ser a educação problematizadora. E a partir daí, conseguir realizar a educação problematizadora é “ação do diálogo”, é “reflexão”, que se desenrola rumo à finalidade do argumento.

Assim sendo, podemos ver certas definições sobre o diálogo como “conversar frente a frente; conversar diretamente, cara a cara” (dicionário japonês “*Kōjien*”, 2008). Todavia, ao interpretar o diálogo como “conversa: ato utilizando palavras”, trata-se de uma interpretação extremamente limitada. Mesmo na educação linguística, a necessidade de assentar na base o conceito do diálogo de Freire, é pelo motivo de que o próprio ensino em si se baseia no diálogo e não pela opinião de tratar a educação linguística como comunicação através de palavras (diálogo, no seu mais sentido restrito). Este ponto de vista sim, é que liga aos princípios educativos de uma forma construtiva. Não significa que, se não utiliza palavras não se pode comunicar, mas sim, o diálogo é que forma palavras, que por sua vez forma o próprio educando em si (Utsunomiya, 2011, p.29).

Como um aspecto, é preciso fazer um estudo englobando tanto o lado conceptual, assim como o lado prático do diálogo e da educação linguística, além de não deixar passar despercebido que há uma certa tendência em despontar facilmente o esquema antagonismo binômio. Como lutas concretas que Freire vinha desempenhando para com a reforma da sociedade, iniciando trabalhos e colocando em prática a alfabetização, mostra que desde a época em questão a língua predominante ⁽⁴⁾ (*language of the mainstream*), reinava como o símbolo da relação dominante/dominado. Era Freire quem criticava também, a compreensão e assimilação de que, aqueles que não sabem ler e escrever carecem da fome espiritual e mental. Como mostra esta compreensão, é muito forte a pressão no sentido de considerar a educação linguística como quantidade de conhecimentos, notando-se nitidamente assim o aspecto de que o educador pressiona o educando. E assim, o educador que tem “conhecimentos”, é aquele que age com “sensatez” e essa “sensatez” é trocada

no sentido de “ser correta e justa”, manifestando assim um aspecto extremamente estreito no que se refere a estes desvios. Ou seja, se algo diferenciar o mínimo que seja, em relação a algum ponto daquilo que já é visto como “conhecimento ou sabedoria”, tira-se conclusões negativas avaliando-o como “falta de bom senso”, “é erro ou engano” ou então “está desinformado”. Pode-se imaginar que este tipo de tendência é provavelmente grande, mesmo que seja comparado com estudos de outras matérias. Certamente, imagina-se grande existência de salas de aulas, cuja competência de conhecimentos é reconhecida como correta em certas matérias como estudos sociais ou ciências. Mesmo assim, é difícil de imaginar que haja muitas situações que sejam negadas logo de imediato quando o pensamento do educando diferencia daquilo que já é visto como “conhecimentos”⁽⁵⁾. Por outro aspecto, na maioria das disciplinas de idiomas não se pergunta o motivo quando pronunciam o “e” no lugar de “a”, quando dizem “*não fala*” em japonês, errando a terminação verbal do “*hanasanai*” para “*hanashinai*”, quando respondem “*eated*” no lugar de “*ate*”, quando misturam expressões de cortesia com palavras de respeito, quando escrevem os ideogramas “*kanji*” sem colocar pontos e traços conforme orienta o material didático ou então quando omitem partículas gramaticais, etc., etc. O que deveria ser uma condição de aprendizagem por “não saber”, torna-se uma mancha e mesmo que soubesse, acabaria sendo visto como falta de conhecimento logo de imediato se não o fizesse e exprimisse o assunto em questão, segundo os padrões⁽⁶⁾. Sobretudo, situações em que só se pode avaliar a compreensão por expressões (a compreensão das palavras é a própria expressão das palavras) e em caso de ser mal interpretado, imediatamente relacionam e igualam o fato de não saber expressar-se ao baixo nível de capacidade linguística. De fato, será que poderia afirmar de modo categórico que, os educandos que ficam sob este tipo de situação não se tratam de “oprimidos”, conforme disse Freire?

Assim sendo, a partir dos aspectos que foram citados acima, é possível afirmar que o “ensino pelo diálogo”⁽⁷⁾ é educação linguística, e por isso mesmo deve ser praticado. Sem dúvida, a prática baseada somente na ideologia possibilita forçar a compra da doutrina e deve ser evitada, porém apreciações de várias pesquisas

citadas anteriormente mostram que o diálogo de Freire não se trata de uma simples terminologia imaterial. O próprio Freire, como foi referido antes, prova que é possível concretizar os princípios educativos junto ao aspecto da alfabetização. Mesmo agora, o desenrolar dessa prova é como uma esperança no círculo da educação no mundo todo (Hara, 2011; Freire 2001). E assim, o ensino que liga o mundo com o “eu”, o si próprio, o ensino que estuda as relações junto ao ambiente visto sob um prisma de escala global, o ensino que respeita culturas de outras pessoas, o ensino que coloca na visão a possibilidade de continuação dentro das diversidades, o ensino que permite lançar-se frente a frente aos diversos problemas da atual sociedade, etc., etc., entende-se por tudo isso que parece não haver nada mais além do diálogo.

Não obstante, o engajamento pela colocação da prática da concepção do diálogo, é um aspecto que acabou de ser iniciado mesmo em várias partes do mundo. Isso também é igual em São Paulo, e mesmo em relação ao planejamento real, continua em cada escola o espírito de persistência, com tentativas atrás de tentativas (mesmo em relação aos estudos que realizei, se apresentar esta prática em questão como “concluída”, não teria significado). É lógico que no fundo disso tudo, entra em questão fatores como grupos étnicos, idiomas, história, etc., dos membros que formam a região, que os fazem diferenciar por comunidade, onde há fatos e situações em que o regionalismo acaba refletindo no espírito de lutas e tentativas. Provavelmente, para uma cidade como esta rica em diversidades, imagina-se que seja difícil adotar uma política educacional que propõe um atendimento superficial ou de uniformização no tocante ao método de uma prática minuciosa junto ao local de ensino (= ao tratamento dado com base na “flexibilidade”, o qual me refiro posteriormente). Também nos exemplos que seguem abaixo não poderia dizer que esses, representam absolutamente a cidade de São Paulo e nem por isso, tirar conclusões que mesmo as outras escolas enfrentam da mesma maneira. Mesmo assim, o motivo pelo qual foi levantado nesta tese duas das práticas da educação linguística, se deve pelo fato da necessidade de acompanhar passo a passo, o processo no momento em que se coloca em prática a ideologia, a concepção do diálogo. E também por objetivar a compreensão no sentido de que, mesmo que esteja sob a mesma concepção, se materializa tomando formas

diferenciadas. Além disso, com relação a este caso, foi tomado o máximo de consideração para que não seja interpretado como um exemplo geral, comum. Acrescenta-se ainda que, o fato de levantar desta forma estes dois exemplos, é porque já desde o início, diz não haver dentro da concepção do diálogo do próprio Freire uma metodologia típica, ou seja, exemplar.

3. Educação linguística em escolas públicas de São Paulo

Como é de conhecimento, o Brasil dos últimos anos vem atraindo a atenção de cada país afora pelo seu desenvolvimento econômico e tendência para com a estabilidade governamental. Mesmo em relação à política educacional, se comparado com outros países, diz-se que o rápido atendimento e seu avanço é inacreditável. Sobretudo, a democratização do sistema ficou acelerado conforme o Plano Nacional de Educação estabelecido de acordo com as medidas de 2001. Aproximadamente após 10 anos, sabe-se que um colossal gasto, cerca de 6% do PIB está sendo investido em esferas relacionadas à educação (Ehara e Yamaguchi, 2012). No tocante à concretização da política (Plano Nacional de Educação 2011-2020), como o plano acabou de ser estabelecido em 2001, neste aspecto o quadro atualmente atravessa um estágio progressivo (de tentativas atrás de tentativas) e, doravante a expectativa dessa expansão é grande.

Confirma isso, a então presidente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em 2012 Célia Regina Guidon Falótico, juntando opiniões sobre essa expansão e considerações em relação à educação acima. Em todo esse meio, é possível sentir uma extraordinária dedicação para com administrações educacionais ao ver que na realidade 31% do orçamento total do município é destinado aos gastos relacionados à educação. Escala financeira a parte, sobressai aqui, a riqueza das medidas. Assim sendo, vem se engajando em unidades de projetos que focalizam também melhoramentos da qualidade do ensino em si, colocando seguidamente em vigor tais projetos como “igualdade de oportunidades de estudo desde a infância” para corrigir diferenças de educação cultural e econômica, “enriquecimento do sistema de estágios para o não sobrecarregamento da «carga horária e fator econômico»” para planejar o avanço da competência do corpo docente, “reorganização curricular baseando-se nas necessidades e à demanda

da região” objetivando a formação de pessoas que possam atender assuntos de caráter modernos, “desenvolvimento de novos métodos de estimativas” para revisar e questionar o método de estimativas que vinha sendo realizado até o momento em questão. Os respectivos projetos são executados sob a cooperação de três entidades, ou seja, órgãos administrativos (Secretaria Municipal de Educação), órgãos de pesquisas (universidades ou faculdades) e órgãos de práticas (escolas). Porém, o fato de fazer com que o corpo docente atue aqui como participantes ativos, levando em paralelo o planejamento do sistema e o aumento da posição social dos professores, abre também um caminho rumo à concretização.

E aqui, o que merece uma atenção especial é quanto ao modo de pensar e ao método da composição curricular e planejamento do sistema educacional. Em especial, nota-se criatividade e opiniões próprias de professores junto à escola por toda parte, além de que a flexibilidade que lhes é atribuída abre caminhos para dar constantes sugestões e a qualquer instante, proporcionando a coexistência de inúmeros conceitos de valores culturais, e, para certas regiões como a cidade de São Paulo, cuja transformação social acelera a cidade, é uma necessidade de cunho imprescindível. Como resultado, não que seja um planejamento concluído, mas sim, podemos manifestar que se encontra dentro de uma moldura ainda por ser polida, porém reconhecendo “o incompleto, o inacabado”, além de que é digno de ficar registrado no que diz respeito ao ambiente que valoriza positivamente o próprio desenrolar do processo “enquanto se constrói, se administra”. Pode-se dizer também que, o respectivo ambiente é na verdade, um “espaço” em que mais se aproveita as especialidades do professor em questão, e onde se prevê o suficiente, de que isso também desperta no íntimo do professor “satisfação pelo que faz”. Esse tipo de espaço e ambiente é por isso, exatamente o que dizia Freire, cujo local ocorre a “conscientização”, “educação problematizadora” e “diálogo”. Percebe-se dentro do desenrolar do processo da reflexão, o significado do estado da existência em que o si próprio está “embutido”. Ao mesmo tempo em que compreende e assimila como um tópico crítico, associando a ações concretas e, através do ajuste com outras pessoas, estimula-se as reformas comunitárias como salas de aulas e escolas. Este tipo de sucessões de experiências, que juntamente com os educandos que

também são membros que compõem o ambiente educacional, trabalham no sentido de empilhar o senso de fortalecimento e vitalidade do professor. Ao mesmo tempo em que o esforço próprio volta diretamente ao ambiente em questão, tem um retorno direto e passa a ser valorizado a partir desse ambiente, isto é reconhecido pelos envolvidos e interessados que, aí é o “seu lugar” justamente por haver esta sintonia de interação. Na verdade, nos estudos de observação feitos em 5 estabelecimentos escolares ⁽⁸⁾ da cidade, não se ouviu absolutamente, nenhum comentário de fundo negativo em relação ao magistério ou ofício de professor (sobrecarga de serviço, problemas de ensino aos alunos, baixo rendimento escolar, insuficiência de material didático, agravamento do ambiente do local de trabalho, etc.). Ao contrário, foi impressionante o aspecto, por falarem de modo animado, com orgulho e muito interesse no tocante às aulas, atividades da classe, aspecto dos alunos, dos professores como companheiros de trabalho, administradores (diretor e diretor interino), atendimento de órgãos administrativos, etc.

A aula prática abaixo também, é um exemplo de que este tipo de flexibilidade em enfrentar e lutar por algo segue dando resultados.

3.1. Escola Jenny Gomes: aula de língua portuguesa

A aula de língua portuguesa apresentada aqui, foi realizada em 25 de setembro de 2012. Foi uma aula de 70 minutos destinada a 25 pessoas do 8º. ano ⁽⁹⁾. A matéria de língua portuguesa nesta escola é realizada numa proporção de horário de 5 aulas por semana em qualquer ano (cada aula é de 45 minutos) e para os anos mais adiantados, aumenta-se a frequência realizando-se 2 aulas seguidas, garantindo horário para que possam entender assuntos aprofundados.

Já de antemão, dentro da sala de aula junta-se as 4 mesas pessoais dos estudantes colocando uma toalha de mesa por cima formando uma ampla mesa de reuniões (isolada uma das outras), constituindo assim 6 grupos. Em cada mesa sentam no máximo 6 alunos, um de frente para outro. Segundo a professora Horikawa, a aula de língua portuguesa é realizada desta mesma forma em salas de aulas de qualquer ano. A forma e escala da composição deste grupo com uma turma de 6 pessoas, vem de uma seleção natural, que passou pelo acúmulo de experiências de sucessivas gerações de professores desta escola. E assim, essa sucessão vem

sendo adotada como a forma mais apropriada.

O andamento da aula do dia é como segue abaixo.

Ao chegar o horário das aulas, os alunos sentam no lugar determinado já de antemão ⁽¹⁰⁾.

No início, é distribuído cartões citando os pontos principais da discussão e o andamento da aula do dia, já enumerados e especificados. Nos cartões, estão escritos os seguintes itens (quadro 1). A seguir, a professora passa a explicar o modo da “avaliação” escrito no cartão. No entanto, lança palavras que os fazem parar para pensar como “Antes de mais nada, façam uma avaliação por sua decisão. Depois vamos trocar ideias comigo e dentro disso, pensar no que fazer”. Em seguida, é feita a primeira pergunta “o que é opinião”, e antes que entrem nas atividades do grupo, cada aluno traça uma imagem do que isso significa, chegando a um ponto em comum dentro da classe. Ainda em relação a isso, a aula torna-se dinâmica com as primeiras perguntas da professora como “Onde ouviu essa opinião?”, “Será que a opinião vem no jornal?”, etc., e logo, com trocas de palavras entre os alunos. E as estas perguntas, é necessário algumas considerações pelo fato da professora indagar sobre “o que deseja saber de verdade”, e de modo algum, “confirmar se coincide ou não com respostas já previstas de antemão”.

Quadro 1 lista do andamento da aula + lista das principais questões da discussão distribuída aos alunos

<p>O SEU GRUPO DEVE:</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Discutir as questões que seguem abaixo;➤ Anotar as respostas dos colegas;➤ Produzir o relatório do grupo, em que constam o número de participantes, o nome de cada aluno e o número de pessoas que moram com ele – com suas respectivas idades – e a exposição das respostas;➤ Escolher um relator que fará a apresentação do relatório para a classe. <p>QUESTÕES:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Quem mora com você em sua casa? Quantos anos eles têm?2. Na sua casa, há jornais? Qual(is)? Como eles chegam até a sua casa?3. Por que na sua casa se lê (ou não se lê) jornais?4. Como, em sua casa, se buscam informações sobre os fatos sociais importantes que aconteceram no dia?5. Você considera importante a leitura de jornais? Por quê?

Após transcorrer uns 20 minutos de atividades com a classe toda, a discussão passa a ser em grupos. Simples foi responder aos itens concretos de 1 ou 2

perguntas, porém o quadro mostrou aspectos de dificuldades por não conseguirem responder ao “porquê” da questão. Além disso, dentre os alunos, alguns questionavam “Por que se faz 1 ou 2 perguntas tão simples?”, “Será que tem alguma relação com as outras perguntas?”, ficando em dúvida sobre o verdadeiro sentido da pergunta em si, desenrolando-se assim um debate acalorado. Aprofundando dessa forma a troca de opiniões, logicamente não há horas vazias por ninguém se manifestar em expressar algo. Porém, grupos nestas situações recebem de imediato o apoio da professora (foto 1). Ou então, o próprio aluno se prontifica em chamar a professora, pedindo apoio.



Foto 1 discussão entre grupos e apoio da professora

O suporte da professora parte de perguntas como “Para quê se usa o jornal?”, “Pode-se dizer que é opinião aquilo que está escrito na internet?” e de respostas a níveis casuais como “Ah! sim, esse jornal é interessante!” sem dar respostas dirigidas. No entanto, cada ideia, cada pensamento exposto em palavras vão se relacionando às “perguntas” do assunto em questão, que por conseguinte impulsiona os alunos a soltarem opiniões de modo que as associem para com a próxima resposta como “Ah é? A professora também pensa assim?”. Trata-se de um trabalho para mostrar sintonia no que sentem sobre algo, falar o que acha sobre algo, opinar, e assim, exercer estímulos para que cada um se manifeste como participante e não somente para dar pistas, sugestões ou simplesmente passar respostas.

Na altura em que aproximadamente cada grupo se encontra organizado, é distribuído os jornais. E com eles em mãos, cada qual passa a dar opiniões e ler os artigos pelos quais mostra interesse e dar sua opinião. E são estas próprias atitudes em si que conduzem às respostas das perguntas, ampliando também o campo

de experiências dos alunos ⁽¹¹⁾. No mínimo, os alunos têm conhecimento de que seu próprio comportamento, até um certo ponto moderado (a primeira vista, como querem), está sendo avaliado positivamente como “atitude espontânea”.

As atividades em grupo foi de aproximadamente 25 minutos. Logo depois, cada grupo passa a apresentar o trabalho. E aqui, um fato muito interessante é a professora lançar perguntas como “De que modo será a apresentação?” ou, “Como seria melhor fazer durante a apresentação?”. Os alunos decidem como devem comportar-se não só em relação à maneira com que se apresenta os trabalhos em equipe, como também sobre o comportamento que deve adotar na posição de ouvinte, de quem assiste a uma apresentação. E aqui, também discutem de forma entusiasmada: “Vamos chegar à uma conclusão dentro da equipe e um representante fala.”, ou “Não, não tem importância que cada qual dê sua opinião.”, etc. E assim, só para a discussão que gira em relação à maneira que se deve tomar, se dedicam ao máximo por 10 minutos. Não chegam à uma conclusão final, porém antes de mais nada foi decidido que “Ao terminar a apresentação de um grupo, ver se todos da classe compreenderam o assunto apresentado e depois passar para o trabalho de avaliação.”

Nessa aula, as apresentações se limitaram somente a 2 grupos por restrição de horário. Entretanto, ao invés do tempo da apresentação em si, o tempo para que discutissem a forma de avaliação das respectivas apresentações é que sofreu um aumento, e nesse meio tempo, sucessivas sugestões sob vários aspectos foram citadas como por exemplo: “se teve ou não apoio da professora”, “se apresentou uma conclusão formada pelo grupo e não simplesmente uma opinião individual”, “se durante a apresentação procurou dar atenção aos ouvintes (se foi de modo compreensível ou não, etc.), como foi o aspecto do tom de voz, se houve precisão ou não (coerência quanto a finalidade em questão, etc.)”, entre outros. Nisso, a professora passa a especificar esses aspectos escrevendo-os no quadro, marcando assim os pontos e classificando-os por categorias “excelente, ótimo, bom e aceitável” junto às opiniões dadas pelos alunos. E mesmo em relação às perguntas dos alunos como “Mas, como a professora avalia o grupo de agora?”. Ela simplesmente responde “Não sei. Quem faz a avaliação são vocês.”, transmitindo seu intento. E assim, juntando à essa conduta e maneira de

pensar, entre os alunos passam a jorrar argumentos prós e contras no que se refere à classificação das categorias. Como resultado de uma intensa e agitada troca de opiniões, é marcado um após o outro com o sinal gráfico “*” (asterisco= indicando ser provisório), naquilo que já foi avaliado uma vez.

Em relação a avaliação de cada grupo propriamente dita ficou ambígua, por outro lado despertou no íntimo de cada aluno a sensação de elevar o espírito por ter se dedicado a uma discussão com afinco como participante. Dos alunos foi possível escutar opiniões positivas como “A aula de hoje foi interessante.”, “Foi divertido poder participar nesta aula.”, “Entendi que há várias opiniões”, porém, acima de tudo, estes tipos de opiniões é que mostram um quadro de enriquecimento da aula em questão.

Sob o prisma da transmissão cognitiva convencional, não seria tão difícil fixar negativamente os olhos nesta aula. Nem sequer houve explicações relacionadas às informações ou opiniões por parte da professora, tampouco foi mostrado aos alunos o que seria estudado nessa aula, muito menos foi apontado detalhes sobre finalidades ou assuntos concretos. Além disso, não seria nada estranho afirmar de modo categórico, de poder enxergar como uma atividade que parece estar se esquivando de uma avaliação já decidida, ou então, de uma atividade “inacabada” ou “abandonada no meio do caminho”.

Contudo, isso é porque nestes tipos de pontos de vista, “instruir, orientar ou ensinar” é justamente “controle do educando = opressão” ou então porque há o modo latente de entender que isso seja o ensino prático. Ora, se acabar considerando que a aula é bem sucedida só pelo fato de adquirir conhecimentos, deixa escapar oportunidades como ponderar ou fazer estudos sobre aquilo que o educando realmente aprendeu.

Mesmo diante de observações na posição de terceiros já é evidente, mas os alunos seguramente ampliam “a força de expressão por meio do desenvolvimento da imaginação criativa” (Freire, 1984, p.45). Além disso, essa ampliação no sentido de que “há diversidades de opiniões ou pontos de vista” ou “é impossível avaliar unilateralmente”, é sustentada pela percepção que vem de pessoa para pessoa. Isto, é exatamente porque tem na base essas variedades de fatos reais que levam à conscientização e por essa razão sabem que, para outrens “você não é compreendido se não experimenta explicar usando de todas as palavras”. É a partir daí que

se inicia os arranjos para com a originalidade das expressões e seus polimentos. Isso não significa que, se não estudar não consegue chegar à conscientização ou que a consciência e os conhecimentos antecedem os estudos. Assim como Freire afirma, a conscientização nasce dentro do processo da aprendizagem.

A importância que está sendo dada no processo da aprendizagem em si pode ser notada pela não apresentação do objetivo da aula. E também porque é possível supor pelo aspecto de que, sem perceber, o assunto que deveria terminar com a apresentação de cada grupo foi se transferindo para a discussão que gira em torno do modo de avaliação. Essa discussão era um material planejado desde o início pela professora, mas não que tivesse preparado para qual direção deveria seguir. Pelo contrário, por surgir sugestões (de modo crítico) de alunos como “mas, pode ser visto também desta forma”, “mas, e quanto a achar que a opinião do ○○ está errada?”, é que foi adotado meios que os estimulasse a ficarem em dúvidas. Isto, não que seja um meio de “encurrular” o aluno a raciocinar, mas digamos que seja um processo que, enquanto se cria sucessivos assuntos, temas a serem discutidos também vão se criando, gerando sucessivamente.

Após a aula, ao perguntar à professora encarregada “Qual o fruto do trabalho ao dar aulas baseado neste tipo de atividade?”, qual foi minha surpresa ao escutar a seguinte resposta:

“Democratização”. Poderia dizer que o fruto do trabalho seria isso. Certamente, não podemos afirmar com precisão, em que parte e o quanto de sucesso se obtem. Nem seria possível indicar em números. Venho pensando na forma de apresentar o resultado há mais de uns dez anos e até agora não cheguei a uma conclusão. Mas, é uma oportunidade em que qualquer um pode pensar com liberdade. O fato de aumentar oportunidades para poder criticar certos padrões ou normas, é algo muito gratificante.

Será que não poderia dizer que a aula deste dia é o poder da força da prática sustentada pela ideologia?

3.2. EMEF Máximo de Moura Santos: aula de inglês

A aula de inglês desta escola destinada aos 29 alunos do 4º. ano, foi realizada em 26 de setembro de

2012 e teve uma duração de 45 minutos. Até há alguns anos, era uma matéria introduzida a partir do 5º. ano, porém, atualmente esta aula é dada desde o 1º. ano em todas as áreas da cidade. Assim como o professor Guariento desta escola, na maior parte dos estabelecimentos escolares são os professores residentes (falam, porém não tem o inglês como língua materna) da região que se encarregam por estas aulas.

Na matéria deste dia, os alunos formam 7 grupos na sala de aula, da mesma forma com que fizeram na classe citada junto ao nº. 3.1. Como o local da aula era a biblioteca, foi utilizada mesas redondas. Porém, a forma de posicionar-se na mesa, é igual a aula de português conforme citada anteriormente, onde 4 ou 5 alunos sentam um de frente para o outro (foto 2).



Foto 2 Atividades de “diálogo” de língua estrangeira

O andamento da aula é realmente padronizado de maneira sucinta. Obedecendo o sentido horário, os alunos participam da aula agindo da seguinte forma: o primeiro passo é tomar conhecimento “do que vão fazer”. Em seguida, todos soltam a voz juntos enquanto se acostumam à pronúncia e ao ritmo. Depois de trocarem opiniões entre si utilizando as frases já familiarizadas, no final cantam e assistem vídeos. Nesse sentido, o andamento se assemelha ao ciclo PDCA (aqui neste caso, substituindo a categoria “C” como “conferir, verificar” e o “A” como “ação”) mas justamente este padrão de fácil compreensão é que desperta a espontaneidade dos alunos para com a aula em questão. Já sabem o que devem fazer em seguida, mesmo que não haja nenhuma explicação do professor. Como o andamento desta aula é um prosseguimento que vem desde o início do ano letivo (1º. ano), não há um aluno sequer, que fique desorientado com o ensino do professor. A aula é composta em 2 partes, onde uma

atividade diz respeito a “trocar cumprimentos” e a outra, “sentimentos” (quadro 2).

Existe mais um ponto importante a ser destacado neste método implementado que vem dando continuidade. Isso, nada mais é do que o planejar e administrar a aula do idioma a ser ensinado, ou seja, o chamado “imersão em línguas” (*immersion program*). Nesta escola, é possível utilizar o idioma português na explicação do conceito, na troca de idéias e conversa entre os alunos bem como na hora de fazer perguntas ao professor, podendo dizer que seria uma branda “imersão parcial” (*partial immersion*).

Utilizando animações de slides para explicações, praticam treinamentos de pronúncia amoldando-se ao ritmo, fazem o emprego do idioma com introdução de brincadeiras ou joguinhos e atividades de “mergulho” (de imersão) junto ao idioma que a ser aprendido. Tudo isso acontece em momentos oportunos, além do professor dar sequência ao ritmo, mostrando uma competência e talento para tal, sem contar que esse espírito de liderança contagiante nas aulas, desperta nos alunos o interesse pelo aprendizado de idiomas estrangeiros. Até parece que a sensação de estar sendo seduzido a um outro mundo esteja aguçando ou estimulando a curiosidade do aluno. Pode até ser que o método de imersão também esteja se prontificando em ajudar no despertar desta sensação.

No entanto, o método de planejamento e administração deste tipo de aula ou o próprio método de “imersão em línguas” (*immersion program*) não se trata de algo extraordinariamente raro, e mesmo em relação à sua eficácia, há estudos avançados e atualmente está sendo adotado em locais de ensino de língua estrangeira do mundo inteiro. Por outro lado, sabe-se muito bem que, não é só pelo fato de adotar esse método que surge de imediato, atividades como as aulas desta escola. Estudos e pesquisas anteriores mostram que essa causa acabou retornando para a diferença de habilidades e competência do professor.

Quadro 2 Andamento da aula do dia

Primeira parte da aula

1. Slide exibido na frente da classe com diversos tipos de cumprimentos “Greetings” (apertar a mão, acenar as mãos, abaixar a cabeça, bater o ombro, dar beijinhos, juntar o nariz, etc.) são apresentados com ilustrações mistas. Os alunos trocam opiniões e conferem com o professor, o significado de cada um.
2. Ao mesmo tempo em que, de fato, fazem movimentos conforme mostram as frases dos atos de cumprimentos como “shaking hands”, “patting your shoulder”, a classe toda treina verbalmente, soltando a voz.
3. Hora do “Social Practice Time”. Um aluno chama o outro e juntos, praticam o cumprimento que mais lhe agrada. Joga a bola sorriso “smile ball” (bola de plástico, do tamanho handball com desenho de um sorriso) e o aluno que a receber, fica como o próximo parceiro.
4. Assistem o vídeo elaborado por alunos de outras escolas em relação ao tema “Greetings”.

Segunda parte da aula

1. Slide exibido na frente da classe com diversos tipos de sentimentos “Feelings” (alegria, ira, tristeza e prazer) são apresentados com ilustrações mistas. Os alunos trocam opiniões e conferem com o professor, o significado de cada um.
2. Treinam frases de perguntas e respostas em relação a sentimentos como (How do you feel today? Today I'm happy/sad/angry, etc.).
3. Utilizando o modelo das frases acima, praticam o “Social Practice”. O método é igual a primeira parte da aula.
4. Cantam em inglês a música “If You're Happy and You Know It”. Ao mesmo tempo que cantam, praticam as respectivas ações (apertar a mão, bater os pés no chão, bater os ombros, etc.).

Um ponto a ser focalizado atentamente neste texto 3.2 é que, incluindo a produtividade do planejamento das aulas e o aumento da capacidade do professor que surge após a prática do diálogo, isso não passa de algo secundário. Este fator “secundário”, não significa fazer um estudo do professor em relação a ter ou não competência ou capacidade, e sim pelo fato de que quase não há conotação do próprio professor, ter como um dever pessoal (como forma de cobrar, de exigir-se a si mesmo), o esforço para com a boa qualidade do ambiente da sala de aula. Em outras palavras, não que seja uma prática baseada em uma relação de causa e efeito em que, se aumentar a capacidade do professor pode realizar uma aula apropriada, e sim, pelo modo de pensar que a prática da aula em si é que vai formando a capacidade e competência do professor. Para isso, não tem como meta na realidade, algo que possa medir com

indicações numéricas ou então visar aulas produtivas objetivando somente o aumento do rendimento escolar do aluno. Não tem a compreensão e a assimilação de que, o fato de adotar cada tipo de método e dominá-lo muito bem, significa alcançar a meta final ⁽¹²⁾. De qualquer maneira, é ter a consciência de que é no aluno que se encontra o educando, podendo dizer que uma aula como esta é o resultado de uma profunda pesquisa, buscando saber o que é possível para o aluno. E essa consciência surge nas palavras do professor Guariento:

O que eu desejo que os alunos sintam é “prazer, ter gosto”, “sentir liberdade” e “ter segurança”. Que é divertido usar o inglês, se souber falar pode fazer várias coisas, e, no início pode ser que não sinta vontade de conversar ou que não vai conseguir se expressar em inglês, mas se tentar até que consegue falar mais do que se esperava. Que conheçam muitas pessoas, e, se encontrar uma oportunidade para achar o seu lugar e aproveitar para dar tudo de si próprio, seria muito bom.

Opção de escolhas, ou seja, onde não há “diversão” não há nenhum divertimento. Um grande quadro foi apresentado no início desta aula, porém, não que isso seja para prender ou limitar as ações do aluno. Como vai se cumprimentar no momento em questão, isso fica inteiramente ao encargo do aluno. Até para decidir se vai utilizar o português ou o inglês, não há nenhuma instrução por parte do professor. Quer dizer, não ficar preso ao quadro exposto em questão, ou seja, onde não se permite o “desvio”, não surge a liberdade. Seja qual for a pronúncia, ou, seja qual for o erro, por ser um ambiente onde os outros dão apoio e cobertura, qualquer aluno quer se expressar (experimentar e apresentar algo) prontificando-se ativamente. Além disso, onde não há oportunidades de desafios e chance de superá-los, não desponta a confiança em si mesmo. No mínimo, não deixar que termine em “não consegui”, e mesmo que tenha ficado numa situação em que aparentemente pareça ter falhado, elogiar pela coragem que teve em lançar-se na respectiva ação. Pelo menos, esse espírito de luta em não deixar que sinta ou pense “foi maçante, sem graça”, transpira nos vários materiais didáticos de autoria própria que foram aplicados nesta aula. E assim é também com a bola sorriso *smile ball* que foi usada com abundância, e provavelmente, qualquer professor de inglês sentiria vontade de utilizá-

la a partir do dia seguinte.

O nivelamento do educador e educando é também o fundamento da prática dialógica de Freire. Desse prisma, ao passar a tratar novamente a aula do dia, com certeza o professor tem apresentado grande número de materiais didáticos, no entanto se dedica como apoio durante sua função junto à aula. É algo simples, porém atos como “não deixar o sorriso terminar”, “lançar-se com ânimo e de coração”, tudo isso é uma atitude que vai além de um educador e que contruibui para a construção de uma classe com um ambiente de boa qualidade. Mesmo na aula *Social Practice Time* em que o próprio professor não entra em ação, não se esquece de estar sempre atento e supervisionando a classe, e ao ver que o aluno está “tropeçando” em algo, de uma maneira ou de outra entra imediatamente em ação com algum apoio, dirigindo palavras por exemplo.

Professor e aluno conversam casualmente a respeito de um certo tópico e este, não impõe nenhuma interpretação única (resposta já definida) ao aluno. Nesse aspecto também, há um ponto em comum com a aula de português citada anteriormente no texto 3.1. E acima de tudo, o diálogo se desenvolve centralizando-se na troca de palavras que se utiliza com livre disposição, usando ao máximo suas próprias capacidades, e é exatamente isso que podemos chamar as duas aulas de “prática da aprendizagem dialógica”.

4. Transpondo o confronto entre o individual e grupo de pessoas

Como de costume, será que não são muitos os que consideram as atividades dialógicas nada mais como uma opinião que não passa de uma mera forma de método de ensino? Seguindo esta linha de pensamento, enquanto o professor não definir o que é ensinado aos alunos, o método de ensino não é decidido. Portanto, ter como objetivo a atividade de aprendizagem que deve ser o método, ou seja, entender como conteúdo do ensino, é algo que soa extremamente artificial. Imagina-se que no geral, talvez seja essa a forma de compreensão e assimilação.

Porém, a prática de ensino que vem sendo referida nesta tese, é um aspecto que também pode entender o “conteúdo” (adquirir conhecimentos) = “método” (atividades de ensino). Não que esteja baseada na categorização de ambos lados, mas é uma aula que tem como aprendizado, a própria atividade em si como um todo. Para tanto, o resultado das atividades não fica

na dependência da “aquisição”, da “conquista” de conhecimentos do educando. Em outras palavras, se a atividade é ou não eficaz, ou então, se é produtiva ou não, isso não entra em questão. Não está sendo avaliada por aquilo que o educando consegue ou “conquista”. E também, partindo desta forma de conotação, é em si, impossível que a atividade dialógica crie algum tipo de confusão ou desordem. Pode até parecer uma desordem à primeira vista, porém, isto é justamente o “aprendizado”. Citando as palavras de Freire, aquele que se expressa negativamente utilizando a palavra desordem, já deixa transparecer o seu “lado opressor”.

Entretanto, aqui é preciso dispensar uma certa atenção na diferença de interpretação entre o aspecto de que a “atividade” se inclui como um caso grupal, e do “aprendizado” em que o individual é lembrado. Se ficar sempre preso à ideia de que “aprendizado é o indivíduo que põe em prática e atividade é o grupo que põe em prática”, pode ser que a prática levantada nesta tese e também as “atividades em grupo realizadas em função do indivíduo”, sejam redefinidas. Em resumo, conforme foi mencionado no início, a atividade acaba sendo vista apenas como um mero recurso.

Não é aí o ponto de vista desta tese. Ensino, é levar em prática o diálogo, é através de atividades do ensino que o mundo vai sendo descoberto, explorado. Como conclusão é isto que se deseja deixar. O processo de exploração de um tema com significado é “conscientização”, é “educação problematizadora”. E aqui, já não existe distinção entre atividades reais e aprendizado. Assim como menciona A. N. Leontiev, “uso/manipulação” individual e “atividades” em grupo vão sendo mediatizados por “atos” pessoais (Utsunomiya, 2011, p.175). Isto é atividade num amplo sentido, é o significado da “prática de aprendizagem dialógica”.

Nas ambas atividades práticas referidas nesta tese, os alunos estão posicionados como mediatizadores do mundo. É tratado positivamente tudo aquilo que os alunos se relacionam junto ao cotidiano, o que sentem e pensam, além daquilo que podem sentir diretamente por si próprio, etc. O teor da aula não está dividido em “o mundo do aluno”. Para tanto, variedades de assuntos e tópicos que aparecem durante a aula vão sendo conscientizados como questões dos próprios alunos.

Além disso, construções de compreensões e assimilações novas e de pensamentos críticos que

quebram padrões, trabalham no sentido de gerar e desenvolver ininterruptamente as duas práticas. Nem mais nem menos segue “gerando e se desenvolvendo” dentro da sala de aula, sem que o professor faça algo ou proporcione algo aos alunos. Nesse sentido, pode-se dizer que o “assunto” e o “método” se criam, se produzem simultaneamente.

Conforme o processo de criação e geração acima mencionado, a educação linguística é o ensino que pode ser executado de modo mais específico. Isto, porque é nas próprias palavras em si que o mundo se transforma, ou então, por possuir a força de construir. Freire também pronuncia da seguinte maneira:

“A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo *pronunciar*.” (Freire, 2011a, p.108)

Ocorreram aspectos como “o desenrolar do processo se alterou”, “foi elaborado o método de avaliação”, etc., durante a aula prática citada anteriormente porque palavras foram utilizadas. Expressando com sensatez, “palavras” é uma das faces do diálogo que surge como o modo mais específico. Exercendo a função de professor de línguas, o fundamento que faz dizer “a democratização é o resultado”, se encontra aqui. Ou seja, “palavras” é exatamente o “instrumento” para ir transformando o mundo, pensando e criticando com liberdade.

No tocante ao modo de mencionar como vem sendo desde outrora “a aprendizagem colaborativa é necessária para estender a capacidade do idioma”, por mais que apresente um resultado positivo nas pesquisas e estudos, o motivo pelo qual permanece uma certa dúvida está na contradição de princípios que envolve o ponto de vista entre “estender a capacidade do idioma pessoal” e “conservar a ordem e disciplina de grupos e planejar a imparcialidade de cada um”. Entretanto, o estado da educação linguística da cidade de São Paulo faz passar uma certa sensação de que, talvez ultrapasse essa contradição. Comumente, às vezes se referem ao padrão educacional japonês de coletivismo (visando a importância da harmonia de

cooperação), ao padrão educacional europeu ou Norte-americano e outros de individualismo (estendendo a personalidade), contudo, conforme o estudo desta tese, mesmo que o ensino tenha como objetivo direcionar ao individualismo ou ao coletivismo, sugestiona-se que pode não correr bem. Embora seja lógico e natural, o indivíduo aprende dentro de grupos e é exatamente por haver outras pessoas, é possível aprender. Portanto, se tem como maneira de ver que a própria atividade dialógica em si é o aprendizado, talvez possa dizer que seja um modo de pensar em conservar este aspecto tal como é. Ou então, pela característica do ensino brasileiro que não só faz sobressair o “existir do indivíduo”, como também algo que faça o “existir do indivíduo” brilhar dentro do grupo ou talvez algo que faça imaginar o “existir do indivíduo” que cria repercussões as outras pessoas. Transfiro para outra tese, os estudos relacionados.

Não foi possível infelizmente, tratar sobre a educação da língua predominante (*language of the mainstream*) nesta oportunidade, ou por assim dizer “a educação junto a língua não principal dentro da sociedade da língua corrente” (segunda língua dentro do país brasileiro, cuja forma se assemelha ao ensino do português). Mesmo nesses aspectos, é suficientemente possível prever, o quanto a força da prática de aprendizagem dialógica pode ser valorizada e aproveitada. Prová-la junto ao local de práticas concretas passa a ser, doravante, o assunto de pesquisa.

Considerações finais

Esta tese é uma parte da pesquisa subsidiada por Japan Society for the Promotion of Science do ano fiscal Heisei 23-26 (research category (C)), “Research on Curriculum Models for “Dialogical” Subject in the Era of Transnational Society” (Research project number: 23530997).

Sobretudo gostaria de expressar meu profundo e sincero agradecimento aos que tanto colaboraram para com esta pesquisa: aos professores das respectivas escolas e estabelecimentos, a todos os estudantes, à Senhora Célia Regina Guidon Falótico, do cargo de Secretário Municipal de Educação e à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, e em especial, ao Sr. Claudio Lopes a quem lhe devo muito pelas providências e atenção dispensada à esta pesquisa. Embora não liste os nomes de colegas, devo ressaltar

que muito me sinto honrado por se manifestarem prontamente com suas utilíssimas sugestões e não mediram esforços para com a revisão deste texto. A eles, gostaria também de expressar minha profunda gratidão pelo trabalho que tanto enriquece esta tese.

Nota

- (1) Consultas junto as principais referências bibliográficas de Piaget (1979), Vygotsky(1978), etc.
- (2) Na realidade, os praticantes não pronunciaram a respectiva terminologia. Isso provavelmente, não seria porque a origem está na compreensão de que, a aprendizagem colaborativa é o próprio aprendizado em si, não depositam um significado de caráter especial na aprendizagem colaborativa.
- (3) Dizer que a aprendizagem colaborativa é o ensino (no nosso país) talvez seja um pouco difícil por ser comum a terem como método. Nesta tese, procura-se não utilizar “aprendizagem colaborativa” para evitar esta interpretação. Se o ponto de vista desta tese é aplicável, diria que “aprendizagem dialógica = aprendizagem colaborativa”, podendo concluir que a forma colaborativa é uma materialização da atividade dialógica.
- (4) Do inglês “language of the mainstream”, cuja linguagem é de caráter dominante e/ou ocupacional em algumas sociedades ou comunidades (Utsunomiya, 2011, pp. 73-75).
- (5) Não seria correto pensar por exemplo, que a força da gravitação universal pode produzir algum efeito na força do ímã, ou então, equiparar os escritórios de magistrado da Era Edo com os tribunais dos tempos modernos. Porém, ao pensar que isso possa vir a contribuir para com o desenvolvimento e expansão da aprendizagem, imagina-se que muitos professores aceitem levar positivamente.
- (6) Não existe modelo a seguir (padrão) na linguagem. Mesmo que a expressão pareça errônea à primeira vista, isso é algo que surge no processo da formação do idioma, tratando-se de um importante material para o ensino. Discussões e mostras de fundamentos dessas argumentações são tratados com detalhes por Utsunomiya (2006).
- (7) Com todo respeito, diria que “não seria conveniente dizer que o modo de exprimir *ensino pelo diálogo*, é precisamente detalhado”. Desde que se baseie na teoria de Freire, o próprio ensino em si é a atividade dialógica. Nesta tese, para enfatizar o

significado do “diálogo”, foi utilizada a contração da preposição (per+o) *pelo* (significando diálogo = ensino).

- (8) 5 estabelecimentos: Escola Municipal de Educação Especial Anne Sullivan; CEU Quinta do Sol Cangaíba; EMEF Jenny Gomes; EMEF Máximo de Moura Santos; EMEF Bartolomeu de Gusmão.
- (9) Por ser uma aula aberta ao público e nós como convidados, desta vez houve explicações gerais (numa sala a parte) logo após o início da aula por 10 minutos e após terminá-las, foi concedido um tempo de mais 10 minutos para comentários e críticas (para opinar, dizer a impressão que teve, etc.). Normalmente, prolonga-se o tempo para que os grupos façam suas apresentações de trabalho no final da aula.
- (10) O número de pessoas do grupo é reorganizado cada vez que muda a pontuação, mas basicamente os próprios alunos decidem a formação da equipe, tendo como ponto central as relações de amizade que permitem conversar e discutir com facilidade (diz Horikawa).
- (11) Ler uma parte de artigo de jornal e discutir sobre o assunto, é também um método para que se adquira a visão de educação problematizadora (Freire, 2011, p.192).
- (12) Logicamente, julga-se que tenha consciência desse cada momento junto ao processo da prática. Porém, o importante aqui é não ter o “método” como meta. Como foi citado no final desta tese, nº.4, a concepção que se tem é similar a “conteúdo” (adquirir conhecimentos) = “método” (atividades de ensino). Provavelmente, no momento em que tenha o “método” como meta, acaba não sendo possível evitar que caia no padrão da prática de educação bancária: se não “adquirir” o método, não consegue alcançar o objetivo.

Referências bibliográficas

- ARIMITSU, Mamiko (2010) “パウロフレイレの教育思想 [The Pedagogy of Paulo Freire].” *Bulletin of the St. Margaret's Junior College*. Vol. 42, pp.1-9.
- BRONFENBRENNER, Urie (1996) *人間発達の生態学 [The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design]* (Tradução de Isogai Yoshio e Fukutomi Mamoru). Tokyo: Kawashima Shoten.
- EHARA, Hiromi e YAMAGUCHI, Ana Mami (2012)

- “Burajiru no Kyooiku Jijou: Keizai Hatten to Tomoni Chuumoku Subeki Kyooiku Kaikaku”. Web Magazine *Ryugaku Kooryu*. Junho, Vol. 15, pp.1-5. Japan Student Services Organization-JASSO.
http://www.jasso.go.jp/about/documents/eharahiromi_yamaguchianamami.pdf
- FREIRE, Paulo (1979) *被抑圧者の教育学* [Pedagogia do Oprimido] (Tradução de Ozawa Yusaku, Kusuhara Akira, Kakinuma Hideo e Ito Shu). Tokyo: Aki Shobo.
- FREIRE, Paulo (1982) *伝達か対話か* [Education for Critical Consciousness] (Tradução de Satomi Minoru, Kusuhara Akira e Higaki Yoshiko). Tokyo: Aki Shobo.
- FREIRE, Paulo (1984) *自由のための文化行動* [Ação cultural para a liberdade e outros escritos] (Tradução de Kakinuma Hideo e Oozawa Toshiro). Tokyo: Aki Shobo.
- FREIRE, Paulo (2001) *パウロ・フレイレ 希望の教育学* [Paulo Freire, Pedagogia da Esperança] (Tradução de Satomi Minoru). Tokyo: Taro Jiro-sha.
- FREIRE, Paulo (2011a) *Pedagogia do Oprimido (50.ed.rev.e atual)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (2011b) *新訳被抑圧者の教育学* [Nova tradução - Pedagogia do Oprimido] (Tradução de Misuna Tizuru). Tokyo: Aki Shobo.
- HARA, Yasutoshi (2011) “Research on ‘Dialogue’ in Paulo Freire’s Educational Theory”. *Journal for the Science of Schooling*, Hyogo University of Teacher Education. Vol.12, pp. 99-112.
- HARA, Yasutoshi e MORIKAWA, Naoshi (2007) “Philosophical Research on Literacy in Paulo Freire’s Educational Theory: An Analysis of Cultural Action for Freedom”. *Bulletin of Graduate School of Education*, Okayama University. Vol.136, pp. 135-144.
- Koojien (2008) *Koojien*, 6ª. edição. Shinmura Izuru (ed.). Tokyo: Iwanami Shoten.
- KUROTANI, Kazushi (2001) “A Study of the Philosophy and Structure of Critical Literacy in Educational Practices: Focusing on the Revaluations of Paulo Freire”. *Bulletin of the Graduate School of Education*, Hiroshima University. Part. III, Education and Human Science. Vol. 50, pp.249-256.
- MIZUTANI, Yumiko (2006) “ブラジル環境教育における教育者のあり方 [How should be educators of Environmental Education in Brazil?: The pedagogic theory of Paulo Freire in "PEDAGOGIA DA AUTONOMIA]. " *Study of ESD & Environmental History: Education for Sustainable Development*, Tokyo University of Agriculture and Technology. Vol.5, pp. 103-107.
- NISHIO, Atsushi (2010) “Paulo Freire and Community Organization: Influence on Community Practices in North America Since 1970s.” *Journal of the Faculty of Humanities and Social Sciences*, Okinawa University. Vol.12, pp. 17-33.
- NOMOTO, Hiroyuki (2000) “An Experiment of Problem-posing Japanese Instruction as a Second Language: Through Making the Materials for Problem-posing Japanese Learning”. *The Journal of Social Sciences and Humanities, Education*, Tokyo Metropolitan University. Vol. 35, pp. 31-54.
- PIAGET, Jean (1979) *発達の条件と学習* [Conditions of Development and Learning (edição e tradução de Haga Jun)]. Tokyo: Seishin Shobo.
- TANIKAWA, Tomiko (2004) “A Study on the Acceptance of Paulo Freire’s Theory about Literacy Education in the United States: With Particular Reference to I. Shor’s “Critical Literacy” Theory and its Practice”. *Bulletin of the Graduate School of Education*, Kyoto University. Vol. 50, pp. 144-157.
- UTSUNOMIYA, Hiroaki (2006) *教育言語学論考* [Educational Linguistics: Antithesis of Grammar and Perspective of Emergence of Meaning]. Tokyo: Kazama Shobo.
- UTSUNOMIYA, Hiroaki (2011) *新ことば教育論* [New Introduction to Language Education: An Ecological Perspective]. Tokyo: Kazama Shobo.
- van Lier, Leo (1996) *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy & Authenticity*. Pearson Education.
- Vygotsky, Lev Semyonovich (1978) *Mind in Society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- YAMAGUCHI, Ana Mami (2000). “政策立案者としてのパウロ・フレイレ [Paulo Freire as a Policy maker : Changing the Face of Public Schooling in the Municipality of Sao Paulo]. ” *The Japanese Journal of Educational Research*, Hokkaido University . Vol. 67, nº.4, pp. 41-53.