



**Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**DIÁLOGO E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO
DE RELAÇÕES NA SALA DE AULA.**

Aláides Pereira da Silva

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

**DIÁLOGO E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO
DE RELAÇÕES NA SALA DE AULA.**

Alaídes Pereira da Silva

Brasília/2006

DIÁLOGO E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE RELAÇÕES NA SALA DE AULA.

Aláides Pereira da Silva

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, área de confluência Aprendizagem e Trabalho Pedagógico, sob a orientação da Professora Doutora Maria de Fátima Guerra de Sousa.

Brasília, julho de 2006.

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

**DIÁLOGO E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO
DE RELAÇÕES NA SALA DE AULA.**

Banca Examinadora:

Prof^a. Doutora Maria de Fátima Guerra de Sousa – Orientadora

Prof^a. Doutora Diva Maria de Moraes Albuquerque Maciel (UnB)

Prof^a. Doutora Lúcia Maria Resende Gonçalves (UnB)

Prof. °. Doutor Rogério de Andrade Córdova (UnB).

AGRADECIMENTOS

À professora Dr^a. Maria de Fátima Guerra de Sousa pela acolhida, pelas orientações e pelo apoio.

Ao professor Dr. Renato Hilário dos Reis pela atenção, pela amizade e pela ajuda.

Aos professores da escola pesquisada, em especial à professora da turma Raio de Sol, que abriu as portas da sala com muito carinho e responsabilidade, permitindo a realização deste estudo.

Aos alunos da turma Raio de Sol pela acolhida, pela convivência agradável e pela aprendizagem.

Aos meus colegas e professores do curso pela convivência e pela aprendizagem.

Aos meus familiares pelo apoio e pela compreensão.

À minha mãe, Cecília, pelo seu carinho, pela dedicação e pelo seu exemplo de mulher batalhadora.

RESUMO

Este estudo busca entender a qualidade da relação professor-aluno construída por meio do diálogo estabelecido entre uma professora da Educação Infantil da rede pública de ensino do Distrito Federal e seus 25 alunos de 6 anos de idade. A compreensão do problema foi ancorada na perspectiva histórico-cultural e na teoria da dialogia de Bakhtin que aponta o diálogo como base das relações entre os homens. A partir da observação de situações interativas e da convivência com o grupo, procuramos encontrar indícios de uma relação dialógica e ligações entre o diálogo e a qualidade da relação professor-aluno. Destacamos a escuta e a responsividade como categorias para orientar as observações e a análise das situações presenciadas. Ao longo do trabalho de pesquisa e da análise das interações entre a professora e os alunos, concluímos que a qualidade da relação professor-aluno é construída no dia-a-dia por meio das negociações das regras de convivência e dos vínculos afetivos criados entre os sujeitos. O diálogo é uma estratégia necessária para construir um ambiente de bem-estar por meio da escuta ativa e de atitudes responsivas, as quais promovem um envolvimento afetivo sadio e propício à aprendizagem. Desta forma, as regras de convivência e a organização física e social da sala eram resultantes de negociações e acertos feitos entre o grupo.

ABSTRACT

This study looks forward to examine the quality of relationship teacher–student through the dialogue established among a teacher of childhood education of public education of Distrito Federal and her 25 six-year-old pupils. The comprehension of the problem was anchored in the historical-cultural’s perspective and the dialogical theory as studied by Bakhtin that indicated the dialogue of the base the relationship’s man. Through the observation of interactive situations and the acquaintance among the group, we searched to find tread marks of a dialogical relationship and connections between the dialogue and the quality of the teacher-student’s relationship. We empathized two categories to orient the observations and analyses of the interactive situations: the listening and the responsive. Through the work of research and analyses of the interactions among the teacher and the students we concluded that the quality of the relationship between teacher-student was built diary through the negotiations of roles and affective vinculum established among the people. The dialogue is a necessary strategy to construct an environment of welfare through the active listening and responsive attitudes, which promote an affective involvement, necessary to the learning process. In this way, the acquaintance’s roles and the social physic organization of classroom was resultants of negotiations and make treaties done between the group.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I-A RELEVÂNCIA DO PROBLEMA.....	11
CAPÍTULO II-AS OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	14
CAPÍTULO III-CONCEITOS E CATEGORIAS PARA UMA DISCUSSÃO TEÓRICA.	
3.1-Qualidade: um conceito relativo.....	17
3.2-A Educação Infantil: o contexto de uma conquista.....	24
3.3-Relações sociais: uma visão da abordagem histórico-cultural.....	26
3.3.1-O papel do professor nas relações no contexto escolar.....	28
3.4-Palavra, enunciado e enunciações: o papel do outro na comunicação discursiva.....	39
3.5-A comunicação na sala de aula.....	47
3.6-As contribuições das ações docentes para a qualidade da relação professor- aluno.....	51
CAPÍTULO IV-O CONTEXTO EMPÍRICO: AS RELAÇÕES DIALÓGICAS NA SALA DE AULA	
4.1-A escola	54
4.2-Os projetos da escola	55
4.3-As interações professor-criança..	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	94

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca compreender a construção da qualidade da relação professor-aluno no contexto da Educação Infantil, tendo em vista os acontecimentos da sala de aula. Ao destacar esse ambiente, estávamos interessados em compreender como as estratégias do professor conduziam, ou não, à essa construção, ou seja, como as ações do professor contribuem com a qualidade da relação professor-aluno.

O ambiente escolhido foi uma sala de aula de Educação Infantil com um grupo de 25 crianças, faixa etária de 6 anos, e uma professora da rede pública de ensino do Distrito Federal. A partir da observação e da convivência com o grupo, procuramos encontrar nas interações professor-criança os indícios da construção de uma relação dialógica e ligações entre o diálogo e qualidade da relação professor-aluno. O percurso do estudo é traçado em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, apresentamos o problema apontando sua relevância no contexto educativo e destacamos os objetivos. No segundo capítulo, marcamos nossas opções metodológicas para a realização da pesquisa.

No terceiro capítulo trazemos e discutimos os conceitos e as categorias que orientaram a observação e análise das interações em sala de aula. Iniciamos com uma discussão a respeito do conceito e do discurso da qualidade na sociedade moderna. Apresentamos um breve histórico da Educação Infantil no Brasil e por fim, considerando a perspectiva histórico-cultural e a teoria da dialogia de Bakhtin, apresentamos a importância das relações sociais e do diálogo no processo de comunicação entre o professor e o aluno. Dessa forma, destacamos a constituição do homem por meio das relações com outros seres e apontamos a sala de aula como um espaço de relações construídas e significadas pela convivência do professor e do aluno no processo educativo.

No quarto capítulo, apresentamos o contexto empírico por meio das conversas com a professora regente da sala em estudo, realizadas durante a convivência e sintetizadas em duas entrevistas. Mostramos também, algumas interações entre o grupo, gravadas em vídeo, e transcritas com o intuito de desvendar as ações da professora, que são promotoras de situações dialógicas. A análise do

contexto da sala de aula está baseada nos conceitos e categorias levantados no terceiro capítulo. A partir da escuta ativa e da responsividade, na perspectiva da dialogia de Bakhtin, analisamos as interações de sala de aula procurando apontar como o diálogo entre os integrantes do grupo contribui para a construção da qualidade da relação professor-aluno.

Por fim, apresentamos as considerações finais, mostrando que é possível construir uma relação professor-aluno de qualidade, desde que o professor construa um ambiente relacional saudável, propiciando vivências dialógicas e apoiando as iniciativas da criança.

CAPÍTULO I

A RELEVÂNCIA DO PROBLEMA

A comunicação apresenta uma grande importância na construção das relações entre as pessoas. No cotidiano escolar, os vínculos afetivos e as motivações para novas interações entre os participantes do meio educativo acontecem por meio do estabelecimento de vias de comunicação verbal e não-verbal.

Segundo González Rey (1995), embora a comunicação seja a base das relações entre os homens, a cultura da comunicação e do diálogo é pouco valorizada dentro da escola.

O diálogo, num âmbito maior, aparece muito pouco nas relações escolares. No cotidiano escolar, a comunicação está calcada na forte presença da voz do professor em detrimento às vozes dos alunos. Em geral, a comunicação na escola é caracterizada pela escuta passiva dos alunos às informações e instruções do professor. O diálogo, numa perspectiva mais ampla, está além da simples interação verbal entre as pessoas. Embora seja uma forma importante de interação verbal, o diálogo agrega outras formas de comunicação.

A situação social experimentada pelos sujeitos que compõem um grupo constitui uma fonte rica para o estudo das relações dialógicas desse grupo. O diálogo não pode ser compreendido fora da situação social em que ele acontece. Na perspectiva da dialogia de Bakhtin, as interações verbais entre os homens são de natureza social. Cada enunciado proferido faz parte de uma cadeia de interações que vão constituindo as relações sociais.

Na escola, são encontradas diversas situações em que o diálogo é substituído pelo monólogo, ou por diálogo disfarçado de monólogo. Os trabalhos de Lima (2000), Silva e Tunes (1999) e Tacca (2000) evidenciam a ausência de diálogo na relação professor-aluno e ainda mostram a falta que um diálogo aberto faz na construção da aprendizagem do aluno.

Tacca (2000) analisa a construção de significados por alunos de 2ª série do Ensino Fundamental de duas escolas públicas e destaca a interação entre o professor e os alunos como o grande diferencial da prática pedagógica de duas professoras. As condições de trabalho dessas professoras apresentavam

muitas semelhanças, como o local e tempo de trabalho, o mesmo número de alunos com variados graus de dificuldades. A relação baseada no afeto e no respeito às diferenças dos alunos e um ambiente saudável constituíam um forte traço no estilo de interação de uma professora, enquanto a outra apresentava um estilo de relação severo com poucas oportunidades de trocas entre os pares.

As interações entre o professor e os alunos são significativas para a constituição de relações de qualidade no ambiente escolar. As pequenas trocas do dia-a-dia são decisivas para as relações de afeto e de confiança. A cultura do silêncio e da escuta passiva por parte do aluno tem se mostrado ineficiente na criação de situações propícias à aprendizagem. A criação de um ambiente de bem-estar apresenta uma forte influência positiva na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno, portanto, na qualidade da educação a ele oferecida.

Laevers (2004) afirma que a forma de interação do professor com as crianças constitui uma dimensão relevante para atingir altos níveis de bem-estar e envolvimento na Educação Infantil. Na prática pedagógica essa dimensão sobressai a outras, como as atividades e o material utilizado. A interação professor-criança é um elemento potencializador das demais dimensões da qualidade na Educação Infantil.

Devido às condições de vulnerabilidade e dependência, características da criança nessa etapa da vida, o tipo de interação com os adultos é um meio poderoso na criação de um ambiente de bem-estar para a criança, indispensável para que ela se desenvolva de modo saudável.

As intervenções do professor e a forma como são feitas caracterizam os diferentes estilos de interação. Essas intervenções, tão necessárias, nem sempre são adequadas ou promotoras de resultados positivos. No desenvolvimento do trabalho pedagógico, a maneira como o professor intervém, responde e apresenta as atividades dão forma às interações. A qualidade da relação professor-aluno é construída pelos padrões de intervenção, de resposta e de acolhimento às necessidades das crianças.

A relação professor-aluno é marcada, antes de tudo, pela intencionalidade do fazer educativo. Em sua ação educativa, o professor poderá criar oportunidades de construção de saberes pelas crianças, propondo atividades desafiadoras e dando uma atenção especial às relações que vão se estabelecendo no ambiente. Para isso, ele precisa acompanhar e observar as crianças para saber de onde partir e quais os interesses do grupo, além de participar ativamente das tarefas propostas.

Cabe ao professor, portanto, apoiar as iniciativas da criança e organizar o ambiente. Nesse sentido, ele exerce uma intervenção positiva na realidade do grupo, em que as situações vividas

surtem, propositadamente, das condições e da organização física, temporal e social do espaço da sala de aula.

Diante da importância da atuação do professor na qualidade do processo educativo, esse trabalho tem como objetivo geral analisar a qualidade da relação professor-aluno entre um grupo de crianças e uma professora em uma sala de aula da Educação Infantil, tendo como fator norteador o diálogo construído pelo grupo. Com a finalidade de contemplar tal objetivo, pretendemos:

- Analisar as características da interação professor-aluno;
- Conhecer e analisar as ações e as estratégias do professor, promotoras de diálogo na sala de aula.

A compreensão de um problema não acontece de maneira isolada. Um problema de pesquisa faz parte de uma situação social, portanto, seu entendimento também deve ser buscado a partir dessa situação. A seguir, mostramos as opções metodológicas que orientaram o entendimento da qualidade da relação professor-aluno no contexto de uma sala de aula de Educação Infantil.

CAPÍTULO II

AS OPÇÕES METODOLÓGICAS

O contexto interativo da sala de aula nos apresentou, como desafio, o entendimento do papel do diálogo na qualidade da relação professor-aluno na Educação Infantil. Desta maneira, para buscar suporte metodológico condizente com a natureza complexa da atividade humana, cabe ao pesquisador escolher uma abordagem metodológica e instrumentos capazes de auxiliá-lo nessa compreensão. As suas opções metodológicas emergem de uma série de necessidades. A primeira delas está relacionada ao entendimento do contexto pesquisado e ao problema de pesquisa.

A abordagem qualitativa mostrou-se adequada para o estudo do problema, que exigiu uma aproximação direta do pesquisador com o contexto empírico.

Para que as informações obtidas fossem tratadas e analisadas de maneira confiável, foi necessário considerar as manifestações subjetivas inerentes à atividade humana. A convivência com o grupo de crianças e com a professora possibilitou a compreensão da natureza das interações que aconteciam no contexto.

A escolha do grupo foi baseada nas condições de atendimento da escola. Estabelecemos como critérios de escolha aspectos favoráveis do seu espaço físico e do projeto educativo. O fato da escola atender crianças da Educação Infantil em horário integral na rede pública de ensino orientou a escolha do local, considerando que as relações teriam um âmbito diferenciado em comparação com o horário parcial de atendimento, pois, a professora e as crianças estariam juntas por um período de tempo maior.

Assim, a escola escolhida para o desenvolvimento da pesquisa pertence à rede pública de ensino do Distrito Federal, fica localizada na cidade do Núcleo Bandeirante e atende a 52 alunos na Educação Infantil, sendo 27 crianças de cinco anos e 25 crianças de seis anos. O grupo selecionado para o desenvolvimento do estudo é formado por 25 crianças de seis anos e uma professora.

A convivência com o grupo, além de possibilitar a apreensão de situações comuns do dia-a-dia da sala de aula, tornou-se importante para o diálogo entre o pesquisador e os sujeitos. A comunicação com os sujeitos na pesquisa qualitativa ocupa um lugar de destaque na compreensão do contexto e na obtenção de informações.

O diálogo do pesquisador com os sujeitos apresenta-se como um canal importante para o entendimento de situações características do objeto pesquisado. De acordo com González Rey (2002), a comunicação tem grande relevância no desenvolvimento metodológico da pesquisa qualitativa, não devendo ser desconsideradas as informações obtidas nos momentos informais. Ainda, conforme esse autor, o valor da informação é definido pelo seu significado para o conjunto de informações da pesquisa. Assim, no contexto escolar, os momentos informais e as interações são fontes ricas de informações.

As relações entre o pesquisador e os sujeitos abrem possibilidades para a pesquisa ou criam limitações para o seu desenvolvimento. O diálogo entre o pesquisador e os sujeitos afeta as condições da pesquisa e, conseqüentemente, a qualidade dos dados obtidos.

As condições da comunicação entre o pesquisador e os sujeitos geram novas possibilidades de entendimento do problema. A própria presença do pesquisador é um elemento importante no desenvolvimento da pesquisa, pois, por meio de situações interativas podem ser abertas ou fechadas possibilidades de obter informações de grande valor para a construção e conhecimento do problema.

Na abordagem qualitativa, os sujeitos e o contexto empírico são elementos ativos no processo de pesquisa, ambos não estão fossilizados. Torna-se necessário considerar o momento e as transformações pelas quais passam os sujeitos e o contexto. O caráter ativo dos mesmos abre novas perspectivas para a construção do conhecimento.

Com essas premissas, foram selecionados os instrumentos para a coleta dos dados: a observação direta, o registro em vídeo das interações e a entrevista semi-estruturada.

A pesquisa ocorreu durante o segundo semestre do ano letivo de 2005. As sessões de observação direta ocorreram nos meses de julho, agosto, setembro, outubro e novembro. Após a aproximação e a convivência com o grupo, iniciaram os registros em vídeos, com a duração variando entre 3 e 35 minutos. Os registros em vídeo ocorreram nos meses de outubro e novembro.

As sessões de observação ocorreram em todos os dias da semana, embora, não tenham sido consecutivas. A variação dos dias e dos horários da observação tinha como objetivo possibilitar que fosse conhecida a dinâmica da convivência entre o grupo e o funcionamento geral da escola.

As entrevistas foram realizadas nos meses de outubro e dezembro e tinham como finalidade conhecer as estratégias de organização do espaço e das interações da professora com as crianças. Tiveram a duração de 65 e 92 minutos.

Devido ao funcionamento da escola, em horário integral, durante três dias da semana, foi necessária a permanência da pesquisadora na escola nesses três dias, para que fosse conhecida a rotina do grupo no momento em que as crianças e professora ficavam juntas, das 8h até às 16h. Os horários de permanência da pesquisadora na escola foram organizados de acordo com as condições de atendimento dos alunos em horário integral. Assim, procuramos permanecer na escola nos momentos considerados significativos para as interações do grupo estudo.

CAPÍTULO III

CONCEITOS E CATEGORIAS PARA UMA DISCUSSÃO TEÓRICA

3.1-Qualidade: um conceito relativo

A qualidade é, nos dias atuais, um tema recorrente nas diversas áreas da sociedade. Os produtos e os serviços de qualidade aparecem como um imperativo. Afinal, quem não quer adquirir bens ou serviços de qualidade? A palavra qualidade é um vocábulo comum nos mais variados assuntos e locais. Qualidade de vida, qualidade nos tratamentos de saúde, qualidade de moradia, qualidade na educação são exemplos de construções recorrentes no vocabulário do mundo contemporâneo. Portanto, ter qualidade é um diferencial.

A definição conceitual de qualidade e algumas estratégias apresentadas como formas de buscar a qualidade mostram que não há um consenso, nem na definição e nem quanto aos critérios de avaliação da qualidade no campo educacional.

O conceito de qualidade é multidimensional. A qualidade pode ser definida e avaliada sob diferentes dimensões, caracterizando-a como algo de caráter transitório e provisório. A definição conceitual e o estabelecimento de critérios relacionam-se com os valores, opções e crenças das pessoas envolvidas. Qualidade é um conceito em permanente construção. Jensen (1994) argumenta que a definição de qualidade é relativa, porque, ela é marcada por valores e crenças, que não são objetivos.

O conceito de qualidade, portanto, não é neutro. Conforme nos alerta Freire (1993), existem concepções, finalidades e motivações vindas dos mais variados interesses. Em torno da qualidade na educação, reúnem-se diversos segmentos sociais, cada qual com um interesse. Os pais, os professores, os alunos, os empresários, os partidos políticos, os grupos financeiros internacionais e as organizações não-governamentais apresentam anseios em relação à qualidade. Porém, as suas estratégias e finalidades são divergentes. As concepções e a definição também não são neutras.

Com relação a isso, Marchesi e Martín mostram que:

Sob o conceito de qualidade coexistem motivações, estratégias e finalidades diferentes. A ênfase na excelência dos alunos mais capazes visa a melhorar a qualidade do ensino. O esforço para conseguir uma educação satisfatória para os

alunos com problemas de aprendizagem também tem como objetivo um ensino de qualidade. A competição entre as escolas para obter o favor dos pais e a sua escolha quando estes têm de se decidir por um colégio é, para alguns, uma estratégia válida para melhorar a qualidade do ensino; para outros, isso faz com que a escola abandone seus objetivos educacionais e afaste-se dos critérios básicos que definem a qualidade (MARCHESI & MARTÍN, 2003:20).

Retomando a questão da definição conceitual de qualidade, conclui-se que não é possível chegar a uma definição una, capaz de conciliar todas as concepções, interesses e finalidades. Qualquer definição traz de forma implícita ou explícita uma concepção baseada em valores sociais e culturais.

Debatendo a respeito do discurso da qualidade e acerca da qualidade desse discurso, Enguita (2002) diz que na sociedade contemporânea, o acesso a recursos escassos começa pela parte quantitativa e, quando a escassez é reduzida, torna-se uma questão qualitativa. Após o acesso ao consumo, busca-se atingir os produtos e os serviços com algumas especificidades capazes de distinguir os consumidores.

No Brasil, a possibilidade de acesso das camadas populares à escola mobilizou uma minoria, que já tinha esse acesso, na busca da exclusividade perdida. Afinal, essa condição de acesso, restrita a poucos indivíduos, representava uma separação entre as camadas sociais. Com a facilidade de acesso, a busca voltou-se para os aspectos qualitativos. O movimento pela igualdade de oportunidades, que por muito tempo dominou as temáticas educacionais, converteu-se no lema da educação de qualidade.

Uma análise mais detalhada revela que a temática da qualidade da educação foi, em parte, incorporada do discurso oriundo do meio industrial, com uma ênfase no consumo. Desta forma, o ensino, passou a ser visto e considerado um produto de consumo da sociedade moderna. A condição da escola freqüentada camadas sociais tornou-se um produto de consumo capaz de distinguir socialmente os indivíduos.

No início da luta pelo acesso à escola, não havia espaços reservados para a preocupação com as condições da educação que estava sendo oferecida, muito menos se a oferta condizia com as necessidades da demanda. A preocupação central estava na luta pela igualdade de oportunidades.

A inadequação visível da escola a algumas camadas da população, mostrada pelos altos índices de repetência, provocou o deslocamento do foco de atenção para a qualidade do ensino, porém, a problemática da igualdade de oportunidades não foi resolvida.

A esse respeito, Enguita diz que:

Cada nova versão da qualidade não substitui inteiramente e de uma vez por todas as anteriores: a nova versão afasta as antigas para o lado, mas tem de conviver com elas. É isso precisamente que permite que setores e grupos com interesses distintos possam coincidir em torno de uma mesma palavra de ordem (2002:98).

A qualidade, como palavra de ordem, tem seu direcionamento modificado conforme as tendências do “mundo dos negócios”. Com isso, verifica-se a passagem por diversos tipos de preocupação. O que não significa que as necessidades anteriores tenham sido solucionadas.

Na fase inicial do emprego da qualidade, como palavra de ordem no âmbito educacional, o foco era a preocupação com os gastos destinados à educação. As inquietações estavam relacionadas diretamente à proporção dos recursos destinados aos gastos públicos com o ensino, com o custo de cada aluno, com o tempo de escolaridade e os recursos necessários à conclusão da escolaridade obrigatória.

Discutindo a qualidade do ensino em um contexto de mudanças, Marchesi e Martín (2003) também mostram que as novas iniciativas projetadas no campo educacional, com relação ao estudo da qualidade, são debatidas junto com temas tradicionais. Os novos focos são reforçados com os anteriores. As mudanças no foco de atenção da igualdade de acesso para a qualidade não são casuais, conforme nos mostra Enguita:

É importante assinalar como as mudanças terminológicas ou, mais especificamente, nas palavras de ordem centrais, expressam precisamente por isso as mudanças de clima ideológico. O termo “qualidade” poderia abarcar não apenas as políticas educacionais que hoje ganham terreno, mas, igualmente, as dos anos sessenta e início dos anos setenta: ao fim e ao cabo, tratava-se de melhorar o sistema educacional, permitir que mais pessoas acendessem ao ensino geral não especializado, etc. a “igualdade de oportunidades” era, por assim dizer, a síntese da igualdade (no ponto de partida) e a busca da qualidade (em torno da seleção, no ponto de chegada). Mas enquanto a palavra de ordem “igualdade de oportunidades” coloca ênfase no comum, a “qualidade” enfatiza a diferença. (2002:105)

Não restam dúvidas de que o discurso da qualidade, hoje, é algo atraente. Quem pode ser contra uma escola que atenda a todos de maneira satisfatória? No entanto, todo esse movimento de busca da qualidade tem interesses e necessidades distintas. O foco de atenção e as características do discurso da qualidade estão incluídos no contexto social, no contexto da produção industrial e dos interesses financeiros dos grupos detentores do poder político e econômico.

Enguita (2002) ressalta que a qualidade, em alguns casos, não se refere a um bem ou a um serviço para afirmar suas características. Ela tem a função de distinguir bens e serviços, mostrando quais deles são exclusivos de uma minoria. Em tal função, a qualidade, como palavra de ordem, indica que poucos podem ter acesso a certos produtos e serviços, sendo assim, visto como um diferencial. Logo, é possível observar que a igualdade de oportunidades nem sempre está conciliada com a qualidade. Pelo contrário, nessa perspectiva, a qualidade é sinônimo de diferença. Trata-se, pois, de ressaltar as condições de exclusividade.

A abordagem da qualidade, como estratégia mercantil, não evidencia preocupação em estender os bens e serviços a um número maior de pessoas, mas, reforça a exclusividade adquirida por meio de preços elevados.

No campo educacional é possível identificar algumas experiências com uma forte tendência em aproximar as condições e lógica do mercado à educação. Essas experiências, mostradas como inovadoras e como fonte de soluções, são apresentadas pela retórica da qualidade na sociedade do consumo e revelam a incorporação dos critérios empresariais à educação, concedendo um valor mercantil ao ensino. Nesses casos, os êxitos educativos são avaliados em torno de provas padronizadas, realizadas pelos alunos, que, posteriormente, acabam por estabelecer um *ranking* entre as escolas.

A medição nestas experiências enfoca apenas os resultados, sem fazer referências importantes ao processo e ao contexto das escolas, independente dos meios de avaliação.

A concepção de qualidade voltada para os critérios de mercado tem alcançado notoriedade na sociedade moderna, embasada por uma retórica sedutora, no entanto, com aspectos evidentes de dualização social. A divisão da sociedade em dois pólos aparece, muitas vezes, implícita.

Em tal discurso está implícito a qualidade como distinção. De um lado, uma minoria que tem acesso a um tipo de escola possibilitada pelas suas condições financeiras, de outro, a maioria impossibilitada de ter acesso à mesma escola da minoria e, conseqüentemente, freqüenta uma escola

considerada de pior qualidade. Em outras palavras, escola de qualidade consiste em privilégio de poucos.

Quando estamos nos referindo à qualidade da educação, a finalidade e o contexto em que ocorre o processo educativo são fundamentais para a compreensão da perspectiva de qualidade apontada. São os processos que trazem a gênese da compreensão da qualidade, embora, o foco, na maioria das avaliações, esteja concentrado nos resultados. Assim, a discussão da qualidade na educação não pode ser vinculada à perspectiva da sociedade do consumo, em que a educação passa a ser apenas um produto responsável pela distinção de grupos sociais.

Quando o foco de atenção está voltado para o êxito dos resultados, o rendimento dos alunos torna-se um indicador fundamental. No entanto, o processo que possibilitou os resultados fica em segundo plano e o resultado final centralizado na figura de apenas um agente do processo educativo: o aluno.

Com relação ao discurso da qualidade na educação na perspectiva da sociedade do consumo, alguns alertas devem orientar a nossa reflexão acerca do tema. O primeiro refere-se aos conflitos em torno dos interesses de classes. O discurso da qualidade não está separado das forças produtivas. O contexto mostra quais e de quem são os interesses em evidência. O segundo alerta está ligado aos critérios de avaliação da qualidade. Da mesma forma que é não é possível encontrar uma definição una, também não é possível estabelecer critérios universais, pois, estão revestidos de intencionalidades e orientam a avaliação. Os critérios são, acima de tudo, políticos. O terceiro e último alerta diz respeito à polarização/dualização subjacente ao discurso da qualidade, baseado nas tendências de mercado.

A qualidade, como estratégia mercantil, exalta a “excelência”, a diferenciação e separa a sociedade em dois grupos, um que pode adquirir, através de preços elevados, a “excelência” e o outro que não pode.

A concepção de qualidade estruturada no consumo apresenta critérios de avaliação que denotam que o ensino seja uma referência mercantil e isso, no nosso entendimento, acarreta sérios problemas ao distanciar o acesso das camadas populares em níveis mais elevados de ensino.

Algumas estratégias de avaliação da qualidade revelam a incorporação de critérios econômicos no campo educacional. Uma dessas estratégias evidencia uma crescente privatização do ensino. Nesse tipo de experiência cabe aos pais escolherem a escola para os seus filhos, geralmente, com

base num *ranking* feito a partir de provas padronizadas, realizadas pelos alunos. As escolas devem mostrar esforço e capacidade para ocuparem uma boa posição no *ranking* e, por conseguinte, conquistarem um bom número de alunos. A escolha individual dos pais afasta da comunidade o debate a respeito das condições da educação pública e enfatiza a eficiência isolada das escolas. Esse tipo de estratégia traz claramente um critério mercantil: a competitividade.

Os critérios de avaliação e os indicadores utilizados também merecem uma atenção especial. A definição de critérios está ligada a interesses. O critério de avaliação mais comum é a aplicação de provas padronizadas para os alunos. A medição não se reduz ao *ranking* das escolas; além de introduzir a competitividade, ela trabalha também com a questão da rentabilidade. Se uma escola obteve uma boa posição, gastando uma quantidade determinada de recursos e atendendo a uma grande clientela, logo, aquelas que estão em posições inferiores, também podem adotar o mesmo procedimento, basta serem eficientes.

A escolha e interpretação dos indicadores, em alguns casos, não permitem um entendimento da realidade, porque certos indicadores estão centrados numa generalização que não permite a compreensão do contexto conforme nos mostram Marchesi e Martín:

Finalmente, é preciso destacar que a escolha dos indicadores depende do conceito de educação e das prioridades no ensino que se sustentem. Os indicadores, como o todo modelo de avaliação em ação, expressam uma concepção da educação e contribuem para a orientação do processo educativo. Existe o perigo de um excessivo reducionismo na escolha dos indicadores, mas também o risco de elaborar uma lista interminável de fatores sem nenhuma relação entre eles. (...) Em todo caso, a interpretação dos indicadores deve ser feita com prudência, em seu contexto e de acordo com as finalidades da instituição educacional (2003:27).

Discutindo acerca da qualidade da educação na primeira infância, Dalberg, Moss e Pence (2003) chamam a atenção para o fato de que o trabalho com ênfase na qualidade precisa ser contextualizado em tempo e espaço, para que se reconheça a diversidade cultural e outras formas importantes de diversidade. Tratando-se da Educação Infantil, o reconhecimento e o respeito à diversidade apresentam-se como condições básicas para o trabalho com as crianças.

Diante da forte difusão da qualidade da educação como “excelência”, cabe a nós posicionarmos perante o desafio da luta contra a dualização social. A educação, como prática social, consiste numa construção histórica, por meio das relações sociais. Então, o discurso e as estratégias de busca da

qualidade não podem ser reduzidos na polarização da sociedade. Gentili (2003) afirma de maneira enfática que a “qualidade” para poucos não é “qualidade”, é “privilégio”.

Não se trata apenas de repudiar o discurso e a prática da qualidade como “excelência” para poucos. O desafio do entendimento da qualidade é maior, requer a compreensão do contexto. A questão da qualidade ou da falta de qualidade não se restringe ao bom/mau gerenciamento dos recursos financeiros. É uma questão social. Não podemos obscurecer os problemas da estrutura social e econômica, presentes no contexto educacional da atualidade.

O estudo da qualidade requer o entendimento que os participantes do processo educativo podem analisar as condições vividas como sujeitos que constroem a realidade, que pode levá-los a pensar em outras formas de organizar o meio onde vivem e trabalham.

A busca da qualidade, sob qualquer perspectiva, é um espaço de luta de classes por poder político e econômico. O ponto crucial no estudo da qualidade está nas referências que orientam a escolha dos critérios de avaliação e no posicionamento diante dos resultados da avaliação.

A ausência de recursos para as escolas destinadas às camadas populares não é apenas um problema econômico. Ela está inserida no contexto das relações de poder, tanto político como financeiro. A exaltação da diferença é também uma afirmação do poder político e econômico de uma minoria.

O discurso da “qualidade” foi precedido pelo discurso da “igualdade de oportunidades”, conforme afirmamos. Sabemos que uma nova palavra de ordem não substitui inteiramente a outra, ambas estão presentes no debate sobre a educação. Vimos, no encontro dessas duas temáticas, um ponto de convergência crucial para o entendimento da qualidade no processo educativo. Se concordarmos com Gentili ao afirmar que a qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio, constatamos que não existe qualidade sem igualdade de oportunidades, especialmente nas condições de acesso à escola¹.

Gentili (2002) chama a atenção para o que ele nomeia de “novo discurso da qualidade” que se refere à igualdade de acesso e à qualidade da educação recebida. O alcance da qualidade não seria

¹ Quando nos referimos à igualdade nas condições de acesso, não significa que a escola deve ser a mesma para todos, pelo contrário, acreditamos que a escola deva empenhar esforços para trabalhar de maneira satisfatória com as diversidades.

possível sem um ponto de convergência entre a igualdade de oportunidades em relação ao acesso e as condições da escola freqüentada.

3.2-A Educação Infantil: o contexto histórico de uma conquista

A história da Educação Infantil está ligada à participação da mulher no mercado de trabalho. A luta pela educação das crianças de 0 a 6 anos constituía uma reivindicação das mulheres, especialmente as operárias, por direitos trabalhistas.

De acordo com Rosemberg (2002), a recente história da Educação Infantil no Brasil está dividida em três períodos. O primeiro período corresponde aos anos de 1970 e meados de 1980, em que predominavam as creches comunitárias, funcionando com recursos da própria comunidade e, geralmente, em espaços físicos improvisados e inadequados.

O segundo período iniciou-se com os trabalhos da Assembléia Nacional Constituinte. O Movimento Criança Pró – Constituinte trouxe a discussão acerca dos direitos da criança e da mulher para o plenário da Assembléia Nacional Constituinte. O reconhecimento dos direitos da criança à educação e ao cuidado representou um grande avanço.

O terceiro período iniciou com a aprovação e implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, e também constituiu um importante avanço.

A herança do primeiro período pode ser reconhecida nas características de algumas formas de atendimento, como as creches caseiras que, funcionavam e ainda funcionam, em algumas partes do país, nos chamados “fundos de quintal”. Espaços, às vezes, insalubres e, quase sempre, as pessoas responsáveis pelos cuidados e pela introdução das crianças na educação formal têm formação inferior ao nível médio.

A oferta de creches e outras formas de atendimento destinadas às crianças de 0 a 6 anos tem se mostrado insuficiente. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio de 2004, apenas 9,43% das crianças de 0 a 3 anos freqüentam creches geridas com recursos públicos.

Os dados do IBGE mostram também que, conforme aumenta a idade das crianças, aumenta também a oferta de atendimento. Segundo as informações do PNAD 2004, 61,36% da população de 4 a 6 anos freqüenta a educação em estabelecimentos públicos. Verifica-se, de acordo com esses dados, que, à medida que a faixa etária aproxima-se do Ensino Fundamental, aumenta a cobertura com

recursos públicos. Isso ocorre porque há iniciativas que consideram a Educação Infantil a solução de problemas como os altos índices de repetência na 1ª série do Ensino Fundamental. No Brasil, ocorre ainda a presença de crianças com 7 anos ou mais na Educação Infantil (Rosemberg, 2002).

No que se refere aos problemas da oferta de Educação Infantil pelo poder público, observa-se que os percentuais de cobertura estão distantes das metas propostas pelo Plano Nacional de Educação (PNE, lei nº. 10.172/janeiro de 2001) que previa atingir 30% da população de 0 a 3 anos em 2006.

Diante do quadro exposto, a qualidade da Educação Infantil, no caso brasileiro, não pode ser compreendida sem mencionarmos os problemas da oferta. A qualidade não está dissociada da igualdade de oportunidade, que começa pelo acesso. No caso dos baixos percentuais de atendimento, estamos diante de uma situação em que não é possível falar de qualidade sem nos atentarmos para a quantidade.

Os dados dos PNADs (1995,1999 e 2001) evidenciam, ainda, que, à medida que aumenta a renda e a escolaridade dos pais, aumenta também a freqüência dos filhos à Educação Infantil. Conclui-se que a maior parcela da população de 0 a 6 anos que não freqüenta a Educação Infantil é oriunda das camadas populares.

A análise das informações do PNADs (1995 e 2004) e do Censo da Educação Infantil (2000), referentes às taxas de cobertura, aponta para uma estagnação nos percentuais de crianças atendidas nos últimos anos. Se compararmos os percentuais de atendimento de 1995 e 2004, observa-se um decréscimo. Em 1995 a parcela da população atendida era de 12% e, em 2004, esse percentual correspondia a 9,43%.

Os dados apontados constituem motivo de preocupação, pois, demonstram há um número considerável de crianças sem o acesso a alguma forma de atendimento na Educação Infantil. A preocupação torna-se maior quando consideramos os benefícios e a importância da Educação Infantil no desenvolvimento das crianças.

Rosemberg (2002) traça um panorama da educação infantil no Brasil e chama a atenção que as condições de atendimento das crianças de 0 a 6 anos em creches, pré-escolas e classes de alfabetização (CA) são precárias, na maior parte dos estabelecimentos públicos. Esse panorama revela, na Educação Infantil, uma defasagem entre o percentual de matrículas e as despesas públicas. Em 1997, ambos eram, respectivamente, de 10,8% e 5,5%.

Com relação às condições dos estabelecimentos, a autora mostra que a estrutura física das creches e pré-escolas é inadequada; a sucata, um material pedagógico presente na maior parte dos estabelecimentos e nas pré-escolas², supera a presença de brinquedos e livros de literatura; e os professores da Educação Infantil têm uma média de salário menor que os professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

As condições insatisfatórias da Educação Infantil apontam a necessidade urgente de tratamentos adequados à primeira infância no país, por meio de serviços de saúde, educação, moradia e saneamento de qualidade.

A presença da Educação Infantil na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº. 9394/96 representa uma grande conquista para a população de 0 a 6 anos. No entanto, os dados³ referentes à oferta de vagas em instituições públicas revelam que, ainda, há um longo caminho a ser percorrido, para que as metas de igualdade de acesso sejam alcançadas.

2.3-Relações sociais: a visão da abordagem histórico-cultural

No Brasil, nas últimas décadas, a compreensão da importância das relações sociais e da influência do outro no desenvolvimento do indivíduo vem adquirindo destaque na produção teórica das Ciências Humanas. Os trabalhos do filólogo e psicólogo russo Lev S. Vigotski (1896-1934) aparecem como base de muitos estudos que buscam entender essa influência.

De fato, a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento do indivíduo, proposta por Vigotski e pelos estudiosos de sua teoria, evidencia a centralidade do outro na formação do indivíduo. O homem se desenvolve a partir de suas relações com os outros.

O desenvolvimento do indivíduo está relacionado, de modo incomensurável, com o outro ser social. Isto é, o homem torna-se humano por meio de suas relações com os outros e pela apropriação da cultura, também, decorrente das relações sociais.

² Conforme os dados do Censo da Educação Infantil 2000/2001/INEP.

³ Para uma análise detalhada destes dados sugerimos a consulta aos PNADs dos anos de 1995 a 2004.

Através das relações mediadas pelos signos, o homem *internaliza* as ações produzidas socialmente. É, pois, um processo intra-pessoal, em que cada indivíduo internaliza e dá significado às relações com os outros.

Pino diz que:

A problemática colocada pelo papel das relações sociais na constituição cultural do homem nos conduz à uma outra questão: a do mecanismo que possibilita a conversão dessas relações em relações em funções do indivíduo e em formas de sua estrutura. Esse mecanismo é a significação veiculada/produzida pela “palavra do outro”... Portanto o que é internalizado das relações sociais não são as relações materiais, mas a significação que elas têm para as pessoas. Significação que emerge na própria relação. Dizer que o que é internalizado é a significação dessas relações equivale dizer que o que é internalizado é a significação que o outro da relação tem para o eu; o que, no movimento dialético da relação, dá ao eu as coordenadas para saber quem é ele, que posição social ocupa e o que espera dele (2000:66).

O entendimento das relações sociais, a partir da perspectiva histórico-cultural, mostra a importância do outro na constituição do indivíduo, à medida que a internalização/significação emerge do outro social, conforme nos indica Pino:

Se o que internalizamos das relações sociais é a significação que o outro tem para o eu, esta significação vem através desse mesmo outro. O outro passa a ser assim, ao mesmo tempo, objeto e agente do processo de internalização, ou seja, o que é internalizado e o mediador que possibilita a internalização (2000: 66-67).

Reis (2000) argumenta que os homens fazem uma única história, a das relações sociais. A análise das relações sociais deve partir da compreensão das forças produtivas⁴ que permeiam as relações entre os homens. A esse respeito, Pino (2000) esclarece que seria um equívoco separar as relações sociais e as estruturas sociais em que as relações acontecem, da mesma forma que seria ingênuo pensar que Vigotski enfoca as relações como algo natural e neutro.

Tendo em vista esses pressupostos, podemos afirmar que não é por acaso que a linguagem aparece na obra de Vigotski. Para ele, o homem se constitui nas relações sociais por meio da linguagem. Assim, a constituição do sujeito acontece, em um determinado momento histórico, de acordo com as características específicas de cada época e contexto.

⁴ Reis (2000) apresenta uma discussão sobre as relações sociais e as forças produtivas a partir de um enfoque marxista. Uma discussão semelhante foi encontrada em Pino (2000).

Reis (2000) mostra que, ao mesmo tempo em que o homem constitui-se nas relações, ele também participa da constituição dessas relações, num duplo movimento: ele transforma e é transformado pelas relações. Ou seja, esse movimento acontece de forma dialética.

A escola, como parte do conjunto das relações entre os homens, não está fora do modo de produção. As relações estabelecidas entre as pessoas na escola também refletem as estruturas do modo de produção, mas, conforme nos indica Reis (2000), os homens criam e transformam as relações. Da mesma forma que a escola pode ser um espaço de reprodução das estruturas sociais, ela também pode ser um espaço de transformação dessas estruturas. De acordo com o autor:

O homem pode criar, planejar, transformar, fazer e tornar diferente o existente. Creio que nesta possibilidade de intervenção do homem em sua própria realidade no sentido micro e macro, incluindo aí: a produção do conhecimento (ciência); a educação e sua contribuição na ação de constituição de uma nova consciência (ação superestrutural na contradição com a infra-estrutura) e a construção de uma ética de relações do sistema produtivo, redimensionativa de sua produção, reside a garantia de que o torna-se humano é objetivar o produto através do trabalho (REIS,2000:107).

Como podemos perceber, as relações entre os homens são permeadas por complexidades e contradições, em que um ato reproduz e aprisiona, e um outro pode transformar e libertar.

A compreensão deste emaranhado de relações e sua contribuição na constituição/transformação do indivíduo nos leva a pensar no papel da escola nas relações entre os homens.

3.3.1-O papel do professor nas relações do contexto escolar

A escola, como indica Tacca (2000), é um espaço relacional e de suma importância para a constituição do indivíduo. Nas relações do contexto escolar, a criança entra em contato com elementos da cultura, criados ao longo da história.

Nas relações estabelecidas na escola há um diferencial dos demais contextos relacionais: a intencionalidade. Na escola há sempre um motivo, um objetivo que está voltado para a sua finalidade: a aquisição sistematizada de conhecimentos. Isso determina, em muito, as relações “escolares” que tendem a priorizar tal objetivo.

Assim, as ações do professor, por mais que percorram caminhos diferentes, levam sempre a essa finalidade. É por isso, que entendemos que as ações dos professores e dos demais agentes do meio escolar devem ser pensadas e avaliadas para que cumpram o seu papel.

Num primeiro momento, entende-se a relação professor-aluno como uma situação direta e imediata entre duas pessoas. Contudo, essa não pode ser vista e analisada somente como uma relação do tipo *face to face*, porque seu âmbito é maior. Além disso, a relação professor-aluno não é neutra. Pelo contrário, ela reflete os aspectos políticos, ideológicos e econômicos, ou seja, ela não está fora do conjunto das forças produtivas da sociedade.

As relações sociais que se dão no âmbito da escola são fontes do desenvolvimento do indivíduo. Na perspectiva histórico-cultural, as funções psicológicas superiores⁵ são desenvolvidas a partir das relações sociais estabelecidas entre o indivíduo e os participantes do seu ambiente social.

Assim, as relações sociais no contexto escolar, têm um papel relevante do desenvolvimento das funções superiores do aluno, a partir da significação que as relações têm para o indivíduo, em que são internalizadas (esfera pública) e se tornam funções do indivíduo (esfera privada). Como a internalização é um processo intra-pessoal, a forma como as relações se tornam funções do indivíduo será diferente para cada pessoa, embora siga as mesmas leis históricas.

A escola é um espaço relacional, assim como a família e a comunidade também são espaços onde as pessoas estão se constituindo e participando da constituição e da história de outras. As relações sociais são as bases da constituição do sujeito e são, da mesma forma, as bases para a compreensão dessa constituição.

Em suma, as relações sociais possibilitam o desenvolvimento das funções superiores por meio das experiências vividas pelo indivíduo no plano social, porém, são internalizadas e significadas no plano individual. Para a criança, as experiências sociais são as bases para a construção da sua singularidade.

Um lugar significativo para as relações sociais, no âmbito escolar, é a sala de aula. Segundo Tacca (2000), o espaço da sala de aula é uma situação complexa, com uma história para ser apreendida e interpretada. Ela é um contexto estruturado, onde as relações podem ser conflitantes,

⁵ Pino (2000) afirma que Vigotski não deixar claro o motivo da utilização da palavra função e emprega termos como “formas superiores de conduta”, “formas mentais”, “processos mentais superiores” e “funções mentais superiores” para referir-se à mesma coisa.

contraditórias, inesperadas ou prazerosas. É também um espaço de poder e de diálogo. A pessoa do professor, a sua postura, as suas ações e reações são relevantes para compreender as relações na sala de aula, especialmente, quando se trata de um grupo de crianças pequenas, como é o caso da Educação Infantil.

Na sala de aula, vários fatores determinam o curso das relações, como as relações de poder, as condições do espaço e as interações afetivas. Além disso, as pessoas têm modos diferentes e particulares de lidar com as situações do dia-a-dia. Cada pessoa reage de maneira diferente diante da realidade cotidiana. Na sala de aula, como em outros contextos, as relações são marcadas pelas características das pessoas que atuam naquele espaço.

A atuação do professor no contexto da sala de aula é relevante para a compreensão das relações ocorridas nesse espaço. A maneira específica, própria e diferenciada como o professor interage com o grupo de alunos ou com cada aluno, é o ponto inicial para se estudar as relações em sala de aula. Não estamos, aqui, dizendo que o professor deve ser o centro das atenções em sala de aula, estamos destacando a sua atuação para compreender as relações entre o professor e o grupo de alunos.

Cada professor tem uma maneira diferente de conduzir as interações em sala de aula, que está relacionada com a sua constituição, enquanto sujeito, com as suas vivências e com a sua formação profissional.

Na condução das atividades e das relações, a capacidade de comunicação do professor é um eixo central nas relações entre professor e alunos. Tacca (2000) aponta que a qualidade da comunicação e o lugar que os sujeitos ocupam nela têm uma grande importância na análise dos processos interativos.

A atuação do professor pode convergir em interações positivas ou negativas. Ele é, de certa forma, quem dirige com maior influência as relações na sala de aula, podendo estimular ou inibir comportamentos e interações entre as crianças. Há quem argumente, como Gadotti (1975), que a relação entre o professor e o aluno é o que educa de fato. As atividades, por si só, não têm tanto poder. O encontro entre o professor e o aluno, que tem no diálogo o momento maior, é o ponto de partida para a aprendizagem do aluno.

O diálogo com o aluno exige do professor um envolvimento pleno. Entrar em diálogo com outra pessoa é envolver-se com ela. E a experiência docente deve ser marcada por esse envolvimento, tão importante para compreender o processo educativo. Entretanto, não é sempre que ele acontece. O

professor e o aluno precisam desenvolver o hábito do diálogo. A imposição de posturas e opiniões e o ato de tornar o outro apenas um aprovador respeitoso de idéias não caracterizam uma relação dialógica.

No contexto da Educação Infantil, o professor é o adulto do grupo, o organizador do ambiente educativo, a pessoa responsável por apoiar e estimular as interações entre as crianças e criar situações para a aprendizagem e o desenvolvimento delas. A atuação do professor contribui, significativamente, para a prática pedagógica de qualidade.

A qualidade dos processos interativos entre o professor e o aluno está, diretamente, ligada ao tipo de comunicação estabelecida no ambiente educativo, de modo especial, na sala de aula. Refletir sobre os processos interativos é refletir sobre as condições do ensino.

O sujeito expressa grande parte de suas intenções por meio das interações, o que, às vezes, acontece de maneira explícita e consciente e outras vezes, não. Se a sala de aula é um espaço marcado pela intencionalidade, conforme nos destaca Tacca (2000), então, ao trabalhar um tema, um assunto ou um conteúdo, o professor tem uma intenção, um objetivo, uma finalidade que está ligada à ação educativa.

Assim, o professor tem um papel importante na condução do processo de ensino e aprendizagem e nas relações que acontecem no ambiente escolar. Para Vigotski o professor atua como o organizador do ambiente de aprendizagem: *Do ponto de vista psicológico, o professor é o organizador do ambiente, do meio social, educativo. É o regulador e o controlador de suas interações com o educando* (VIGOTSKI, 2003:76).

Ainda, segundo o autor, mesmo que o professor não influencie, diretamente, o aluno, o seu papel de organizador do ambiente social educativo mostra o quanto ele pode influenciar, indiretamente, o aluno.

O ambiente social é a autêntica alavanca do processo educativo, e todo o papel do professor consiste em lidar com essa alavanca. Assim como seria insensato que o agricultor tentasse influenciar o crescimento de uma planta puxando-a diretamente da terra com as próprias mãos, o professor estaria contradizendo a natureza da educação se se esforçasse para influenciar a criança de forma direta. No entanto, o agricultor influencia a germinação das plantas elevando a temperatura, regulando a umidade, mudando a distribuição das plantas contíguas, escolhendo e misturando o adubo, de forma indireta, através das mudanças correspondentes no meio ambiente.

Dessa forma, o professor, através da modificação do meio, vai educando a criança (VIGOTSKI, 2003:76).

Ao desempenhar o papel de organizador do meio educativo, o professor influi na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, portanto, na qualidade da educação a ela oferecida, participando da construção de uma escola de qualidade.

Segundo Sousa (1998), existem muitos fatores que influenciam e contribuem, mutuamente, para a qualidade da educação. No nosso estudo, a atuação do professor, por meio da organização do meio social e das relações mantidas com os alunos, é o aspecto de destaque.

Ao organizar o ambiente educativo, o professor age intencionalmente, expressando as suas concepções. No caso da Educação Infantil, essas concepções referem-se ao seu entendimento a respeito da criança e da infância, o que nos remete a uma reflexão acerca das suas ações.

A postura assumida pelo professor, frente aos seus alunos, revela muitos aspectos da qualidade do seu trabalho. Qualidade que, a priori, não é definida, mas, construída pelos sujeitos, através de suas interações.

Na Educação Infantil, a postura e as atitudes do professor são elementos importantes para a construção da qualidade das relações. Uma instituição pode ter um ambiente físico adequado e bons materiais pedagógicos, todavia, se não houver profissionais capazes de criar um ambiente acolhedor e situações pedagógicas adequadas para o uso do espaço e materiais, os mesmos terão pouca utilidade.

Retomemos ao que diz Vigotski (2003) sobre o papel do professor:

Por isso, o professor desempenha um papel ativo no processo de educação: modelar, cortar, dividir e entalhar os elementos do meio para que estes realizem o objetivo buscado. O processo educativo, portanto, é trilateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos. Por isso, é incorreto conceber o processo educativo como um processo placidamente pacífico e sem altos e baixos. Pelo contrário, a sua natureza psicológica descobre que se trata de uma luta muito complexa, na qual estão envolvidas milhares das mais complicadas e heterogêneas forças, que ele constitui um processo dinâmico, ativo e dialético, semelhante ao processo evolutivo do crescimento. Nada é lento, é um processo que ocorre a saltos e revolucionário, de incessantes combates entre o ser humano e o mundo (2003:79).

O meio social é entendido, conforme Vigotski (2003), como o conjunto das relações humanas, fruto da atuação do homem. O ser humano, num duplo movimento, transforma e é transformado pelo meio social de maneira dinâmica.

A qualidade, no contexto específico da sala de aula, depende muito da disposição e da capacidade do professor para trabalhar com forças do meio educativo social, no movimento de construção e transformação desse meio. Sabemos que não é pequeno o trabalho do professor, exige-se dele conhecimento das leis da educação, responsabilidade e disposição para o envolvimento com o aluno. Vigotski (2003) nos aponta que o professor, além de conhecer o tema de suas aulas deve ter conhecimento das leis da educação, ou seja, dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, para que as suas intervenções sejam promotoras de relações positivas.

Diante do exposto, o papel do professor da Educação Infantil consiste em *assumir responsabilidades*, acima de tudo, com o outro. Tratando-se desse período da escolarização, o professor assume uma série de responsabilidades, que vão desde os cuidados com a proteção do aluno até a sua construção do conhecimento.

Assumir responsabilidades pressupõe o envolvimento, sendo isso possível por meio do diálogo, da escuta cuidadosa e da atenção às necessidades do outro. O envolvimento pode ter vários níveis, mas, para que a relação professor-aluno torne-se uma relação educativa de qualidade, é necessário o que seja contínuo e recíproco.

O professor precisa da ajuda do aluno para constituir-se como docente. O aluno tem um papel importante no aprimoramento do trabalho do professor, pois ambos se constituem em suas interações diárias.

Sem dúvida, a relação professor-aluno requer uma reciprocidade. Não existem posições antagônicas nessa relação. Ambos ensinam e aprendem. Não há sentido separar os que sabem e os que não sabem. Na relação professor-aluno há papéis diferenciados que se completam.

A qualidade da relação professor-aluno pressupõe, portanto, sentimentos de acolhimento, bem-estar e confiança, constituídos pela convivência e experiências, provenientes das interações com os outros no ambiente escolar, mais precisamente, na sala de aula. Quanto mais positiva for essa relação, maior será a qualidade da educação oferecida às crianças.

O professor e o aluno necessitam do acolhimento, da escuta cuidadosa e do diálogo. Tacca (2004) ao analisar a relação professor-aluno, afirma que nenhum dos dois cumprirá as expectativas, se estiverem isolados, pois, *a realização de ambos só acontecerá, se houver uma disposição para o encontro, isto é, a perspectiva de criarem um “entre”*. Somente por essa via, ambos assumem, como *peças plenas e responsáveis, no momento de empreenderem as tarefas que lhes cabem* (2004: 108).

A disposição do professor para interagir com a criança é o que caracteriza a relação entre ambos. O espaço da sala de aula é marcado por essa disposição. O professor e as crianças constroem e criam esse espaço e, compõem um grupo único, diferenciado pelas suas singularidades. O grupo vai se constituindo e se transformando nos seus momentos interativos.

O professor poderá estimular ou inibir a comunicação em sala de aula. A organização do ambiente, as estratégias de ensino, a forma como elabora e apresenta as atividades e as decisões tomadas por ele são meios distintos para organizar a comunicação na sala de aula. Por isso, concordamos com a afirmação de González Rey (1995), que afirma ser o professor uma figura central na organização e desenvolvimento do processo educativo.

A participação dele, sua capacidade de desenvolver uma atmosfera interativa e o tipo de diálogo que constrói com o grupo de alunos são elementos fundamentais para a criação de relações interpessoais positivas entre ele e os alunos.

A forma utilizada pelo professor para dirigir-se ao aluno e como interage com ele contribui, ou não, para a criação de um clima interativo, o que é importante para a qualidade das relações entre os integrantes do grupo.

O desenvolvimento da atmosfera interativa positiva, na sala de aula, influencia o envolvimento do aluno com as atividades e o seu desenvolvimento emocional. Sabemos que experiências de rejeição e isolamento são prejudiciais ao desenvolvimento emocional da criança.

As interações entre os elementos do grupo e a criação de uma atmosfera saudável são relevantes para a qualidade da relação. Muitos vínculos são criados a partir das interações entre as pessoas, por meio do tipo de comunicação estabelecido entre elas. A esse respeito, González Rey esclarece que:

A comunicação é um processo essencial de toda atividade humana já que se baseia na qualidade dos sistemas interativos que o sujeito desempenha e, além disso, tem um papel fundamental na atmosfera psicológica de todo grupo humano. Nesse sentido, a

instituição educativa não é uma exceção. O mestre, assim como as distintas pessoas que, de uma forma ou de outra, se relacionam com a criança na escola o fazem através da comunicação. Toda instituição, de acordo com o vínculo diferenciado que se estabeleça entre seus membros, se distingue por um determinado estilo de comunicação e este por determinadas pautas, regras e valores que se correspondem com as importantes funções que desempenha a instituição (GONZÁLEZ REY 1995:15).

Entendemos que a comunicação educativa é um processo, cujo principal canal evolutivo são as situações interativas. Nelas, a criança amplia o seu repertório comunicativo e, também, aprende as condições sociais do meio comunicativo. Por meio das interações com as pessoas próximas, a criança aprende o que pode ou não ser dito em certas ocasiões, quais são as pessoas atentas ao que ela diz e onde a sua opinião é aceita. González Rey diz que:

O sistema de comunicação pessoal começa a desenvolver-se bastante cedo. A criança outorga um sentido psicológico diferenciado àquelas pessoas de maior relevância ao seu redor, àqueles que de alguma maneira estarão relacionados com seu bem-estar. Prontamente a criança começa a desenvolver emoções diferenciadas frente às pessoas vinculadas às suas necessidades, as quais serão positivas ou negativas de acordo com o tipo de relação. Nestas relações relevantes, que vão se ampliando ao longo do desenvolvimento da criança, a comunicação vai se construindo e desenvolvendo na própria história da relação estabelecida (1995:18).

A comunicação é um canal que possibilita às crianças vivenciarem situações interativas com outras crianças e com os adultos. A comunicação se amplia de acordo com as necessidades dos sujeitos e conforme os seus espaços interativos. O espaço relacional cria a necessidade de novos momentos de diálogo e expande, qualitativamente, os vínculos de afeto e confiança entre os sujeitos.

Na Educação Infantil, o avanço do processo de comunicação está, de certa forma, diretamente ligado ao desenvolvimento da linguagem da criança. Um ambiente rico em situações interativas, com uma forte ênfase na comunicação, propicia maiores oportunidades para o desenvolvimento da linguagem.

Ao ressaltar a importância e a necessidade da comunicação nas relações entre professor e crianças, é salutar deixar claro qual é o tipo de comunicação aqui valorizada. No nosso entendimento, o estilo de comunicação tem uma profunda ligação com o estilo das relações, pois, os processos interativos que resultam no relacionamento entre os sujeitos acontecem através das vias comunicativas.

Segundo González Rey (1995), a escola não tem, no seu histórico, uma cultura de valorização da comunicação. Isso fica evidente nos estudos de Silva e Tunes (1999), Tacca (2000) e Lima (2000). Esses trabalhos mostram que a comunicação, principalmente a comunicação verbal, por iniciativa do aluno, foi e ainda continua sendo vista, por alguns professores, como uma demonstração de falta de interesse dos alunos e bagunça. A comunicação resulta na presença constante da fala do professor e na escuta passiva dos alunos. Uma das possíveis razões para isso é apontada por Reis (2000): falar indica poder e, em certo sentido, dividir o espaço do falar significa dividir o poder.

As reclamações das “conversas” dos alunos é um assunto freqüente nas salas de professores. Para alguns deles, as interações verbais, entendidas como as “conversas”, são sinônimas de indisciplina e de falta de interesse. Tais percepções criam entraves para o estabelecimento do diálogo na sala de aula.

Lima (2000) aponta em seu estudo a respeito da disciplina e participação na sala de aula, o quanto as interações verbais incomodam a alguns professores. Alguns dados desse trabalho evidenciam que, mesmo o professor tendo o “domínio” da fala, os pedidos de atenção ao que ele diz são constantes.

Silva e Tunes (1999) fazem uma análise de alguns estudos sobre a relação entre ensino e aprendizagem e concluem que, entre as explicações para as causas do problema/fracasso do ensino, os professores trabalhados não mencionam a própria ação e, com isso, isentam-se de sua responsabilidade na aprendizagem e formação dos alunos.

As evidências da ausência de diálogo nas salas de aula nos remetem a uma reflexão acerca da ação do professor e a sua relação com a qualidade das interações na sala de aula e, também, com a aprendizagem dos alunos, ou seja, qual o papel das ações do professor nas relações interpessoais na sala de aula?

Ele assume uma posição de liderança da relação, mesmo que o aluno participe, ativamente, da relação pedagógica. Torna-se um norteador e influencia as atitudes do aluno, ainda que em situações não planejadas por ele. Morales (2000) fala do ensino não-intencional, que se refere aos ensinamentos oriundos das atitudes e do estilo de relacionamento do professor, mesmo que ele não tenha a intenção de ensiná-los. Segundo o autor, muitas lições são aprendidas por meio das mensagens implícitas. Gadotti faz afirmações semelhantes a esse respeito quando diz que:

Muitas vezes não é a palavra calculada, ou bem preparada a que toca o discípulo. Palavras às vezes não muito pretensiosas são as que conseguem o fruto de um amadurecimento, de um despertar, no discípulo. Isto acontece porque o outro é sempre um mistério, e não porque a palavra tecnicamente pronunciada que produzirá fruto (GADOTTI, 1975:60-61).

Portanto, ainda que não tenha consciência disso ou não planeje ações com tal intenção, o professor participa da constituição do aluno, enquanto sujeito que produz conhecimento com suas palavras calculadas ou não, e, também, com suas ações, atitudes e mensagens inconscientes e veiculadas de variadas formas.

É possível perceber que nem sempre há ensino quando as ações objetivam essa finalidade e que algumas ações não-intencionais produzem aprendizado. Há, ainda, a possibilidade das ações e lições do professor não percorrerem o caminho inicialmente desejado. O aprendizado pretendido não se concretiza e produz algo contrário aos objetivos do professor.

Gadotti (1975) mostra que a relação professor-aluno tem um caráter específico, diferente de outros tipos de relação, como a de *empregado-patrão*, *pai-filho* ou *soldado-oficial*, baseadas nas condições de obediência e submissão. E se transportadas para a relação professor-aluno, podem produzir efeitos desastrosos.

A própria organização escolar mostra uma possível superioridade do professor em relação ao aluno. Ele tem uma mesa maior, um armário, livros, fala a maior parte do tempo e tem o poder de decidir fatos da vida do aluno. Ao aluno cabe um espaço menor na sala e submete-se a ser avaliado, constantemente, pelo professor.

No entanto, o professor pode procurar meios para equacionar possível superioridade e dividir o poder de decisão com o aluno. Concordamos com Gadotti (1975), que o abuso desse poder reduz o papel do professor a um transmissor de valores socialmente assegurados.

Embora o mesmo tenha algumas condições consideradas superiores às do aluno, há, por parte do aluno, a possibilidade de recusa dessa superioridade. O aluno pode insubordinar-se ao poder do professor, rejeitar o contato com ele de diversas formas ou estabelecer uma relação baseada na falsa obediência. Há, nessas situações, a ausência de diálogo.

O professor pode não ser ouvido, acontece o chamado monólogo, disfarçado de diálogo. Os métodos e técnicas de ensino não poderão resolver essas situações, porque não há o envolvimento, essência necessária ao diálogo.

Há uma diferença evidente em trabalhar *para* o aluno e trabalhar *com* o aluno. Trabalhar com o aluno é predispor-se ao diálogo, à escuta.

A relação professor-aluno é uma relação de pessoa a pessoa, em que não há sentido o professor ocupar posições superiores. Existe uma relação de necessidade. O professor necessita do aluno, constitui-se professor no ato de estar *com* o aluno. Por outro lado, o aluno necessita do professor, pois, o docente tem o papel de construir situações específicas para desencadear mudanças qualitativas na constituição do aluno, enquanto sujeito.

O professor apresenta uma condição diferente do aluno. Trata-se da habilidade de influenciá-lo, potencializada quando se está diante de um grupo de trinta ou mais alunos. Embora, como já vimos, anteriormente, isso não aconteça numa proporção direta. O aluno também influencia o professor, contudo, numa proporção menor.

O papel do professor não está reduzido à instrução. Quando isto acontece, reduz-se a sua capacidade de influenciar o aluno. A comunicação docente está além da instrução e da informação. O ponto crucial da relação professor-aluno está no encontro entre as pessoas, no envolvimento.

3.4 - Palavra, enunciado e enunciações: o papel do outro na comunicação discursiva.

A linguagem tem um papel fundamental nas relações entre os homens⁶. A necessidade de comunicação entre as pessoas está presente nos diversos tipos de relação e, muitas vezes, pode ser demonstrada pelos gestos e pela linguagem verbal.

A comunicação humana é, principalmente, mediatizada pela linguagem verbal. Os gestos e outros movimentos expressivos são também de grande importância, todavia, a linguagem verbal diferencia qualitativamente a comunicação humana dos demais contatos do reino animal.

A linguagem está presente nas diversas esferas da vida humana e possibilita os contatos entre os homens, sendo assim, uma construção social. O desenvolvimento da fala, forma de linguagem, na criança, possibilita o surgimento de formas de comportamento, caracteristicamente, humanas.

No contexto histórico-cultural, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. O desenvolvimento da fala permite que ela resolva, com a ajuda da linguagem verbal, situações que antes resolvia com os olhos e com as mãos. Em outras palavras, a criança passa a utilizar também as palavras para solucionar situações práticas.

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos” (VYGOSTKY, 1996: 33)

O desenvolvimento qualitativo da fala permite que a criança tenha possibilidades quantitativas de soluções práticas. Surge, então, a função planejadora da fala. As palavras internalizadas ⁷pela criança, por meio de suas interações com adultos, mudam a sua relação com o ambiente social. A função planejadora da fala amplia a função comunicativa da fala.

⁶ Neste estudo, a importância da linguagem na constituição do homem é considerada a partir da perspectiva da dialogia apresentada por Mikail Bakhtin, pois, sabemos que não são todos os estudiosos da linguagem e da comunicação que trabalham com o pressuposto que o homem desenvolve a linguagem a partir das interações com outros seres da mesma espécie.

⁷ Vigotski aponta a internalização da fala social, posto que, tudo que foi internalizado antes estava presente no contexto social da criança.

Vygotsky (1996)⁸ aponta que:

Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (1996:38).

Agora, chegamos a um ponto que consideramos essencial para o nosso estudo: o uso da linguagem como um instrumento nas relações entre os homens. A linguagem verbal é veiculada por meio da palavra, que, por sua vez, possui algumas propriedades que a diferenciam dos demais sons da natureza. Uma dessas propriedades refere-se ao significado. Vigotski afirma que *A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista do no seu aspecto interior (2003: 398)*

Bakhtin/Volochinov (2004) corroboram com essa afirmação quando dizem que *o que faz de uma palavra uma palavra é sua significação (p. 49)*

Os dois autores também nos apontam indícios de que significado da palavra pertence a um contexto. Precisamos compreender algumas relações entre a palavra e o contexto social, para o nosso entendimento acerca das interações verbais entre os homens.

Para isso, recorremos a Vigotski (2003), mais uma vez, autor discute que a palavra nunca se refere a um objeto isolado, mas a todo um grupo ou classe de objetos. De acordo com Bakhtin, (2004) não existe palavra de ninguém. Gadotti (1975) mostra que existem três coeficientes que dão sentido à palavra: *de quem é a palavra; a quem se dirige esta palavra e o momento que esta palavra é dita.*

A partir dessas afirmações, chegamos à conclusão que a palavra está fortemente ligada a um contexto e, portanto, para compreendê-la, é necessário conhecer os seus vínculos com a situação social.

Pensemos no papel da palavra. Qual é o seu papel nas relações entre os homens? Bakhtin nos diz que: *A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim*

⁸ No decorrer do texto utilizamos duas formas de escrita do nome do autor, Vygotsky e Vigotski. Isso ocorre porque em alguns livros do autor publicados no Brasil aparecem essas duas escritas. Quando estivermos fazendo referência a uma obra de tradução do inglês, escreveremos Vygotsky e quando estivermos nos referindo a uma obra de tradução do russo, escreveremos Vigotski.

numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (2004:113).

A palavra está “entre” os homens, isto é, entre um locutor e um interlocutor e, é produto das relações entre os dois. A palavra perpassa pelas relações entre os homens e se realiza nelas. Segundo Bakhtin/Volochinov (2004), o que pronunciamos ou escutamos não são as palavras, mas a mensagem que elas trazem, coisas boas ou ruins, verdades ou mentiras, coisas agradáveis ou desagradáveis. A palavra existe em um contexto, em uma situação concreta.

Na sua condição de signo, a palavra não é desprovida de sentido e a construção de sentido acontece nas relações sociais.

*A realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade objetiva dos signos sociais. As leis dessa realidade são leis da comunicação semiótica e são diretamente determinadas pelo conjunto das leis sociais e econômicas. (...) A **palavra é o fenômeno ideológico por excelência**. A realidade toda da palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004:36). Grifos do autor.*

A palavra, conforme evidencia Bakhtin, adquire o seu valor na realidade concreta das relações entre os homens, da mesma forma que recebe o sentido ideológico. Na comunicação social, ela cumpre o seu papel de signo ideológico. Quando uma palavra compõe um enunciado, está carregada de sentido ideológico, evidenciando que o seu sentido é construído no contexto no qual ocorrem as interações entre os homens. As palavras que compõem sozinhas um enunciado fazem-no de acordo com o seu significado. Não são palavras isoladas, pertencem a uma realidade.

Na comunicação discursiva, compreender a palavra do outro é entender a estrutura (ideológica) do seu pensamento. A esse respeito, Reis argumenta que:

A palavra e o pensamento constituem a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. (...) A palavra não só desempenha um papel central no desenvolvimento do pensamento, mas, também na evolução da histórica consciência como um todo, sendo um microcosmo dessa própria consciência. (...) A relação entre pensamento e palavra é um processo vivo: o pensamento nasce das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta e um pensamento não expresso por palavras é uma coisa morta (2000: 85).

Bakhtin/Volochinov (2004) apontam três regras metodológicas para a abordagem do signo: não separar a ideologia da realidade material do signo; não dissociá-lo das formas concretas de comunicação social e não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material.

As três regras nos levam à formulação de que a comunicação não está dissociada da estrutura social. A palavra, signo por excelência, resulta de uma construção histórica, estabelecida nas interações entre os homens. As condições em que essas interações acontecem são determinadas pela estrutura da organização social.

A construção histórica do signo, palavra, acompanha o desenvolvimento da sociedade. Na perspectiva da dialogia apontada por Bakhtin, o signo adquire valor a partir das condições em que foi construído e seu sentido ideológico está relacionado com as condições sócio-econômicas da sociedade, em uma determinada época.

Bakhtin/Volochinov (2004) deixam isso evidente quando afirmam que:

As relações de produção e a estrutura sócio-política que delas diretamente deriva determinam todos os contatos verbais possíveis entre os indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. Por sua vez, das condições, formas e tipos da comunicação verbal derivam tanto as formas como os temas dos atos da fala (2004:42).

As interações comunicativas entre as pessoas constituem muito mais que uma troca de enunciados verbais ou gestuais, são trocas de valores e de experiências. No contexto das relações comunicativas entre professor e alunos, as interações são trocas de valores, e, às vezes, imposições. As trocas têm como finalidade maior a construção de saberes por ambas as partes

Nas relações do indivíduo com o grupo social, a linguagem é fundamental. A palavra veio, num nível mais geral, a caracterizar a condição humana. Em termos mais específicos, na ontogênese, a linguagem tem a função de regular as ações e de propiciar a conduta intencional humana. Através da linguagem, o indivíduo prepara um ato intencional a ser consumado (GÓES, 2000:118).

A linguagem é um signo mediador dessas relações, portanto, um meio regulador e de planejamento das ações do homem, instrumento de relação do eu com os outros. É, também, meio de abstração das relações. Reis (2000), discutindo a questão das relações sociais e dos modos de produção, diz que os homens, ao estabelecerem relações sociais, criam as *idéias* que constituem uma forma abstrata dessas relações.

Na comunicação, os homens não trocam apenas palavras. Trocam idéias. As palavras de Góes (2000) expressam que, por meio da linguagem, o indivíduo prepara um ato a ser consumado. Chegamos a um ponto crucial: seria o uso da linguagem um meio regulador das ações do indivíduo? Mais especificamente, seria o uso da linguagem, no espaço da sala de aula, um meio regulador das ações do professor?

Ao assumir a linguagem como um meio regulador das ações humanas, percebemos que as ações individuais têm sua origem nas relações sociais, isto é, a constituição da singularidade tem sua base nas relações com o grupo. A esse respeito Góes afirma que:

A singularização vem das experiências no grupo social. A separação do individual e a distinção entre as pessoas são primeiramente realizadas no plano social e, depois, reconstruídas pelo próprio indivíduo. E, por isso, há uma base genética social para tudo aquilo em que um ser se torna – ele aplicará a si o que vivenciou com os outros (2000:119).

Do trecho anterior, podemos inferir que a construção da individualidade do homem acontece através das experiências sociais. É um processo marcado por tensões, conflitos e equilíbrios. A linguagem tem um papel fundamental no processo de constituição humana, pois, as interações verbais são internalizadas, ou seja, passam do plano social para o plano individual⁹. Ela é um instrumento mediador das relações entre as pessoas e regula as ações do indivíduo nas suas relações com os outros.

Sendo a linguagem uma forma de regular as ações, entendemos que tenha uma profunda relação com os modos de interação entre os homens, mais que isso, está relacionada com as transformações e com a manutenção das relações sociais.

⁹ Vigotski (2000) mostra que a comunicação verbal do adulto com a criança transforma-se posteriormente em função psicológica. Conforme o autor qualquer função do desenvolvimento da criança aparece duas vezes, a primeira no plano social e a segunda dentro da criança.

*As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto, claro que a palavra será o **indicador** mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para os sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004: 41).*

Os atos da fala, em seus diferentes modos de discurso, são, de certa forma, terrenos de construção das transformações das relações sociais. O indivíduo regula suas ações através da fala, ou seja, da linguagem, e essas ações, no corpo da sociedade, geram a manutenção ou a transformação das relações. Concluímos que os homens constroem os signos, de natureza ideológica, nas suas próprias relações, transformando-as.

No ato da fala, acontece um movimento de alternância de vozes entre os sujeitos da comunicação discursiva. Ao estabelecer as relações, os indivíduos criam razões para trocar palavras, interagindo-se, verbalmente, com os outros. A alternância dos sujeitos no discurso não é mecânica. Após o alternar de vozes, há um movimento de responder à palavra do outro e de elaborar uma resposta por meio da escuta da palavra do outro. Há sempre uma motivação para responder, ou não, a palavra do outro. Quando um sujeito responde ao outro, ele não responde à palavra em si, mas ao interlocutor, a pessoa que profere a palavra.

A alternância dos sujeitos do discurso é uma elaboração e, ao mesmo tempo, uma re-elaboração da palavra do outro.

O ouvinte é tão ativo quanto o locutor, porque sua escuta é elaborante/elaborativa, acolhe o outro, deixa-se penetrar por ele, aprende com ele, elabora, reelabora o que o que ouve e sente, e dá sua resposta. Aí se torna locutor. E nessa alternância de sujeitos que falam e ouvem elaborantemente, estes se desenvolvem e se constituem. Se sentem acolhidos pelo outro e acolhem o outro (REIS, 2000: 136).

O enunciado tem uma ligação com outros enunciados anteriores, conforme os apontamentos de Bakhtin (2004). O autor afirma, diversas vezes, que *cada enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva* (p.289).

Um enunciado precede de alguém e dirige-se a alguém, ou seja, há um locutor e um interlocutor, um falante e um ouvinte. A interação verbal constitui-se o produto da relação entre o sujeito que emite o enunciado e o sujeito a quem se dirige esse enunciado. A troca de enunciados envolve dois ou mais sujeitos. Isso nos leva à seguinte questão: o contexto social influencia nas condições da interação verbal?

O contexto social onde acontece a interação verbal determinará as condições da alternância dos sujeitos. A relação entre esses sujeitos envolve uma série de fatores, tais como: a compreensão do enunciado, as condições de resposta, o estilo de enunciado e a alternância de posições na comunicação discursiva.

O estudo do enunciado e da alternância de posições entre os sujeitos do discurso nos interessa pelo fato de estarem relacionados a uma situação concreta, no caso do nosso estudo, com a situação da sala de aula.

O enunciado, o falante e o ouvinte formam um só elo na comunicação discursiva, desencadeada a partir de uma necessidade, de uma motivação já existente ou criada pelo movimento das interações entre falante e ouvinte. Há entre esses sujeitos uma vontade discursiva, inicialmente vinda do falante. Sendo que o estilo de enunciado guarda profundas ligações entre as condições da relação do falante com os demais interlocutores e com o grupo social ao qual pertencem.

O ouvinte, na dialogia apontada por Bakhtin, tem um papel tão ativo quanto o falante. O próprio enunciado, a partir da sua necessidade de compreensão, confere ao ouvinte um papel ativo e responsivo por dois motivos aparentes: primeiro, porque, de acordo com Bakhtin, todo enunciado é “prehe” de resposta e, segundo, porque não há compreensão passiva.

O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso. A qual termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o “dixi” percebido pelos ouvintes (como sinal) de que o falante terminou (BAKHTIN, 2004: 275).

A alternância das posições dos sujeitos é interligada e possui uma série de relações que são construídas pelo contexto social dos interlocutores. As questões colocadas pelo falante no seu enunciado são respondidas pelo ouvinte, da mesma forma como são feitas as objeções, as refutações

e a concordância. Em pouquíssimos casos, o falante refuta o seu próprio enunciado. Esse é o papel do outro: opor, refutar, responder, concordar, executar, entre outros. Estas relações que só são possíveis entre enunciados diferentes.

Ao discutir a presença do outro na comunicação discursiva, Bakhtin ressalta o caráter ativo e responsivo dos interlocutores. A compreensão do enunciado também indica a posição ativa e responsiva do ouvinte e a possibilidade de inversão dos papéis na comunicação discursiva.

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau de desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma toda compreensão gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2004: 271).

De acordo com Bakhtin, o enunciado é uma unidade real da comunicação discursiva e cada enunciado pertence a um sujeito do discurso. As enunciações possuem limites precisos, que são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, chamadas de réplica. O falante e o ouvinte alternam as suas posições.

Tal alternância decorre da compreensão e da possibilidade de resposta do enunciado do sujeito que ocupa a posição de falante e é permeada por uma série de fatores inerentes às relações entre os sujeitos do discurso, como as condições afetivas e as posições, hierárquicas ou não, ocupadas por eles.

As condições e situações sociais em que ocorre a comunicação discursiva determinarão a alternância das posições dos sujeitos do discurso e a possibilidade de resposta do ouvinte. Os limites das enunciações e a alternância da posição dos sujeitos ocorrem dentro de uma situação de vivência real, de um contexto social. As enunciações, palavras e réplicas são situações pertencentes à vida.

Bakhtin aponta que:

Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Os enunciados não são indiferentes entre si nem bastam cada um a si mesmos; uns conhecem aos outros e se refletem mutuamente uns aos outros . Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. (2004:296-297)

A alternância das posições dos sujeitos do discurso revela algumas relações importantes entre as enunciações como afirmação-objeção, afirmação-concordância e proposta-aceitação, confirmando que um enunciado não é indiferente a outros enunciados.

As relações entre as réplicas de um discurso são mais amplas e complexas que as relações semânticas e lingüísticas. Se tomarmos, como exemplo, as relações de concordância e objeção, veremos que os atos de concordar e de opor não podem ser compreendidos fora das condições de relacionamento entre os sujeitos. Nestes atos estão inclusas a posição social de quem concorda ou se opõe, bem como as posições hierárquicas e servis, ocupadas pelos emissores dos enunciados.

Outro dado importante sobre as réplicas do discurso, refere-se ao *endereçamento* do enunciado, ou seja, a quem está direcionado.

Esse pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários e inimigos, o chefe, um inferior, um superior... Todas essas modalidades e concepções do destinatário são determinadas pelo campo da atividade humana e da vida a que tal enunciado se refere (BAKHTIN, 2004:301).

Como podemos perceber, o destinatário regula o enunciado, o seu estilo, as relações de concordância-objeção e concordância-aceitação, entre outras condições que circundam a comunicação discursiva. Portanto, no nosso entendimento, não há como estudar a comunicação ou discurso, sem considerar o contexto social dos interlocutores.

3.5-A comunicação na sala de aula

O diálogo entre os integrantes de um grupo se constrói e se amplia no dia-a-dia, num processo relacional. O diálogo é o cerne da manutenção de uma relação positiva. O sujeito expressa muitas de suas intenções através de enunciados verbais, embora, nem sempre isso ocorra de maneira consciente.

As relações entre os homens são marcadas pelo diálogo, pela comunicação. As interações verbais e não-verbais constituem formas para os homens se comunicarem com seus parceiros, com os componentes do grupo. Estamos, a todo momento, querendo comunicar algo às pessoas dos nossos círculos de relações. Até o ato de falar nada, de ficar quieto é um meio de comunicar ao outro nossas intenções. Da mesma forma que queremos anunciar algo, queremos também uma resposta, às vezes imediata, outras vezes, não. O silêncio, em muitas situações, constitui uma resposta.

O diálogo tem um papel importante na compreensão das relações no contexto da sala de aula. O tipo de diálogo estabelecido entre os sujeitos envolvidos no contexto educativo revela muitos aspectos das relações entre esses sujeitos.

Os vínculos afetivos positivos, criados entre o professor e o aluno, são estabelecidos pelo diálogo, ou deixam de ser pela sua ausência. O diálogo, em sala de aula, está diretamente relacionado com a qualidade das relações entre professor e os alunos. Quanto maior for a presença de situações dialógicas neste contexto, maior será a qualidade da educação oferecida. Não se pode, por exemplo, falar em uma Educação Infantil de qualidade sem que exista nela uma vivência e um pensar dialógico.

Tratando-se de um ambiente de Educação Infantil, o diálogo entre professor e alunos é essencial no estabelecimento de vínculos afetivos, de atitudes de colaboração e cooperação, na construção de ambiente saudável, para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

É, portanto, essencial que o professor procure desde o início da relação criar vínculos afetivos positivos com os alunos. Sem esses vínculos, fica difícil atingir os objetivos e as propostas educativas. A criação de vínculos afetivos positivos depende, pois, da qualidade das interações entre as pessoas. O professor necessita interagir e envolver-se com o aluno. Trata-se de uma experiência de cumplicidade.

O diálogo apresenta-se como uma das características mais marcantes dos processos interativos. Ele exige dos sujeitos a disposição e a intencionalidade para o envolvimento. Dialogar com o aluno é envolver-se com ele. Tratando-se de crianças, a disposição do adulto para o envolvimento é indispensável para a qualidade dos processos interativos.

O professor e o aluno assumem papéis diferenciados na relação. Contudo, não são papéis antagônicos ou adversários. O professor e as crianças compõem um grupo, sendo que o professor é o adulto do grupo e tem a responsabilidade de educar, cuidar e conduzir os relacionamentos. Também é

tarefa do professor proporcionar às crianças um ambiente de bem-estar e acolhimento. O diálogo é um momento grandioso da relação professor-aluno e exige, de ambos a disposição para o encontro.

A relação professor-aluno, principalmente no âmbito da Educação Infantil, tem uma natureza dialógica. Sendo assim, o diálogo se constitui como um fator educativo. No entanto, nem sempre as relações entre professor e alunos têm essa característica, pois, muitas vezes, inexistente o envolvimento comprometido dos participantes.

O envolvimento poderá ser mostrado e sentido de maneiras, em graus diferentes. Para envolver-se com o outro, torna-se imprescindível participar da vida do outro, compartilhar situações e, acima de tudo, contribuir com a constituição do outro. Conforme nos mostra Gadotti:

Para haver uma comunicação em forma de diálogo, torna-se necessário envolver a outra pessoa. Envolver significa “tornar inteiramente presente a pessoa que se subjuga, que se deseja, o ‘parceiro’, não em imaginação, mas na realidade do ser” Envolver é, pois, mais que ‘penetrar o outro’ para vê-lo por dentro. Penetrar significa entrar por dentro da constituição do ser do outro, mas significa deixar-se a si mesmo por fora. Envolver, pelo contrário, supõe uma relação entre duas pessoas, em que pelo menos uma delas participe ativamente de um acontecimento comum a ambos e em que esta tenha experiência do acontecimento, como a outra parte a experimente, sem deixar de lado a sua própria realidade pessoal. As relações em que houver maior ou menor grau de envolvimento são precisamente as relações dialógicas (GADOTTI, 1975:52).

A expressão verbal é acompanhada por gestos, pela postura do corpo que, também, tem uma mensagem a anunciar. São gestos, que, em algumas ocasiões, têm um apelo mais forte que o conteúdo da própria fala. No cotidiano de uma sala de aula, eles revelam muitos aspectos das relações estabelecidas. O professor e os alunos expressam suas intenções, por meio da fala e dos gestos que a acompanham.

A linguagem, verbal e não-verbal, é um aspecto relevante nas relações entre as pessoas. Conforme nos aponta Gadotti (1975), ela está presente em todas as esferas da relação. A função comunicativa da linguagem exige a necessidade do outro, mesmo que esteja ausente, no sentido da presença física.

Retomando a compreensão do papel ativo do outro na comunicação, conforme o pensamento de Bakhtin, quando um dos participantes de uma relação, que tem uma natureza dialógica, exprime um enunciado, pressupõe a necessidade da escuta. Se eu falo, quero que o outro escute e responda com

um outro enunciado, com outros gestos, movimentos. Em alguns casos, a ausência de resposta já é uma forma de resposta. No diálogo genuíno, a fala não está dissociada da escuta. Falante e ouvinte são elementos ativos da comunicação real. Bakhtin/Volochinov (2004) mostram que todo falante é um respondente e um ouvinte, isso porque, em algum momento do discurso os papéis se alternarão.

Contudo, a escuta a que nos referimos, é uma escuta ativa, que está inteiramente relacionada com a compreensão de natureza ativa e responsiva. Os participantes do diálogo estão envolvidos por uma rede de relações. Um enunciado provoca uma série de ações e reações. O falante e o ouvinte dão vida a uma palavra. A palavra falada, ouvida, compreendida e respondida, que segue diferentes cursos e percorre vários caminhos, para tornar-se uma palavra com todos esses predicativos.

Entretanto, entrar em diálogo com outro não é simples. As relações dialógicas são complexas, envolvem sentimentos e são permeadas por diversos fatores, às vezes, contraditórios. Gadotti (1975), ao analisar a questão do encontro do *Eu* com o *Outro*, chama a atenção para um duplo movimento nesse encontro, simpatia e oposição. São dois movimentos que podem ser apresentados como opostos, porém, são complementares e estão situados no curso das relações.

Os movimentos de oposição e simpatia, em dados momentos, provocam a ruptura do equilíbrio e podem desencadear a busca de um novo equilíbrio nas relações. A simpatia e a oposição trazem dinamicidade a elas, cujo ápice está no encontro do *Eu* com o *Outro*.

Segundo Freire (1992), há, no diálogo, uma relação de simpatia entre as pessoas. Trata-se de uma relação horizontal. No anti-diálogo, há uma quebra na relação de simpatia, não há comunicação, mas, comunicados, é uma relação vertical.

No cotidiano de uma sala de aula, os movimentos de simpatia e oposição tornam as relações dinâmicas e podem ser expressos por uma variedade de gestos, posturas, palavras, olhares. As contradições, tão importantes para o movimento da vida, evidenciam a nossa incompletude e mostram as tentativas de equilíbrio. A necessidade da presença do *outro* é inegável na busca do equilíbrio. Os movimentos de oposição e simpatia expõem o *eu* à presença do *outro*. Estar exposto significa estar diante do outro e envolvido pela sua presença.

3.6-As contribuições das ações docentes para a qualidade da relação professor-aluno

O contexto da sala de aula é marcado pela intencionalidade das ações do professor. Na Educação Infantil, o professor é o adulto do grupo, a pessoa com mais experiência e que conduz as interações por meio de suas intervenções.

As interações entre os componentes do grupo, criança-criança, adulto-criança e adulto-adulto vão delineando o conjunto das relações. As interações são importantes para o processo educativo, porque este se realiza por meio delas. Os acontecimentos de sala de aula estão relacionados aos processos de internalização das relações por cada pessoa.

De acordo com Oliveira (2003), as interações na sala de aula são vitais para a definição do autoconceito. Isto é, as visões que o aluno tem de si mesmo são influenciadas pelas visões que os outros demonstram ter dele. Além dessa construção, tão importante para a aprendizagem, as interações na sala de aula estão relacionadas com a construção do conhecimento. Os sujeitos ao interagirem constroem as suas relações e, também, constroem conhecimento.

Há diversos fatores que interferem nas interações de sala de aula. As características das interações são construídas a partir da organização espacial e temporal feita pelo professor, que pode, ou não, aceitar sugestões das crianças. A organização do tempo e do espaço revela a posição do professor com relação aos objetivos de sua atuação pedagógica.

O tipo de interação entre o professor e as crianças pode multiplicar as situações de uso dos espaços ou reduzi-los a espaços sem função. É comum encontrarmos espaços repletos de materiais, alguns até aparentemente muito estimulantes, porém, o tipo de interação professor-criança não favorece às crianças a exploração desses materiais. O professor é o organizador do espaço educativo e das interações que acontecem nele.

Na perspectiva de uma Educação Infantil de qualidade, é função professor estruturar o ambiente, favorecer experiências diversificadas e momentos significativos para as crianças, de modo que elas possam interagir com os materiais e relacionar-se com as pessoas, construindo seu conhecimento de mundo.

Os relacionamentos constituem, para o professor e para as crianças, fontes de aprendizagem. Através deles, as crianças podem encontrar meios de participar, interagir e transformar coisas e

eventos que as cercam. Assim, o professor, ao relacionar-se com seus alunos, pode transformar a sua prática pedagógica com o aprendizado das situações cotidianas.

Os professores têm diferentes maneiras de se relacionar com os alunos. Cada um tem um modo diferenciado, próprio e específico para trabalhar com elas e lidar com as situações da sala de aula. As ações e as atitudes do professor vão expressando e construindo o seu estilo de interação com as crianças.

O estilo de interação do professor-criança está relacionado com a percepção que o docente apresenta em relação às necessidades particulares das crianças. De acordo com Zabalza (1998), observar e atender as necessidades de cada criança o tempo todo é impossível, porém, cabe ao professor ou adulto do grupo estar atento e conhecer as particularidades de cada membro do grupo. Esse fator é agravado, ainda mais, em grupos onde há uma grande quantidade de crianças sob os cuidados de um único adulto, em espaços pequenos e inadequados para recebê-las.

A respeito dos estilos de interação adulto-criança, Crosser (2004) identificou três específicos: estilo autoritário, estilo permissivo e estilo autônomo.

O estilo autoritário é caracterizado por atitudes em que há uma grande exigência de obediência aos comandos do adulto, os papéis são rígidos, há punições e pouco espaço para negociações. As crianças são fortemente orientadas pelo adulto. O direcionamento do adulto oferece poucas oportunidades para que a criança exponha suas idéias e opiniões. As regras são severas e há pouco espaço para negociações. Os contatos físicos são raros e com poucas demonstrações de afeto. Nesse estilo, há pouca cooperação das crianças com o adulto e um número elevado de ameaças, de punições e de constrangimentos. As atividades são propostas pelo adulto e há uma forte ênfase no trabalho individual.

O estilo permissivo, também chamado de desinteressado, é caracterizado por atitudes negligentes do adulto em relação ao comportamento da criança, podendo até colocar sua saúde e segurança em risco. Além disso, o adulto apresenta pouco interesse pelos questionamentos da criança e são poucas as interações verbais entre eles. As atividades e materiais não são estimulantes, e na maior parte das situações, são descontextualizados e distantes das necessidades da criança. As atividades têm o objetivo de “preencher o tempo” e manter a criança ocupada. As estimulações verbais são raras, porém, a interação criança-criança tende a ser favorecida, embora seja pouco explorada pelo adulto.

O estilo autônomo ou responsivo apresenta uma forte ênfase nas atividades iniciadas pela criança. As crianças são estimuladas a fazer escolhas de tarefas a serem realizadas, há uma abertura para negociações, nas quais o adulto procura explicar à criança as razões de suas decisões. Há um clima social positivo e o adulto apresenta preocupações com o bem-estar da criança. As regras são negociadas. Há uma relação de cooperação.

Segundo Oliveira-Formosinho, o estilo de interação educador-criança tem uma grande importância no desenvolvimento infantil:

De fato, a influência do estilo de interação faz-se sentir nos níveis de aprendizagem e desenvolvimento das crianças – linguagem, desenvolvimento intelectual, competência social, capacidade de resolução colaborativa de problemas. A influência do estilo de interação faz-se sentir igualmente no ambiente educativo que o professor cria, isto é, no ambiente social de aprendizagem (1999:15).

No capítulo a seguir, veremos numa situação concreta de sala de aula, no âmbito da Educação Infantil, como o estilo de interação e as formas de intervenção do professor são importantes para a construção de um ambiente de bem-estar e de uma relação dialógica, isto é, uma prática pedagógica de qualidade.

CAPÍTULO IV

O CONTEXTO EMPÍRICO: AS RELAÇÕES DIALÓGICAS NA SALA DE AULA

4.1-A escola

A escola, onde foi realizada a pesquisa, pertence à rede pública de ensino do Distrito Federal, foi fundada nos anos 1970, localiza-se na zona rural, numa Área de Relevante Interesse Ecológico (ARIE). Atende a crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), em horário integral, durante três dias da semana, e, em horário parcial nos outros dois dias.

A escola tem sete salas de aula, uma oficina de artes, uma biblioteca, uma sala de recursos, uma sala de professores, um depósito de material didático, uma cozinha, um espaço para os servidores da limpeza, uma sala onde funciona a direção da escola, uma secretaria, uma quadra e um parque de areia. Os espaços são amplos e há jardins em volta do prédio.

Desde 1986, as crianças são atendidas em horário integral. Elas chegam à escola por volta das 7h e 30 minutos e, as que desejarem, podem tomar café da manhã¹⁰. Após um sinal dado às 8h, professores e crianças se reúnem na quadra da escola e um dos integrantes da direção ou uma professora conduz a entrada com uma mensagem de bom dia e uma oração feita por uma criança.

Depois desse momento, os alunos do Ensino Fundamental entram para as salas de aula e as crianças de 5 e 6 anos ficam na quadra por alguns minutos cantando e dançando, com seus professores. Após esse momento de descontração, elas se dirigem para a sala de aula.

Às 10h acontece o recreio, que dura 15 minutos. Às 11h e 30 minutos, o almoço é servido¹¹ para as crianças da Educação Infantil e, logo depois, para os alunos do Ensino Fundamental. Após

¹⁰ O café da manhã servido às crianças conta com recursos da merenda escolar. Dentre as opções de cardápio estão: pão com leite, biscoito com leite, pão com achocolatado, cereais com leite e mingau. Cada opção é servida uma vez por semana.

¹¹ Da mesma forma que o café da manhã, o almoço também é servido com recursos da merenda escolar. Durante o período da pesquisa o almoço era servido todos os dias da semana. A comida apresentava um aspecto agradável e era bastante apreciada pelas crianças. O cardápio apresentava arroz, feijão, salada, frango cozido ou frito, carne moída ou cozida em pedaços, macarrão, e às vezes purê de batata, beterraba e cenoura cozidas. A carne e o frango eram servidos em dias alternados.

o almoço, as crianças fazem a higiene bucal e, às 12h e 15 minutos, inicia-se o chamado “horário de repouso”. Durante esse horário, as crianças brincam, lêem, conversam e dançam nos espaços externos às salas de aula, orientadas e supervisionadas por uma professora responsável por esta função na escola.

As atividades com os professores recomeçam às 13h e 30 minutos. No período da tarde, os alunos do Ensino Fundamental participam de Oficinas de Artes e aulas, em grupos menores. Às 15 h e 30 minutos, o lanche é servido e, às 16 horas, as atividades são encerradas. Durante os dois dias de atendimento em horário parcial, as atividades realizadas pela manhã são semelhantes aos demais dias e o encerramento ocorre às 12 horas.

As crianças retornam para casa com os pais ou em um ônibus, sendo a responsabilidade pelo transporte escolar da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

O espaço físico da escola é bastante agradável, muito limpo, bem cuidado e cercado de árvores. As paredes são decoradas com murais, contendo trabalho das crianças, feitos em sala de aula e na Oficina de Artes. Cada uma das turmas da escola frequenta, uma vez por semana, a Oficina de Artes, com um outro professor no período da manhã. Nos outros dias, desenvolvem atividades na sala de aula com o professor regente.

Ao longo da pesquisa, observamos que as crianças participavam de diversas atividades no decorrer da semana. Durante o ano de 2005, a escola desenvolveu projetos, onde as crianças menores eram responsáveis pelos jardins da escola e os alunos do Ensino Fundamental cuidavam da horta escolar.

4.2-Os projetos da escola

O horário integral é o principal projeto da escola. Ele oferece condições para que trabalhos diversificados sejam desenvolvidos, como a Oficina de Artes e os cuidados com a horta e os jardins da escola. O projeto educativo da escola é, pois, construído a partir das condições possibilitadas por essa forma de atendimento.

Na ocasião do desenvolvimento da pesquisa, as crianças da Educação Infantil, com idade entre 5 e 6 anos, participavam de um projeto destinado apenas a elas, chamado de “Casinha de Boneca”. Este projeto foi concebido por uma professora que trabalhou na escola durante 20 anos e que, atualmente, está aposentada.

O seu objetivo geral é desenvolver regras de convivência, criadas pelas próprias crianças durante as atividades. Para isto, construiu-se, num espaço externo às salas de aula, uma casa de alvenaria em miniatura, especialmente para o desenvolvimento das atividades desse projeto.

Uma vez por semana, as crianças e as professoras montam uma cidade de faz-de-conta em volta da casa. Há uma família que mora nela, uma escola, um posto de saúde, um banco, uma oficina mecânica, um salão de beleza, uma loja de roupas e bijuterias, um supermercado e ainda, guardas policiais, garis e jardineiros que cuidam da segurança, do trânsito e da limpeza da cidade. Os materiais utilizados na montagem da cidade de faz-de-conta ficam organizados em caixas, e são guardados na casa.

Toda semana acontece um rodízio das crianças, para permitir que todas participem, no decorrer do ano, de todas as atividades da cidade. De acordo com a professora entrevistada, o rodízio tem a finalidade de possibilitar a vivência de todos os espaços urbanos.

As atividades da “Casinha de Boneca” iniciam-se às 8 horas e encerram-se às 10 horas, com a avaliação do desempenho de todos naquele dia. No começo da aula, as crianças são divididas em grupos, conforme proporção do número de pessoas para cada espaço. Elas montam a cidade de faz-de-conta com a ajuda das professoras, e há materiais para cada espaço da cidade. Após a montagem, as crianças dão movimento e vida à cidade, conforme suas experiências. As professoras também participam de alguma atividade, junto com as crianças.

Nesta cidade acontecem festas de aniversário, casamentos e comemorações de datas especiais, como o Dia das Mães, Páscoa, Dia dos Pais e Natal. Quando há algum evento, toda a cidade se mobiliza para participar. O salão de beleza, a loja de roupas e bijuterias e o supermercado ficam bastante movimentados, com as pessoas fazendo compras para o evento.

A cidade de faz-de-conta apresenta algumas semelhanças com as experiências de vida das crianças. Foi possível observar uma grande fila de pessoas aguardando por atendimento no posto médico; motoristas sendo multados por infrações cometidas no trânsito; profissionais que se ausentam do local de trabalho no horário que deveriam estar lá e pessoas fazendo empréstimos no banco.

Em raras ocasiões, há interferência das professoras e, quando isso acontece, é feito por meio de conversas e explicações.

No final das atividades, as crianças são responsáveis por organizar e guardar o material usado, nas caixas identificadas. Após a organização do material, o grupo senta em uma grande roda, para fazer a avaliação dos trabalhos pelas crianças e professoras. As crianças falam no primeiro momento da avaliação e, em seguida, as professoras fazem um resumo do dia. Na ocasião, são destacados os pontos positivos e negativos daquele dia e o porquê.

Observamos que alguns acontecimentos da escola dependiam, exclusivamente, do empenho das pessoas que ali trabalham. Muitos materiais presentes na escola não tinham sido enviados pela Secretaria de Educação. Portanto, a aquisição deles resultava de um esforço conjunto, que se materializava na doação de objetos e roupas usadas, realização de bazares, com o intuito de arrecadar fundos, para a compra desses materiais tão necessários à concretização do projeto educativo. Em eventos de tal natureza, todos os agentes educativos são envolvidos e chamados a colaborar.

Além do projeto de horário integral, a escola trabalha com um outro projeto, intitulado “Construindo um alicerce para uma vida feliz”, cujo objetivo principal é trabalhar as atitudes voltadas para o respeito às pessoas. É um trabalho desenvolvido pela professora regente de cada turma e pela vice-diretora da escola.

Há, também, o projeto voltado para o desenvolvimento de atitudes consideradas saudáveis com relação ao meio ambiente, onde as crianças da Educação Infantil colaboram com os cuidados com os jardins da escola e os alunos do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, com a horta escolar.

4.3-As interações professor-criança

Na sala de aula observada, as crianças têm seis anos. Algumas residem nas proximidades da escola, outras em um setor residencial, onde seus pais moram ou trabalham. Há, ainda, crianças que moram distante da escola, porém, seus pais trabalham nas proximidades.

A maior parte do grupo havia freqüentado a turma de cinco anos e, por conseguinte, já estava no segundo ano de convivência.

A professora tem 43 anos de idade e 22 de magistério. Segundo o seu relato, veio de Minas Gerais para Brasília em 1979, após concluir o curso técnico em Magistério. Em Brasília, cursou a faculdade de Letras, com habilitação em Português e Inglês. Durante os seus 22 anos de carreira, trabalhou como professora de séries iniciais do Ensino Fundamental, assistente de direção, atuou na

Oficina Pedagógica da Regional de Ensino onde trabalha, foi vice-diretora e diretora da escola pesquisada. Trabalha nesta escola há dez anos.

A respeito do seu trabalho na Educação Infantil, ela diz:

Para mim, é assim, uma felicidade, um aprendizado diário. Eu acho assim, a sinceridade, a inocência da criança; eu acho um trabalho envolvente. Pouquíssimas vezes, eu sempre comento com as minhas colegas de trabalho e com as próprias crianças, pouquíssimas vezes eu me chateio no trabalho com as crianças, propriamente dito. Então, mesmo que eu esteja com problemas, eu me envolvo. Elas conseguem me envolver de tal maneira que eu não percebo o tempo passar. Então, o tempo passa muito rápido quando eu estou com elas e isso é bom sinal. É um sinal que a gente está tendo uma interação e não tem essa preocupação com o tempo, de marcar o tempo todo. De achar que está demorando muito estar com elas, então, é agradável. É um trabalho agradável.

No relato, percebe-se a disposição da professora, para interagir com as crianças. Ao evidenciar que conviver com elas é algo agradável, ela faz uma avaliação positiva da sua convivência com o grupo.

A disposição do professor para envolver-se com o aluno, condição essencial para o curso das interações positivas, aponta para o que Gadotti (19975) e González Rey (1995) denominam de relação de simpatia. A criança da Educação Infantil apresenta uma dependência profunda dessa relação de simpatia, pois, ela orienta o curso dos contatos mais diretos entre o professor e o aluno. Uma quebra na relação de simpatia impulsiona o anti-diálogo, conforme nos indica Freire (1992).

Encontramos nessa fala da professora a condição inicial para o estabelecimento de uma relação dialógica na sala de aula: a disposição do docente para envolver-se com o aluno.

Nas sessões de observação direta e na entrevista com a professora, constatamos que a organização do espaço da sala de aula resultava de acertos, combinações e parcerias entre a professora e as crianças e que muitas atividades realizadas dependiam desta organização.

Os materiais estavam ao alcance das crianças e todas sabiam onde estava cada brinquedo, livro, revista, jogo. As regras de utilização dos materiais eram claras e conhecidas por elas.

A organização do espaço permitia que a professora e as crianças trabalhassem com tranqüilidade. Havia material para uso coletivo e individual. Quando concluíam as atividades que

antecediam ao recreio e aos horários de saída, as crianças trabalhavam com materiais de uso livre, sem necessidade de acompanhamento da professora. As interferências da professora, quanto ao uso e divisão destes materiais, eram raras. Quando acontecia algum problema relacionado aos materiais da sala, a professora procurava harmonizar e dividir os brinquedos segundo os acertos feitos entre as crianças. Antes, porém, colocava a questão para que elas tentassem resolver.

A sala estava organizada em 6 grupos, divididos em mesas, de acordo com o tamanho das crianças. Os alunos escolhiam o local aonde iam sentar, assim que chegavam à escola. Em alguns casos, havia interferência da professora. Conforme as suas informações e as nossas observações diretas, esta organização resultou de várias combinações e acertos feitos pelo grupo.

Quando perguntada acerca da construção dessa organização, a professora informou:

Essa questão é assim, desde o início do ano a gente trabalha essa questão de organização que eu acho a chave, é uma das chaves do sucesso a questão da organização, em todos os sentidos. A organização do tempo. A pré-disposição do material, a forma de organizar esse material, o mobiliário da sala, a forma de organizar o desenvolvimento da aula e eles estavam sempre me ajudando. No início do ano a gente conversa muito, não que no decorrer do ano isso deixe de acontecer, mas no início do ano a gente fez algumas combinações e algumas discussões que a gente chegou a conclusão que para a gente poder ter sucesso nós precisaríamos ter um nível de organização e de aproveitamento de tudo que estava sendo apresentado aqui na sala de aula, aqui na escola. Então, a gente escolhia de acordo com a chamada dois ajudantes diários e eles ficavam me auxiliando na organização de fila, de chamada, de alguns momentos da aula e cada aluno era o responsável maior pela própria organização do seu material e do material da sala. Então, cada um tinha a sua responsabilidade. A sala está organizada não era de responsabilidade da professora apenas. É responsabilidade de todos aqueles que aqui estavam naquele dia, naquele trabalho, naquele momento. Então, isso ficou bem claro e eles realmente cumpriam essa questão de organizar e manter organizado o material.

Ao empregar em seu discurso o termo *a gente*, subentende-se a idéia de coletivo, de grupo presente na prática pedagógica da professora. Percebemos a ênfase no termo, através da repetição. A concepção de sala de aula como um espaço coletivo, construído a partir das ações de todos é uma premissa importante para o estabelecimento de relações positivas. Nesse aspecto, a fala da professora indica que a organização do espaço da sala de aula passou por um processo de construção e de debate com as crianças.

Ao relatar que o grupo conversou muito sobre a questão da organização temporal, física e relacional da sala de aula, a professora chama a atenção para a necessidade da construção de regras de convivência, para orientar as relações do grupo. As regras são necessárias para que as crianças vejam a sala como um ambiente de todos. Quando estabelecidas através do diálogo, são importantes para o desenvolvimento de ações pró-sociais como a colaboração e cooperação.

Na sala de aula, a criação de regras pelos alunos e professores contribui para a existência de um clima interacional positivo. Sem elas, a convivência pode converter-se numa situação caótica e ainda, abrir brechas para a imposição, especialmente pelo professor. A organização da sala de aula é resultante da atuação docente por meio das situações interativas, conduzidas pelo professor. Vigotski (2003) aponta como papel do professor a construção do meio educativo social. Neste caso, ao elaborar com as crianças as condições do funcionamento da sala de aula, a professora estava interferindo e construindo o meio educativo.

As interações sociais criadas no processo comunicativo são terrenos para a construção do meio educativo social. O estilo de interação do professor torna-se explícito pela forma como ele se propõe a interagir com os alunos. A explicitação dos porquês da organização do ambiente da sala de aula, assim como a disposição para rever essa organização, advém das relações dialógicas.

Então, ao organizar o ambiente da sala de aula, numa perspectiva dialógica, a disposição do professor para a negociação com os alunos torna-se imprescindível. A organização da convivência implica na estruturação de situações dialógicas, sem as quais, a convivência pode converter-se em situação de caos, dificultando a aprendizagem do aluno. Negociar com os alunos a organização do ambiente evidencia uma postura aberta da professora e também indícios de uma relação dialógica.

Durante uma manhã por semana, a professora tinha um tempo destinado ao planejamento das atividades da sala. Nesta ocasião, as crianças estavam na Oficina de Artes da escola com uma outra professora. Os temas trabalhados na sala de aula eram sugeridos pelas crianças, pela professora e pela escola. A professora trabalhava bastante com sugestões das crianças, oriundas das conversas do dia-a-dia da sala de aula, como a rodinha ou dos momentos de avaliação dos trabalhos feitos por elas.

Segundo o relato verbal da professora, quando preparava as atividades, tinha preocupação em elaborar trabalhos consoante às sugestões das crianças.

Um exemplo disso, foi o desenvolvido a partir de uma sugestão do aluno Ricardo, quando trouxe um livro, com o poema *As borboletas*, de Vinícius de Moraes. Tratava-se de um livro didático da 1ª série do Ensino Fundamental, bastante usado, com algumas páginas recortadas e com um aspecto roto. À primeira vista, não parecia conter algo que pudesse ser trabalhado. No entanto, quando a professora trouxe um cartaz com o poema e apresentou ao grupo, as crianças demonstraram grande interesse e logo começaram a recitá-lo, com a ajuda dela.

Na Oficina de Artes, as crianças fizeram dobraduras de borboletas coloridas, conforme o poema e deram um novo formato ao cartaz. Outras atividades surgiram a partir do poema e foram trabalhadas durante algumas aulas.

As contribuições das crianças foram muito importantes para o desenvolvimento do trabalho, conforme o relato a seguir:

E, a turminha, ela contribuía muito com o andamento, com as novidades, e com a inovação. Eles sugeriam muitos temas, muitas coisas que a gente poderia fazer, muitas formas de trabalho. E sempre traziam. E isso, facilitava também o meu envolvimento, o meu trabalho com eles e o envolvimento deles com o que a gente estava vendo porque veio deles. Então, quem trazia as novidades fazia questão em um momento de contar. Então, além daquilo que a gente estudava, se agente estudava um poema, por exemplo, e se eles tivessem alguma coisa relacionada, ou uma figura, ou alguma história que a mãe contou, ou algum caso, algum livro, ou uma coisa que falasse daquilo, algum objeto que lembrasse aquele poema, ou aquela música então, eles traziam e tudo era motivo para a gente deslanchar, desenvolver, tomar um rumo, um caminho, às vezes até diferente do pré-determinado ou do que eu havia pensado.

Uma outra dimensão das estratégias interativas da professora que ficou evidente, nas observações feitas, foi o apoio à iniciativa das crianças. Frequentemente, a professora buscava fazer adaptações em seu planejamento para tornar possível a concretização das idéias das crianças. Os estudos de Araújo (1997), Silva e Tunes (1999), Lima (2000) e Tacca (2000) mostram que trabalhar com as estratégias das crianças, embora visto como uma necessidade, é algo raro na relação professor-aluno.

O trabalho com as iniciativas infantis requer do professor ações intercaladas, iniciadas com a escuta ativa. Para trabalhar com os interesses das crianças, torna-se imprescindível ouvi-las, observá-las e considerá-las como sujeitos ativos da sua própria constituição.

Encontramos, no apoio aos interesses das crianças pela professora, indícios da escuta ativa e de responsividade, portanto, de uma dialogia na sala de aula. Na relação professor-aluno, a escuta ativa do professor abre caminhos para ações de valorização e respeito aos saberes da criança.

Em tal relação, a sensibilidade do docente, aliada ao seu conhecimento do processo de desenvolvimento humano, apresenta-se como um elemento fundamental, para a criação de um ambiente de bem-estar na de aula. Na Educação Infantil, isso resulta da concepção que o professor tem de criança e do processo de aprendizagem.

O envolvimento afetivo entre as crianças e a professora, fruto da dialogia, criou, na sala de aula, o exercício da escuta e da elaboração por parte de todos os sujeitos. Ao apoiar e valorizar as ações das crianças, muitas vezes ampliando o campo de ações delas, a professora criava um ciclo de motivações. Quando viam suas iniciativas valorizadas, os alunos empreendiam novos movimentos e traziam outros elementos para o fazer pedagógico.

O apoio às iniciativas das crianças aparecia como um traço marcante no trabalho da professora. Sempre que surgia a sugestão das crianças, havia a discussão com o grupo, sobre a maneira como a sugestão deveria ser objeto de trabalho e quais as contribuições dos alunos e da professora. Às vezes, isso acontecia no momento em que as crianças estavam desenvolvendo uma atividade.

Em uma situação registrada durante a observação direta, ocorrida no mês de novembro, no período da tarde, a turma estava trabalhando uma produção de texto a respeito das coisas que lembravam o Natal. A aluna Vitória apresentou muitas sugestões de coisas que lembravam o Natal. No período da manhã, a professora havia chamado a atenção dessa aluna, porque ela estava conversando muito e dispersando o seu grupo. E, neste outro momento, a sua participação foi muito importante, para o desenvolvimento da atividade.

De fato, no final da produção coletiva de texto, a professora fez muitos elogios e agradeceu a sua colaboração, enfatizando:

1-Gente, a Vitória agora está merecendo uma chavinha de palmas.

A Vitória, que estava muito satisfeita com os elogios, chamou a professora e disse:

2-Tia, se tá bonito, a gente podia fazer um livro?

O aluno Pedro, que estava próximo à Vitória, completou:

3-É mesmo, cada um faz o desenho de uma parte. Eu faço a capa.

4-Tá bom, gente, mas tem que ser depois, porque tem que digitar no computador, pra ficar bonito. Mais uma vez, chuvinha de palmas para Vitória. Temos que ver se dar pra todo mundo trabalhar.

A professora e as crianças contaram o que citaram no primeiro momento e concluíram que o trabalho seria em duplas. Apenas o Pedro, que ia fazer a capa, faria o trabalho sozinho. Como a turma contava com vinte e cinco alunos, o trabalho seria desenvolvido por doze duplas. No dia seguinte, a professora trouxe as frases digitadas e coladas em pedaços de cartolina, de acordo com o formato que teria o livro.

A postura assumida pela professora diante das vozes das crianças, mostra que a sua intervenção em chamar a atenção da aluna Vitória, no primeiro momento, trazendo-a para a participação ativa na aula, foi imprescindível, para nortear as ações dela e das demais crianças. A forma como é feita a intervenção do professor influi nas ações dos alunos. Talvez, se a professora tivesse apresentado ações duras e rígidas com a aluna, ela teria inibido a sua participação no segundo momento da aula.

Durante a elaboração do livro sobre o Natal, as palavras das crianças e da professora nos remetem às condições sócio-emocionais da comunicação discursiva, na perspectiva da dialogia de Bakhtin. As condições das interações do grupo foram indispensáveis, para que o sujeito pudesse propor algo, a partir de um enunciado. Na aula em que observamos, vimos que um aluno propõe, o outro completa e a professora assume uma posição de concordância e execução, diante do enunciado deles. Temos, pois, uma situação objetiva da estreita relação entre diálogo e qualidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

As interações entre a turma permitiram que a aluna Vitória se sentisse à vontade, para propor algo à professora e, conseqüentemente, aos colegas. A professora não só aceita, mas também, executa ações, a partir da escuta ativa e elaborante da palavra das crianças.

Outro episódio significativo, referente ao apoio às iniciativas infantis, foi observado na “Casinha de Boneca”. Uma aluna havia pedido à professora para dar aulas de balé, durante a “Casinha de Boneca”. A professora lhe disse para encontrar um lugar apropriado. A aluna Clara

escolheu o local onde era hasteada a bandeira, todas as sextas-feiras. A professora ajudou as participantes da aula de balé a encontrar o figurino nas roupas que eram guardadas em um baú, na “Casinha de Boneca”.

Após algum tempo, Clara e suas “alunas” de balé vieram chamar a professora para ver a apresentação que elas tinham preparado. Ela aplaudiu e sugeriu que elas fizessem uma apresentação do balé na escolinha da cidade de faz-de-conta. Aqui, a professora não só apóia, mas também sugere e participa da situação.

Ao ser indagada acerca das razões do seu apoio às iniciativas das crianças, a professora argumentou que é uma prática que surgiu da sua trajetória docente e, neste ano, as características dessa turma contribuíram bastante para o seu crescimento como profissional e para sua experiência docente. Essa percepção foi assim descrita:

Eu venho percebendo assim, que a gente vem também amadurecendo como profissional. E cada ano, a gente pega uma turminha com uma carinha diferente. Por mais que você já tenha projetos pré-determinados, o perfil da turma te leva a criar novas coisas. E essa turma tem características muito interessantes. Uma das características é o desprendimento, a alegria. E de pequenas coisas, a gente pôde fazer grandes momentos de reflexão. De pequenas coisas, a gente pôde fazer grandes trabalhos. Esse envolvimento, essa organização foi... eu vi esse ano foi ...um ano positivo profissionalmente. Eu pude acatar mais as crianças. Eu pude acolher mais. Muitos eu ainda não conseguir entender, entrar naquela intimidade, mas eu já tive esse ano menos dificuldades de entender e de me relacionar com a turma que em anos anteriores. Não que eu tenha dificuldades de me relacionar com as crianças, mas esse ano foi mais... As coisas aconteceram de uma forma muito tranqüila. E elas foram fundamentais. Essa alegria dessas crianças... O interesse delas por cada coisa fez com que as nossas aulas fossem interessantes e que nosso relacionamento se tornasse interessante. E fez com que a gente pudesse aproveitar muito tudo que foi acontecendo no nosso dia-a-dia na escola. Eu achei esse lado muito positivo. Tanto que eu tive esse feedback, esse retorno das crianças. Por vários momentos elas puderam me provar isso que eu estou dizendo. Que elas também se sentiam bem em poder trabalhar comigo. Então, foi uma troca constante. E a gente foi amadurecendo, a gente foi combinando coisas. Eu aproveitava tudo que eles me falavam para a gente poder construir de forma agradável o nosso dia-a-dia, o nosso conhecimento. Eles trouxeram uma carga muito grande de experiência, de energia positiva. Foi uma turminha muito gostosa de se trabalhar. Tanto que as pessoas daqui da escola falam que: “Nossa, essa turma é muito alegre!”. Eles têm um senso de organização, de compartilhar, de

amizade muito grande. Você percebe a todo instante nos diversos momentos e locais da escola esse compartilhar, esse ajudar.

O relato anterior mostra a importância da relação professor-aluno para a construção da prática docente. A singularidade de cada criança trouxe para o grupo conhecimento e, conseqüentemente, contribuições. A relação do grupo resultava das características específicas das crianças e da professora. Percebe-se aqui o quanto as crianças podem influir na constituição docente.

A atuação docente é para o professor um instrumento de aprendizagem sobre a sua própria ação, pois, permite que ele aprenda com a sua própria experiência. O professor constitui-se docente na atuação com os alunos. Ele ensina e aprende num movimento prático e dialético. As contribuições de Freire (2005) trazem à tona a incompletude do fazer educativo, como um ato essencialmente humano e inacabado, pronto para novas transformações, no qual, *ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo* (p.78).

O fazer educativo requer o reconhecimento da incompletude humana, para que o sujeito aprenda na experiência de estar *com* o outro. Ao dizer que a sua experiência, ao longo de 22 anos de magistério, colaborou com a acolhida atual dos alunos, a professora indica pistas do reconhecimento do seu processo de constituição como docente. Assinalando que *“a gente foi amadurecendo, a gente foi combinando coisas”*, ela traz os alunos para a sua experiência docente, numa indicação evidente de valorização dos educandos.

A professora mostrava muita energia na condução das atividades. Participava ativamente das brincadeiras e se envolvia bastante nelas. Costumava andar pela sala, procurando orientar às crianças. Fazia elogios, constantemente, com expressões animadoras como:

O seu trabalho está maravilhoso!

Que maravilha!

Você é um sucesso!

Quando o trabalho de alguma criança não estava satisfatório, ela procurava dar sugestões e incentivava, dizendo que aquela criança poderia fazer melhor, porém, dizia isso com calma e com demonstrações de afeto.

As crianças realizavam os trabalhos, participavam das brincadeiras e dos jogos com bastante entusiasmo. Na sala, elas podiam levantar e conversar com os colegas desde que não atrapalhassem o desenvolvimento da aula.

Em duas sessões, gravadas em vídeo, foi observado que as crianças, por estar tão concentradas na tarefa, nem sequer perceberam quando a professora se ausentou da sala, para conversar com a mãe de uma delas.

O clima da sala era bastante agradável. Nos momentos de desenho livre, as crianças costumavam cantar as músicas aprendidas na escola, enquanto desenhavam.

Em uma das nossas conversas, ocorridas no final do ano letivo, perguntei, à professora, quais eram os momentos que considerava estar mantendo um diálogo com as crianças.

Eu posso estar sendo pretensiosa. Era todo instante, eu acho que a gente tinha essa troca, sabe? Era bem interessante quando eu parava para pensar. Muitas vezes eu falava: “Gente, vocês não me saem do pensamento!” E eles diziam: “Tia, você também”. Então, a gente começava a conversar e essa troca era tão natural. A gente tinha uma interação constante; mesmos nos momentos em que para eles não eram de lazer, nos momentos sérios. Então, eu acho que a gente teve uma integração muito legal. Deles para comigo e vice-versa, sabe?

Alguns momentos são mais marcantes, por exemplo, na rodinha. Na rodinha que a gente fazia, todos os dias. O início da aula era um rodinha, todos os dias tinha, mas principalmente na segunda-feira era quando a gente trazia as novidades. E dessas novidades, não eram só coisas boas. As coisas que tinham acontecido. Então, isso, eu acho que a gente se inteirava um da vida do outro e, alguns casos que pareciam sem solução e tal, eles davam sugestões. “Por que você não faz assim? Por que você não fez isso?” Entre eles, eu acho que a todo instante houve essa interação. Uma ou outra vez que um falava aquela questão de criançada: “Não sou sua amiga mais”. “Não sou seu amigo mais”. Mas rapidamente a gente conseguia contornar e fazer com que isso deixasse de acontecer. Então, na rodinha foi um momento marcante. Nas auto-avaliações, eu acho que era, super importante e a gente percebia bem essa integração, essa troca, esse

respeito, a sinceridade. Podia perceber porque uma questão dessa turma, um ponto positivo dessa turma, é que eles eram bem sinceros.

Quando a turma era reduzida, no período da tarde¹², formava-se um único grupo e a professora sentava-se, junto com crianças, para orientá-las mais de perto. De acordo com os relatos da professora, estes momentos eram importantes para que ela pudesse trabalhar de acordo com as necessidades mais individualizadas das crianças.

No grupo menor, as crianças que eram mais caladas se soltavam e a professora conseguia conversar mais com elas. Percebemos que a intimidade do grupo, nestes momentos, ficava maior e que algumas crianças se envolviam mais com as atividades.

Durante o tempo em que eu estive na escola, a professora sempre afirmava, nas nossas conversas, que seu envolvimento e das crianças com o trabalho feito na escola era muito importante para o relacionamento deles.

Porque, assim, eu sempre falo que a gente tem que procurar ser feliz. Eu sempre vejo no meu trabalho, um motivo de felicidade. Eu tenho que ter no meu trabalho, motivo de felicidade; porque é aqui que eu passo a maior parte do tempo. Então, por isso que eu me identifico com as crianças, fazê-las felizes e ser feliz com elas. Eu acho que é uma das chaves do nosso bom relacionamento. É a busca dessa felicidade e do viver bem. Porque, eu acredito, que deve ser muito triste trabalhar, como eu trabalhei com quase trinta crianças, e você trabalhar sendo infeliz, grossa. Querer que o tempo passe logo, não se envolver com o trabalho, não se organizar, não se relacionar bem. Então, isso aí seria o oposto da felicidade, seria a infelicidade, um determinado tipo de inferno na sua vida. E com elas eu passo quase oito horas; pelo projeto da escola a gente fica a maior parte do nosso dia com elas, é dedicado a elas. Então, se eu não tiver esse tipo de relacionamento, um bom relacionamento eu vou ser, a maior parte do meu dia, infeliz. Eu acho que uma das chaves do nosso sucesso, é que a gente se relaciona bem e eu faço o que eu gosto. Não sou uma 'expert' mas eu tento, na minha maturidade profissional, no meu conhecimento, na questão da sabedoria que a gente vai adquirindo com o decorrer do tempo, fazer o melhor possível de forma que fique leve, tanto pra elas quanto pra mim, pra gente viver bem.

¹² Durante dois dias da semana, no período da tarde, a turma era dividida em dois grupos. Na segunda-feira um grupo trabalhava em uma oficina chamada pelos professores da escola de psicomotricidade e o outro grupo ficava na sala de aula com a professora. Na quarta-feira havia uma inversão dos grupos. Na terça-feira todos os alunos ficavam com a professora no período da manhã e da tarde.

Ao incluir, no seu planejamento, as atividades sugeridas pelas crianças, durante os diversos momentos de diálogo, a professora mostrava um movimento de elaboração, a partir das interações com as crianças e também o caráter ativo da escuta, apontado por Bakhtin. A escuta, nesta perspectiva, desencadeia ações que levam a um movimento de elaboração, através das vozes dos sujeitos em relação. Outro aspecto percebido nas interações refere-se às atitudes responsivas, que nem sempre são imediatas, nas quais o sujeito elabora e re-elabora, por meio da reflexão do pensamento do outro.

Procurar meios para trabalhar com as sugestões das crianças, é necessariamente elaborar a partir do pensamento delas. Nesse sentido, a elaboração era resultado de atitudes dialógicas do grupo. O espaço relacional da sala de aula era construído pelos sujeitos, por meio de suas interações. A linguagem, neste contexto, aparece claramente como um instrumento regulador das ações e mediador das relações.

A sala de aula é uma construção conjunta do espaço relacional feita pela professora e pelas crianças. O papel do professor de organizador do ambiente educativo está em constante transformação, o que depende muito da sua visão de criança e de suas atitudes diante das interações que estabelece com os alunos.

No geral, ao longo do período observado, as crianças demonstravam alegria e satisfação na realização das tarefas. As regras de convivência eram bastante claras e resultantes de uma combinação contínua entre a professora e as crianças.

Todos os dias, no início da aula, o grupo sentava em círculo, conversava a respeito das atividades do dia, das condições do tempo e observava se alguém estava ausente. Depois, as crianças sentavam em grupos de três e quatro integrantes. As interações entre os pares eram constantes e sem repressão da professora. Quando o barulho estava atrapalhando o desenvolvimento das atividades, a professora utilizava algum sinal como bater palmas ou contava uma música rápida para dizer que elas estavam falando muito alto e dizia:

Turminha, vamos concentrar na tarefa!

Quando havia necessidade, a professora falava com o grupo ou com alguma criança de maneira mais firme, porém, sem grosseria. A linguagem não-verbal aparecia como um importante canal de comunicação entre o grupo. Os gestos e a música tornavam-se códigos de comunicação. Expressões como: “uma palminha, duas palminhas” eram sinais que o grupo precisava fazer

silêncio para ouvir algum aviso ou uma explicação. A utilização desses gestos evitava repreensões verbais e tornava a aula descontraída.

Havendo a necessidade de pedir para alguma criança prestar atenção ao que estava sendo dito, ela utilizava a expressão “mandar no corpo”, que significava controlar a si mesmo. Quando este “mandar no corpo” não era suficiente, ela cantava alguma música, fazia gestos e após conseguir o silêncio desejado, falava com o grupo.

Durante o período de observação, não foram ouvidas ameaças ou punições, apenas em um dia, um dos alunos saiu para o recreio mais tarde, porque havia se envolvido numa confusão na hora da entrada e não concluiu as atividades previstas para antes do recreio. As outras crianças saíram e ele ficou conversando com a professora. Após a conversa, saiu para brincar.

O material da sala de aula era de uso coletivo de responsabilidade de cada grupo que tinha uma caixa com giz de cera, lápis de escrever, borrachas e lápis de cor. Desta forma, ninguém ficava sem material para trabalhar.

Quando alguma criança não estava dando certo em um grupo, a professora costumava trocá-la de lugar, porém, antes explicava-lhe o motivo da intervenção.

A respeito da valorização dada às interações com as crianças, a professora também apontou algumas dificuldades que ela identificava nas interações com o grupo. Em particular, ressaltou o fato de que algumas crianças eram motivo de preocupação, seja pela forma como agiam, seja pelas dificuldades que ela mesma tinha em relacionar com os outros. Essa situação foi expressa por ela da seguinte maneira:

A individualidade de cada um é marcante em qualquer lugar em que a gente esteja e na educação infantil, nessa turma, da qual a gente está falando, eu percebia esta questão. Eu tive dificuldades sim, e as crianças também. Nem tudo era mar de rosas, nem em todos os dias, nem em todos os momentos. Na minha avaliação geral, foi tudo muito bem, mas na individualidade de cada um eu me deparei com várias dificuldades, várias barreiras que, às vezes, algumas a gente não conseguiu transpor, eliminar ou minimizar o máximo possível determinadas dificuldades das crianças.

Uma das dificuldades relatadas, referia-se ao aluno Marcos. Segundo a professora, ele demonstrava resistência para realizar algumas atividades propostas, especialmente, as que exigiam a realização de gestos, de representação e de dança. Do mesmo modo, resistia, com muita frequência, aos contatos físicos dos colegas.

Nós temos o aluno Marcos que tem um raciocínio lógico-matemático excelente, porém, o Marcos, quando eu percebi desde o início do ano que o Marcos se esquivava do abraço, do sorriso, do contato físico. Quando eu questionei a família, os pais, eles falaram que também com os próprios pais e o próprio irmão, o irmão mais novo, ele era assim: muito fechado, muito ‘na dele’, uma pessoa rude, seca, fala, mas, sem muita emoção na voz sem aquela questão do carinho. Então, por várias vezes, em brincadeiras de roda, em formação de grupos para a gente brincar e tal, ele nunca gostava de participar. Ele sempre ficava de lado. A forma que eu encontrava era conversar com ele e às vezes eu conseguia alguma coisa, aproximar das outras crianças, as crianças chamando, um ou outro coleguinha que ele se identificava mais e tal, mas se eu não agisse dessa forma ele ficava o tempo todo fora. E essa integração parecia para ele ser tão dolorida. Ele dar a mão para o colega, dar um sorriso, dar um abraço, receber um carinho. Então, tudo para ele, parece doía nele fazer isso, sabe. Comigo também sabe. Então, por pouquíssimas vezes ele se soltou na hora da rodinha, na conversa informal, no contar as novidades, no representar, em fazer mímicas, gestos e danças, através de músicas, poemas, parlendas e tudo mais. Ele preferia, muitas vezes, ficar fora, à margem do grupo. Foi uma das crianças que eu não consegui esse envolvimento com o grupo e eu acho que isso prejudica muito a criança porque ela também coloca parecia um muro de concreto entre ela e as outras crianças.

Na observação direta e nos registros em vídeos, ficou evidente a resistência de Marcos. Em um episódio gravado, as crianças estavam sentadas em um círculo, cantando a música sobre a importância do amigo e fazendo alguns gestos. Ele estava sentado na roda e cantando, porém, não fazia os gestos como as outras e, todas às vezes que os colegas, que estavam sentados próximos a ele, tentavam abraçá-lo, ele empurrava até que os colegas desistissem de abraçá-lo novamente. Ele parecia gostar de participar das atividades, porém, sem abraços e beijos.

Uma situação similar deu-se no âmbito da “Casinha de Boneca”. Num certo dia, Marcos recusou-se a trabalhar no local onde havia sido designado, na oficina mecânica da cidade de faz-de-conta. Então, começou a chorar e a ficar isolado do grupo. A professora da turma de cinco anos,

que participava das atividades, foi falar com ele. Mas, continuou afastado e chorando. A sua professora foi, então, saber o que havia acontecido. Perguntou onde ele queria trabalhar, mesmo assim, continuou quieto. Ela apresentou-lhe vários locais, onde poderia ficar e nenhum foi de seu agrado. Após uma longa conversa, Marcos revelou que a sua insatisfação era porque nunca tinha sido dono de nada na “Casinha de Boneca” e ele queria ser dono de algum local naquele dia. Todos os locais já estavam arrumados e já tinham dono. A solução encontrada foi colocá-lo como sócio da oficina mecânica, que passou a ter dois proprietários.

Neste dia, a participação de Marcos nas atividades da “Casinha de Boneca” e, conseqüentemente, a sua integração ao grupo foi resultado da intervenção e negociação da professora.

O olhar atento do professor à singularidade das crianças torna-se um elemento significativo, para que ambos tenham uma relação de confiança e, principalmente, para segurança das crianças no ambiente da sala de aula.

As características específicas de cada criança não podem ser apontadas como entraves para a sua integração com os demais membros do grupo. No entanto, o respeito às suas diferenças depende da sensibilidade do docente para a negociação e integração. No caso do aluno Marcos, foram observadas várias tentativas bem sucedidas da professora para tentar integrá-lo ao grupo, nos momentos que ele tentava se isolar.

Um outro exemplo das dificuldades de relacionamento apontado pela professora refere-se ao aluno Ricardo. Em geral, ele era um grande colaborador do grupo, participava ativamente das aulas. Em suas palavras:

Então, o que ele mais adora é ser o ajudante do dia. Isso, o dia que é ele, antes de eu entrar na escola ele já me informa que aquele dia ele é o ajudante do dia. Então, ele se sente “o máximo” em ser o ajudante do dia, me cobra a questão se eu esqueço de montar a casinha do tempo, de pedir ajuda dele e tal. Ele sempre diz: “Tia, a gente não montou isso”, “Olha, não é hora de fazer isso?”, porque ele que é o ajudante, ele tem que estar à frente daquele trabalho.

No entanto, segundo a professora, a atitude do Ricardo mudava quando ele se sentia pressionado ou estava diante de alguma dificuldade. Ele tinha um jeito muito peculiar de resolver seus problemas.

Todas às vezes que eu falo mais seriamente com ele, ele chora e não consegue mais trabalhar. Então, o choro dele é uma forma de me falar: “Tia, socorro. Eu não estou dando conta”. Então, por muitas vezes eu me irritei com o Ricardo porque eu achava que ele poderia estar assim fazendo mais e sempre estava com subterfúgio de doença. Dói a barriga, dói a orelha, dói a ponta do nariz, a ponta do pé, dói tudo. Cada dia dói uma coisa nessa criança. A mãe levou; fez todos os exames e tal. Tomou remédio pra verme, e essas coisas, não deu nada de anormal na questão da saúde. Mas eu descobri assim que é uma forma dele está pedindo até um socorro ou então, “Me deixa”. “Eu não quero fazer isso” e tal um certo distanciamento.

A percepção das especificidades das crianças é resultado da observação atenta do professor. Na Educação Infantil, a observação é um instrumento indispensável para o conhecimento das necessidades de cada criança. Diante da impossibilidade de observar todas, ao mesmo tempo, é necessário que o professor reserve momentos para observar, atentamente, a cada criança em variadas situações. No caso do aluno Ricardo, essa observação possibilitou o apoio docente, nos momentos em que ele apresentava o “grito de socorro”, implícito nos seus atos e apontado na visão da professora.

As impressões obtidas, por meio das observações dos alunos, orientam as ações do professor, em diversos momentos das interações. Assim, quanto mais atento e sensível for o olhar a respeito das necessidades das crianças, maiores serão as chances de intervenções bem sucedidas.

Outro aluno que, segundo a professora, também usava o choro para comunicar as suas dificuldades era o Lucas.

Ao se sentir pressionado por algum motivo, a forma dele resolver é chorar, chorar. E depois que ele chora você não consegue mais nada. Ele não pára de chorar por um bom tempo.

Um outro caso referido pela professora foi do aluno Antônio César, que costumava resolver seus problemas com os colegas de sala e com outros alunos da escola, por meio da força física.

Na sala, as confusões causadas por Antônio César tinham uma proporção menor. Ali, quando havia algum desentendimento, a professora interferia rapidamente, tentando acalmar. Durante o horário de repouso, as confusões envolvendo Antônio César eram maiores e com agressões físicas sérias. Ele tentava também, uma maneira muito interessante de envolver-se com os materiais, como a professora disse:

Quando ele envolvia com determinada coisa, se era um gibi, ele queria só ler o gibi o tempo inteiro independente de ser hora ou não. Se era um brinquedo interessante, naquele dia ele só queria aquele brinquedo e as outras coisas ficavam para trás.

Ele só se concentrava assim, como eu falei anteriormente: num determinado centro de interesse. Se o interesse dele naquele dia era uma bolinha, então, ele concentrava aquele dia só na bolinha. Mesmo que eu tomasse a bolinha dele, então, ele não fazia as outras coisas porque ele ficava olhando onde eu guardei aquela bolinha. E isso eu achei que prejudicou o desenvolvimento dele, o aproveitamento dele nas atividades.

De acordo com a professora, na sala de aula, os problemas com Antônio César referiam-se às características dos contatos físicos com os colegas.

Então, a gente sentia uma alta carência afetiva. Tanto que os seus abraços eram... até estúpidos. Com seus afagos, seus abraços, seus carinhos, com isso ele machucava as crianças e causava inúmeras confusões porque os abraços dele eram tão apertados que ele derrubava, ele machucava, ele emburrava e isso fazendo seus carinhos.

São as atitudes dele. Se eu estava contando uma história, no meio da história ele gritava, fazia assim uns sons inadequados. Esse carinho que partia, eu sempre chamava a atenção dele. Ele falava que era carinho, as crianças diziam estavam sendo agredidas. Que era aquele carinho pesado, rude. Na parte de música ele gostava de dançar, de representar. É questão de atitudes.

Os alunos, com um comportamento diferenciado, exigem do professor muita disposição, para fazer negociações e arranjos na sala de aula, a fim de que eles sejam integrados ao grupo. Esses alunos necessitam do apoio do professor e de espaços para o diálogo com os colegas.

A aluna Alice também era motivo de preocupação da professora. Segundo ela:

A Alice carrega uma história de vida muito penosa. Apesar dela ter só seis anos, ela foi deixada pelos pais. Ela teve a beira da morte quando bebezinha. Os pais que a adotaram, cuidaram dela, mas não tinham esperança que ela fosse sobreviver. Então, ela teve todo um tratamento muito especial e hoje a gente vê que ela carrega isso muito arraigado. Ela tem aqueles momentos explosivos. Aquelos momentos que ela é a pessoa mais amável do mundo e num segundo ela é a pessoa que tirava... um certo grau até de intolerância. Ela era uma pessoa que a gente não conseguia tolerar pelas suas atitudes inadequadas em alguns momentos, mas era querida. E para ela conseguir as coisas que ela almejava, ela fazia mil peripécias, que às vezes, a gente assim, como adulto, até sorria e comentava. Mas, no dia-a-dia, no grupo ela conseguia desarticular, atrapalhar quem estava junto dela e como ela tem um determinado grau de liderança, ela conseguia tudo que ela queria no grupo por bem ou por mal. Então, isso causava certos problemas.

No seu relato, a professora afirma que as dificuldades mostram que ela tinha uma necessidade de aperfeiçoar a sua prática e seu relacionamento com as crianças.

Essas foram aquelas crianças que me mostraram: “Olha, você tem que melhorar nisso, trabalhar mais isso, saber trabalhar mais e melhor essas questões para você conseguir envolver mais essas crianças”.

Que eu vejo assim, cada ação de um aluno é forma dele te falar: “Tia, olha isso não está bem comigo, isso que eu estou precisando”. Então, esse grito de socorro que às vezes a gente escuta e não consegue responder. Então, para muitos desses aí, eu não tive a resposta adequada necessária; a ação adequada para suprir e envolvê-los de forma bem ativa assim e tal. Não que eu os deixasse de lado.

Ao participar de alguma forma de atendimento na Educação Infantil, a criança torna-se vulnerável à sensibilidade dos adultos responsáveis por seus cuidados e educação. A sua aprendizagem e desenvolvimento vão depender muito do tipo de relacionamento mantido com os adultos e os seus pares.

As dificuldades relatadas mostram que um bom clima interativo não significa ausência de problemas. Pelo contrário, está relacionado à capacidade de solucionar problemas ou aprender com eles.

As dificuldades apontadas revelam, antes de tudo, a singularidade de cada criança vindo à tona. Entre as singularidades que se cruzavam, confrontavam e se completavam, estava a professora e o seu desafio de fazer da sala de aula local promotor de uma Educação Infantil de qualidade, onde todos pudessem se sentir num ambiente acolhedor, de bem-estar e propício à aprendizagem. Na organização do ambiente educativo era preciso apoiar as iniciativas das crianças, respeitar suas singularidades e oferecer atividades desafiadoras.

As crianças apresentam especificidades, características próprias de cada idade, assim, uma criança de dois anos tem a linguagem verbal e não-verbal bastante diferenciada da linguagem de uma criança de cinco. A atenção do professor, em ambientes de Educação Infantil, a esses aspectos é de extrema relevância para o curso das experiências sociais com as crianças. Sendo a ação docente intencional, a organização do espaço relacional e as experiências pedagógicas devem oferecer condições para que se respeite as necessidades de cada idade.

O trabalho com as características específicas de cada aluno requer do docente muita disposição para o diálogo. As condutas do professor em relação às dificuldades dos alunos são indicadores evidentes de qualidade da relação, ou ausência desta. Assim, as ações do professor são, também, formas de comunicar aos alunos o tipo de atenção dispensada a eles. Os alunos com dificuldades para interagir e relacionar, de maneira positiva com os colegas e professores, são aqueles que mais precisam da atenção e da acolhida do professor, caso contrário, eles continuarão tendo as mesmas dificuldades.

Sabemos que, com muita frequência, alguns alunos têm as suas dificuldades despercebidas ou ignoradas pelo professor. Desta forma, a percepção que o docente tem dos alunos orienta o curso das suas interações com eles. A percepção do professor aos anseios e interesses das crianças torna-se uma importante estratégia para planejar as interações e para a avaliação do processo educativo.

O papel do professor consiste em acompanhar o desenvolvimento de cada criança e, ao mesmo tempo, oferecer atividades desafiadoras a todas elas. Para acompanhá-las, é necessário um olhar atento aos recursos não-verbais, empregados por elas para comunicar as suas necessidades. A

professora relata que percebia, em algumas ações das crianças, um “grito de socorro”, que vinha por meio do choro e das reclamações de dores. Assim, o choro, as brigas e, às vezes, o isolamento são meios utilizados pelas crianças para comunicar aos adultos as suas intenções. Um olhar atento e a compreensão das especificidades infantis permitem que a ação docente busque formas de apoiá-las. O diálogo, construído por meio das interações professor-criança e criança-criança, contribui para que a ação do professor favoreça as situações de acolhida.

Na organização de seu trabalho pedagógico, a professora conseguiu partilhar desafios e responsabilidades com as crianças, sem, contudo, deixar de lado o seu posicionamento firme frente a elas.

Como conseguiu isso? Por meio do diálogo, da escuta ativa, das intervenções oportunas e seguras e de um movimento de construção e elaboração que apareciam no dia-a-dia da sala de aula. Em outras palavras, desenvolvendo uma Educação Infantil de qualidade, por meio das relações que estabeleceu com as crianças.

A dinâmica da sala de aula revelou que a qualidade da relação professor-aluno foi e será construída, a cada dia, a cada interação, por meio das intervenções, de cada resposta dada, de cada palavra ouvida.

Durante o tempo de convivência com o grupo, percebemos que algumas estratégias da professora contribuíam para as interações positivas entre o grupo. Por exemplo, para conseguir o silêncio e a colaboração das crianças, ela costumava usar gestos ou sinais que eram vias de comunicação entre o grupo. Ao bater palmas ou levantar e balançar as mãos, as crianças já sabiam que ela precisa explicar alguma coisa. Elas entendiam e colaboravam, fazendo silêncio para ouvir o que a professora tinha a dizer.

Na hora de organizar a fila, para fazer a higiene bucal ou para ir a outro espaço, o grupo saía cantando ou fazendo mímicas. A professora procurava falar mais baixo nas ocasiões em que as crianças estavam falando alto. Isso fazia com que elas falassem baixo também.

Outra estratégia usada refere-se ao envolvimento da professora nas tarefas desenvolvidas pelas crianças, pois, além de acompanhar mais de perto o que estão fazendo, ela consegue conduzi-las aos objetivos desejados naquele momento.

Ao transformar as sugestões das crianças em atividades a serem desenvolvidas por elas, a professora deixa claro, inclusive por verbalizações constantes, que elas também são responsáveis pela aula.

No grupo, cinco crianças se destacavam por suas argumentações. Todas elas já estavam alfabetizadas e tinham a expressão oral bastante desenvolvida. Quando havia uma discussão no grupo, elas falavam bastante e a professora expressava uma clara preocupação em dar voz às demais crianças. Um exemplo disso está descrito a seguir.

Após ouvir uma história, contada pela professora, o grupo sentou-se em círculo para discutir o assunto, que era a preservação do meio ambiente. O aluno Pedro levantava o dedo insistentemente, querendo falar.

1- *Ah não, eu quero falar e a tia não deixa!*

2- *Você já falou bastante. Deixa outra pessoa falar.*

3- *É rapidinho.*

4- *Pedro, eu sei que você sabe, mas, há colegas que ainda não falaram nada. Depois você fala.*

Essa preocupação também estava presente na organização das apresentações da turma.

Uma coisa interessante nas apresentações, que essa turma adorava apresentar, então, nas apresentações de música, de danças, de poesias e tudo mais, a gente tinha o cuidado de “rodiziar” para não ser sempre aqueles, porque tem aquelas crianças que naturalmente fazem uma apresentação que representa a turma maravilhosamente bem, mas têm aquelas que sempre ficam à margem. Então, a gente procurava fazer esse rodízio. Se hoje fulano, um grupinho de cinco que ficou a frente e outros eram coadjuvantes, então, os coadjuvantes iam ser os principais de uma outra vez. Isso, eu achei que contribuiu para o crescimento, a interação e a integração da turma, porque eles deixavam a vergonha de lado, aquela barreira do ‘Aí que medo de apresentar’, todos se envolviam, eu acho que esse momento foi muito legal.

O grupo fazia avaliação e auto-avaliação dos trabalhos que realizavam, durante e após as atividades, como os jogos, a “Casinha de Boneca” e as tarefas de sala.

A respeito da função dessas avaliações, a professora relatou que:

Algo que me ajudou muito na organização do trabalho é a questão da avaliação das crianças, da auto-avaliação e da minha avaliação nos mais diferentes momentos, nas diversas atividades. Tudo que a gente fazia a gente avaliava. Se não deu para avaliar naquele dia aquela determinada atividade, num outro momento a gente voltava e avaliava aquela atividade, então, isso foi muito legal. Para o crescimento do grupo, para a organização do trabalho, para uma revisão do que devia ser feito, do que a gente podia avançar ou que tinha que ser revisto, então, essa avaliação traz uma certa normalidade. Porque o que estava bom a gente continuava, quer dizer a tendência é levar a uma normalidade. O que estava muito ruim ou que foi muito ruim, que saía do que a gente imaginava, então, a gente fazia uma revisão, repensava. E o interessante é que a gente repensava juntos. E eu fazia o máximo para acatar a maioria, lógico que dentro do possível, as idéias das crianças. Então, nisso, elas me ajudavam muito.

As crianças participam ativamente dessas avaliações, que ocorriam, às vezes, com discussões e intervenções da professora.

Em um jogo de formação de palavras sobre o Natal, todos estavam participando com muita animação, com exceção da aluna Clara, que estava visivelmente irritada e aborrecida, não com o jogo, mas pelo fato do seu grupo estar perdendo.

No início da atividade a professora explicou as regras do jogo e distribuiu várias letras coladas em retalhos de cartolina, para que as crianças montassem palavras em um quadro de papel.

5-Vamos contar o trabalho de equipe, a organização do grupo. Gente, olha, cada grupo escolhe um coordenador, mas todos têm que participar. O grupo que falar muito, a tia Ana não vai nem ouvir.

Enquanto os grupos estavam organizando as letras para facilitar o trabalho, os alunos de um outro grupo começaram uma discussão:

6-Ah, não Pedro!

7-Tia, o Pedro pegou só pra ele.

A professora não ouviu, porque estava observando um outro grupo.

8-Tia, o Pedro pegou só pra ele.

9-Aí perde ponto. Se ficar só pra um perde ponto. Oh, Brena, fala uma coisa importante pra trabalhar em grupo.

10-Calar a boca.

11-Boca fechada, Lorrane, uma coisa importante pra trabalhar em grupo.

12-Boca fechada.

13-De novo, Lorrane!

14-Arganização (sugestão da Vitória, que estava sentando no mesmo grupo, ela tenta falar corretamente)

15-Organização. Clara, fala uma coisa importante para o trabalho de grupo.

16- Prestar atenção.

17- Olha só o que a Clara falou:

18- Prestar atenção. (Clara repete a sua sugestão).

O aluno Pedro pergunta:

19- Oh tia, você não falou que tinha que ter um comandante?

20- Um coordenador. Mas, o coordenador não vai segurar tudo, não. Deixa no meio e vocês ficam trabalhando. Olha lá. (Apontando para um grupo) Aquele grupo lá, está certinho. Deixou certinho e vai montando.

Após toda a preparação, o jogo iniciou. A professora ditou a palavra que deveria ser montada.

Clara reclama, demonstra que não está satisfeita. A professora, percebendo a sua irritação disse:

21- Gente, não vale ficar emburrado por causa do jogo. Porque se for para ficar chateado, de carão, vai sair do jogo no início, está bom?

Como já estava alfabetizada, Clara sabia que o seu grupo tinha condições de ganhar o jogo, porém, os componentes do grupo não estavam se entendendo na hora de encontrar as letras e formar as palavras. Ela estava tentando fazer tudo sozinha, contrariando as orientações da professora, no início do jogo.

A professora ditou outra palavra. O grupo da Clara levou o quadro com a palavra anjo faltando a letra N. A professora diz com muita calma.

22- Está faltando uma coisinha.

Clara volta para o grupo e percebe que estava faltando a letra N e grita para os colegas.

23- O N! (Gritando e irritada)

Observamos um momento em que ela estava procurando desesperada pela letra N, que estava bem visível, mas ela não conseguiu encontrá-la e o grupo de Pedro e Marina termina primeiro.

Pedro comemora e demonstra ter chegado a um entendimento com Marina.

24- Eta, eu e a Marina estamos comandando.

25- Eu e o Pedro, uma dupla dez (faz sinal de positivo com o polegar).

Após o jogo, a professora chamou um representante de cada grupo para avaliar o desempenho da atividade.

A professora pergunta à Clara porque ela acha que o seu grupo não foi bem.

26- Clara, por que você acha que o seu grupo fez tão poucos pontos?

27- Porque a gente ficava muito agitado, muito mesmo, e não dava conta de pegar a letrinha e, também, porque a gente não organizou direito. A gente estava pronto, mas, a gente não conseguia.

Marina fez a seguinte avaliação do trabalho, quando a professora perguntou qual era explicação para o sucesso do seu grupo:

28- Porque a gente organizou, a gente não fez muito barulho. A gente ficava preparado quando a senhora ia falar a próxima letra. A gente cuidava das coisas.

A intervenção da professora na discussão inicial de Pedro e Marina possibilitou que os dois buscassem um entendimento, através da utilização do material e do trabalho conjunto.

Quando questionada sobre a sua intervenção simples e rápida no início da discussão entre as crianças, a professora afirmou que a sua ação estava voltada para uma intervenção mínima, porque ela acredita que as crianças, após uma discussão, sempre chegam a um entendimento e, depois, conseguem trabalhar tranquilas, entretanto, quando isto não acontecia, ela costuma chamá-las para uma conversa, procurando mostrar que uma dependia da ajuda da outra para aprender e trabalhar em harmonia.

De fato, percebemos, ao longo da convivência com o grupo, o emprego dessa estratégia. Isso acontecia com frequência na disputa por materiais e brinquedos. A professora apresentava às crianças perguntas como:

Vocês não acham que é possível brincar juntos? Ou então:

Não dá para dividir com o seu amigo?

Após essas perguntas, as crianças voltam para a atividade que estavam fazendo e tentam negociar entre elas. Na maioria das situações observadas, as crianças chegam a um acordo para o uso dos brinquedos e materiais.

Às vezes quando uma criança fazia uma pergunta à professora, ela pedia a opinião do grupo dizendo: “Gente, o que vocês acham disso?” Durante as tentativas das crianças de responder a pergunta, a professora também apresentava a sua resposta. Esses momentos eram de grande importância ao diálogo do grupo. Em uma de nossas conversas, a professora relatou que as crianças traziam, para as discussões do grupo, questões referentes ao convívio familiar. São

ocasiões de partilha e os próprios colegas opinam sobre como resolver problemas que pareciam sem solução.

Os momentos de avaliação, que também consistiam em situações de diálogo, eram permeados por tensões. Frequentemente, alguns alunos não concordavam com a avaliação que os colegas faziam a respeito de sua atuação e demonstravam muita insatisfação.

Nas tensões vividas pelo grupo, as relações de poder estavam presentes e influenciavam as decisões tomadas. No entanto, não estavam centralizadas em torno da professora, mas, daqueles alunos que falavam mais e, em alguns momentos influenciavam seus colegas. Percebemos isto na atividade do jogo das letras descrita anteriormente. Quando a professora disse que cada grupo deveria ter um coordenador, o aluno Pedro, imediatamente, informou ao seu grupo que ele seria o comandante. No início, nenhum companheiro de grupo manifestou concordância ou insatisfação com o fato. Ele ainda trocou a palavra coordenador por comandante, evidenciando o poder da função. No entanto, quando ele centralizou o uso do material, Marina reclamou, protestou e pediu a intervenção da professora. Os dois só conseguiram trabalhar sem atritos quando a professora disse que o material deveria ficar no centro da mesa.

A convivência com o grupo estudado possibilitou o levantamento de indícios de uma relação dialógica na sala de aula, encontrados, inicialmente, na disposição da professora para o envolvimento com as crianças. A disposição do docente para estabelecer um diálogo com os alunos é uma condição essencial para uma relação dialógica. Na Educação Infantil, a criança é extremamente dependente da vontade do professor, para manter contatos verbais mais diretos com ela.

A evidência dessa disposição foi assinalada no relato verbal e nas atitudes demonstradas pela professora na observação direta. O uso de expressões como: “*É um trabalho agradável*”. “*Elas conseguem me envolver de tal maneira que eu não percebo o tempo passar*” assinalam a posição da professora diante do convívio com o grupo.

Outra evidência dessa disposição está relacionada ao estilo de interação professor-aluno. A forma específica de contatos diretos com o aluno aponta qual é a direção do estilo do professor, se ele apresenta características autoritárias, se é permissivo ou desinteressado perante as atitudes das crianças ou, se procura apoiá-las em suas iniciativas. Percebemos muitas atitudes responsivas da professora perante às iniciativas das crianças, isto permitiu que se definisse o

seu estilo de interação como responsivo e autônomo, conforme os estilos apontados por Crosser (2004).

Na Educação Infantil, a comunicação docente é afetada por elementos como a relação de simpatia entre o professor e o aluno, as condições e organização do ambiente da sala de aula, a concepção que o professor tem de criança e do processo educativo. A comunicação docente se desenvolve e se amplia em meio às situações vivenciadas pelos sujeitos no dia-a-dia da sala de aula. O diálogo se estabelece no encontro supremo do professor com o aluno.

O diálogo, no âmbito da sala de aula, não se reduz na simples troca de enunciados verbais. Na perspectiva que tentamos apontar ao longo deste estudo, o diálogo se realiza no encontro entre os homens e pressupõe a experiência do convívio com o outro, na qual a palavra se torna um elo entre as pessoas. Sem a disposição para convivência, o diálogo não se realiza.

As interações e as vivências cotidianas da sala de aula dão formas à relação professor-aluno. A qualidade dessa relação passa pela reciprocidade e pelas atitudes responsivas dos sujeitos. Diante do conjunto de interações e vivências no contexto da sala de aula, surgem as questões: O que é ser um professor responsivo? Quais as características de um professor responsivo?

Para que aconteça uma situação dialógica, necessita-se da presença de duas ou mais pessoas. Ao participar de um diálogo, as pessoas são movidas por uma necessidade. O movimento dialógico das interações outorga ao ouvinte uma posição responsiva diante do falante. As relações sociais entre o falante e o ouvinte afetam as condições das réplicas do discurso. Na relação professor-aluno, essas condições são influenciadas pelas características do estilo de interação professor-aluno.

Se o estilo de interação do professor for baseado em posturas autoritárias, ações ríspidas e imposições de regras, dificilmente um aluno dará início a uma situação dialógica com o professor ou com os pares e as possibilidades de resposta dele diante de um enunciado do professor serão reduzidas.

A reflexão sobre a responsividade aponta para a direção da escuta ativa. Um professor responsivo é, antes de tudo, uma pessoa aberta à convivência. O desafio maior do diálogo reside na necessidade de convivência entre as pessoas.

Na sala de aula, a escuta se traduz na atenção que o professor demonstra ter diante das manifestações dos alunos. Escutar significa estar atento. A escuta, cedo ou tarde, inclui uma ação. A escuta ativa do professor às vozes dos alunos implica na perspectiva da reciprocidade. Para ouvir o aluno é necessário estabelecer com ele uma relação horizontal, isto é, colocar-se junto a ele, para compreender suas necessidades e expectativas perante o ensino.

O princípio da reciprocidade, no nosso critério, é a colaboração. O professor, na perspectiva dialógica, é um colaborador do processo de aprendizagem do aluno. Ambos têm expectativas distintas em relação ao ensino. O aluno tem a busca do conhecimento e o professor tem a intenção de concretizar essa busca. Na relação professor-aluno essas expectativas se cruzam.

Na ausência da escuta, o professor despende tempo e energia para ver suas aspirações serem alcançadas e, muitas vezes, a sua ação não tem o efeito desejado. Nesse ponto, as expectativas dele e do aluno não se convergem. O grande desafio do trabalho docente consiste em encontrar meios capazes de ampliar a comunicação entre os sujeitos, isto é, construir situações dialógicas.

Numa relação dialógica, o sujeito se expõe diante da presença do outro com o seu corpo, seus atos e a sua consciência. Escutar é, também, abrir espaços para que o outro penetre em nossa consciência. A escuta é o momento que a palavra do *outro* passa a fazer parte do *eu*. Na sala de aula, a escuta se manifesta no apoio e valorização às iniciativas dos alunos. Bakhtin (2004) aponta que para o homem não existe nada mais terrível que a irresponsividade, o não reconhecimento do homem. A ausência de escuta e, conseqüentemente, a falta de apoio aos interesses infantis submete a criança à solidão ativa, ao sofrimento de passar sem o reconhecimento do outro.

A escuta é um exercício diário na prática educativa. No processo permanente de ensinar e aprender, a escuta é uma necessidade viva. A qualidade da relação professor-aluno, assim como a escuta, também é uma construção diária.

O diálogo não estará concluso. Uma de suas características é o inacabamento. O outro, por meio de suas palavras, poderá retornar à consciência do eu. As “lembranças” do outro virão, conforme a significação da experiência vivida com ele. Esse movimento não é linear, tão

pouco harmônico. O seu início acontece no momento supremo do encontro, mediado pela palavra do *eu* com o *outro*.

A escuta ativa foi percebida como ponto fulcral do relacionamento entre o grupo. A escuta das palavras das crianças provocava um movimento de elaboração e re-elaboração da prática educativa da professora. A sua capacidade de dar respostas às crianças, não com base imediata, mas como parte do agir educativo intencional, revelava que as interações do grupo estavam em permanente construção. O espaço para a participação e para o diálogo era aberto, em diversos momentos da aula, que sempre começava com uma conversa.

Nas relações dialógicas, a escuta exerce um papel tão importante quanto à fala. Retomemos a Bakhtin, quando ele diz que cada enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado grupo. O que faz com que cada enunciado seja um elo é a escuta. Quando não há escuta ou quando esta escuta não é ativa, o diálogo não se realiza.

O diálogo acontece a partir das interações entre os enunciados. Estas interações não são simples trocas verbais ou de gestos, há uma elaboração intra-psicológica por parte de cada sujeito que participa do diálogo. Daí, a compreensão do diálogo tornar-se possível, a partir do conhecimento da situação social onde ele ocorre.

Freire (1992) nos diz que toda compreensão de algo corresponde a uma ação, poderá vir, mais cedo ou mais tarde, e que a natureza da ação também corresponde à natureza da compreensão.

Na sala de aula, quando um aluno sugere: “Vamos transformar o nosso trabalho sobre o Natal em um livro?” e o outro sugere como este trabalho deve acontecer e a professora prepara material e conduz a atividade com a participação de todos, que concretizam a idéia inicial, as enunciações são elos na cadeia da comunicação discursiva.

A escuta, a compreensão e a ação são momentos do diálogo e todos são de natureza ativa. A idéia inicial de fazer um livro passa por uma elaboração e as vozes das crianças e da professora se misturam. A professora divide com as crianças o espaço do falar e, por conseguinte, abre caminhos para que elas possam aprender a conviver em grupo. Essa abertura de caminhos e espaços é uma construção dialógica. Nesse contexto, o diálogo se configura como um fator educativo.

A qualidade da relação professor-aluno perpassa pelo diálogo e pela acolhida do outro. Tanto o diálogo como a acolhida são processos que requerem reciprocidade.

Esta nossa análise, nos leva à reflexão da qualidade da relação professor-aluno, como algo que não é definido, a priori, mas como resultado de uma construção social e histórica, possível a partir das interações entre os sujeitos, em um espaço e tempo histórico.

No caso da relação professor-aluno, a qualidade é estabelecida a partir da singularidade dos sujeitos envolvidos. A singularidade do grupo é construída por meio das interações e dos canais de comunicação abertos pela convivência entre sujeitos. As interações vão promovendo a necessidade de novas interações, num movimento contínuo de geração de sentimentos e expectativas. A qualidade da relação está nas condições em que as motivações e necessidades interativas das crianças e do professor são geradas.

O papel do professor em promover interações positivas na sala de aula, por meio de um ambiente saudável e propício à aprendizagem, alarga a importância de sua função no processo educativo. A qualidade da educação não é apenas a soma de fatores. A qualidade depende, sim, de diversos fatores que se convergem em determinados momentos e se influenciam mutuamente. A qualidade da relação professor-aluno está aliada à qualidade do espaço e do projeto educativo, entre outros aspectos.

A qualidade da Educação Infantil se insere, em um âmbito maior, nas políticas de valorização da infância e, em um âmbito menor, na preocupação com as necessidades da criança na prática pedagógica cotidiana. Estes âmbitos de preocupação, embora pareçam distantes, são complementares e convergentes.

O projeto educativo da escola pesquisada oferece grandes contribuições para o delineamento das relações do grupo, pois, a partir da disponibilidade de tempo e do espaço que muitas atividades e possibilidades de interações e diálogos configuram-se. Este projeto é uma construção histórica das professoras e dos demais funcionários que trabalham na escola. O cuidado com o bem-estar das crianças aparece desde a limpeza da escola, até às atividades pedagógicas.

A preocupação com a boa convivência foi encontrada em todos os projetos da escola. Muitas situações que ocorreram na sala de aula, refletem esta preocupação, tanto nas ações das crianças como da professora.

Nas relações dialógicas na sala de aula, a fala do outro é internalizada em função da significação que a relação entre os sujeitos tem para cada indivíduo. A fala do outro, fenômeno social por excelência, transformar-se-á em função interna do indivíduo, conforme a perspectiva histórico-cultural. As situações vivenciadas pelo aluno, através das relações dialógicas, serão convertidas em funções psicológicas no aluno. Essa transformação terá graus e momentos distintos, pois sabemos que nem todas as situações vivenciadas serão promotoras de significação.

Desta forma, a qualidade da relação professor-aluno aponta para as condições das experiências vividas pelas crianças em instituições de ensino. O diálogo é um fator promotor de qualidade na relação professor-aluno. A presença do diálogo, nas relações cotidianas da sala de aula, cria espaços para as negociações e para participação das crianças na construção das regras de boa convivência, através da escuta ativa e elaborante da palavra do outro.

Na sala de aula, a responsividade tem um papel importante para a compreensão das relações entre alunos e professores. Os sujeitos do processo educativo necessitam da escuta e da fala. Aqui, concluímos que o primeiro passo para ser responsivo é saber escutar. A escuta ativa desencadeia uma série de ações e reações que conduzem à responsividade. Destacamos a escuta como palavra-chave na qualidade da relação professor-aluno. Aliada às ações, como prestar atenção aos movimentos dos alunos, a escuta é inerente à responsividade do professor. Em outras palavras, a escuta ativa é geradora de qualidade na relação professor-aluno.

As reflexões acerca do contexto empírico, levam-nos a perceber que as categorias selecionadas estão, intrinsecamente, relacionadas e que, ambas eram inerentes à qualidade da relação professor-aluno. Assim, a responsividade começa a partir da escuta e gera condições para o desenvolvimento de atitudes responsivas. Não é possível falar em responsividade sem nos reportarmos à escuta.

O enunciado aponta para o ouvinte o papel de ouvir, compreender e responder à palavra do falante. A palavra, por sua própria natureza, na dialogia de Bakhtin, necessita da escuta, da compreensão e da resposta. Esses três momentos do diálogo estão, indissociavelmente, relacionados com a presença do outro. Por meio desses momentos, o sujeito passa a fazer parte da vida do outro. O *outro* passa a fazer parte do sujeito. Denominamos este momento de interação profunda de envolvimento e, no nosso entendimento, não é possível fora do diálogo.

O diálogo, através da escuta ativa e elaborante, cria entre os sujeitos um envolvimento em graus variados. As condições sociais da comunicação discursiva influenciam a criação de uma atmosfera de envolvimento entre o falante e o ouvinte.

Na sala de aula, o envolvimento entre alunos e professores gera uma relação de proximidade entre ambos. O envolvimento é efeito da interação entre as pessoas, nisto, inclui as relações de afeto e, conseqüentemente, o sentimento de bem-estar.

As relações afetivas na sala de aula são geradoras de atitudes responsivas, ou seja, são suscitadoras de respostas pelo ouvinte. Estas relações influenciam nas condições em que o ouvinte se opõe, refuta, concorda, executa e se antecipa ao enunciado do falante.

As características sócio-emocionais das relações entre os sujeitos influenciam, diretamente, a alternância de posições entre o ouvinte e o falante. Na Educação Infantil, o estilo de interação adulto-criança influencia na posição responsiva da criança, diante do enunciado do professor e das outras crianças. Assim, adultos muito severos e autoritários poderão inibir atitudes responsivas das crianças e reduzir as possibilidades de diálogo entre os pares.

A intervenção do professor por meio do seu estilo de interação com as crianças, bem como a forma como ele apóia a interação entre pares, abre espaços para a negociação com os alunos, organiza e explica os motivos de sua atuação, contribui para a criação de um ambiente de bem-estar na sala de aula. Constatamos que as estratégias interativas da professora apresentavam uma forte ênfase nas iniciativas das crianças e contribuíam para a criação de situações agradáveis no dia-a-dia do grupo.

Havia momentos em que a condução dos acontecimentos da sala estava baseada na ação da criança. Nessas ocasiões, as possibilidades de diálogo eram exploradas e ampliadas pela professora. Aqui, o agir intencional, com propósito educativo, caracteriza a ação docente e diferencia a relação professor-aluno das demais relações em que não há essa intencionalidade.

A importância do estilo de interação professor-aluno é alargada pela intencionalidade do agir educativo. De acordo com as características do estilo de interação, a ação do professor poderá aumentar os limites da sua atuação pedagógica.

No contexto da Educação Infantil, a responsividade do professor às manifestações das crianças é revelada na valorização e apoio às iniciativas infantis. Assim, quanto maior for a

participação das crianças na elaboração das atividades educativas, maiores serão as possibilidades de diálogo entre crianças e o professor.

A qualidade da relação professor-aluno caracteriza-se pela abertura de canais de comunicação por meio da ação docente. Tacca (2000) nos aponta a importância dos canais comunicativos para a aprendizagem. Segundo a autora, a aprendizagem entra em curso pela comunicação.

Na sala de aula pesquisada, a responsividade do professor às iniciativas das crianças evidenciou uma profunda ligação com o empenho, satisfação e participação delas na realização das atividades. A responsividade das crianças às ações da professora era manifestada nas interferências e nas sugestões que elas faziam na organização da sala de aula. As atitudes responsivas da professora e das crianças resultavam em um envolvimento maior entre o grupo, favorecido pelas interações entre os pares e pelas situações dialógicas, presentes no cotidiano do grupo.

No contexto educativo, as atitudes responsivas estão profundamente relacionadas à qualidade da relação professor-aluno na Educação Infantil. A criação de uma atmosfera dialógica, na sala de aula, resulta na maior participação das crianças nas atividades do dia-a-dia e no desenvolvimento de atitudes de colaboração, além do sentimento de bem-estar, tão importante para o processo de aprendizagem. Para o professor, o diálogo com as crianças contribui para a avaliação, elaboração e re-elaboração da prática educativa.

Assim, o estilo de interação adulto-criança é, também, um estilo de liderança. Podemos encontrar na sala de aula o líder autoritário, o líder permissivo e o líder responsivo. A liderança do professor advém das relações dialógicas com o grupo, ou da ausência de diálogo. As regras que regem a convivência são construídas através do diálogo, ou poderão ser impostas. A aceitação ou a recusa destas regras poderão ser percebidas pelas atitudes responsivas dos sujeitos.

O professor da Educação Infantil, por ser o adulto e o líder do grupo, será, também, a pessoa que conduzirá as condições do diálogo. Desta forma, a sua sensibilidade para apoiar e valorizar as iniciativas da criança estará, diretamente, relacionada à qualidade da relação professor-aluno.

No contexto pesquisado, as crianças fazem sugestões e propostas que mudam o rumo do planejamento da professora, ou seja, provocam novos arranjos, novas formas de organização e realização do trabalho. Em um movimento contínuo, a escuta resulta em atitudes responsivas que

criam uma nova proposta de trabalho. Isso, nem sempre era tranquilo na turma pesquisada. O grupo passava por tensões, por situações nas quais era difícil encontrar solução que agradasse a todos ou a maior parte do grupo. Entretanto, essas tensões traziam o equilíbrio de volta através do diálogo. Esse movimento que marca a perspectiva de Paulo Freire, no qual ele aponta a incompletude humana. O fazer educativo está sempre em movimento de transformação.

A compreensão do caráter relativo e valorativo do conceito de qualidade foi imprescindível para a reflexão sobre a qualidade da relação professor-aluno. Consideramos que esta perspectiva de análise possibilitou a ampliação do entendimento do papel do diálogo na sala de aula.

Os processos interativos cotidianos da sala de aula são meios constitutivos da qualidade da relação professor-aluno. As conversas simples e os pequenos gestos são fontes para a construção de uma relação baseada no diálogo, que compreende a escuta cuidadosa e a possibilidade de resposta ao que o outro diz.

A qualidade da relação, embora dependa de fatores diversos, é uma construção das pessoas que atuam, diretamente, no ambiente da sala de aula. Para o professor e o aluno, a escuta ativa da palavra do outro consiste em um elemento significativo para um diálogo aberto e sincero. Dialogar não significa falar a maior parte do tempo. O diálogo advém das transformações e elaborações que a escuta ativa pode desencadear.

A convivência na sala de aula estabelece a necessidade de trabalhar com a singularidade das pessoas e ao mesmo tempo contribuir com a sua construção. A nossa reflexão nos transporta para as especificidades da educação da infância. O trabalho do educador infantil requer o conhecimento e o respeito às características específicas da criança.

Diante disto, reconhecemos que, na perspectiva de nossa análise, a qualidade de qualquer dimensão da Educação Infantil não pode ser vista de maneira separada das demais. Cada dimensão da Educação Infantil apresenta uma profunda interdependência com as outras. Assim, a qualidade da relação professor-aluno não está dissociada da qualidade do espaço, do projeto educativo, da formação de professores e das políticas de valorização à infância.

A qualidade de qualquer dimensão resulta de um esforço diário e do envolvimento das pessoas. O diálogo aparece como um ponto de convergência entre todas as dimensões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para alcançar os objetivos propostos, procuramos conhecer, no contexto de uma sala de aula da Educação Infantil, as estratégias interativas da professora, promotoras de diálogo. Para isto, propomo-nos a conviver com o grupo, para acompanhar as relações estabelecidas entre a professora e as crianças. Seleccionamos, como categorias para orientar a observação e análise das informações obtidas, a escuta e a responsividade, ambas consideradas a partir do caminho traçado pelo entendimento teórico.

O convívio com o grupo nos permitiu conhecer o estilo de interação da professora com as crianças, por meio de suas ações interativas, empregadas como estratégias pedagógicas. A análise das situações interativas e do discurso da professora possibilitou o levantamento de indícios de relação dialógica entre o grupo. Esses indícios estão presentes na disposição da professora ao interagir com os alunos e no apoio evidente das ações iniciadas por eles.

Ao conhecer e analisar as estratégias interativas da professora para construir situações dialógicas na sala de aula, concluímos que a atuação docente é um aspecto promotor de qualidade na relação professor-aluno. As estratégias utilizadas pela professora mostram o quanto o diálogo é um fator relevante na construção de uma atmosfera agradável na sala de aula, portanto indispensável para a qualidade da relação professor-aluno. Os vínculos existentes entre o professor e o aluno são elementos da ação pedagógica, portanto, cabe ao professor trabalhar com o aluno de maneira efetiva, para transformar os vínculos negativos em positivos.

O contexto pesquisado revelou que a constituição da qualidade da relação professor-aluno é um processo permanente, no qual o professor ensina e também aprende, sendo a sua constituição docente fruto das relações que mantém com os seus alunos.

Uma relação professor-aluno de qualidade não denota a ausência de dificuldades e de tensões entre os sujeitos. A qualidade, na perspectiva analisada, é resultado da disposição dos sujeitos para o diálogo. Assim, as tentativas de entendimento e solução dos problemas se fundam no diálogo, na escuta ativa da palavra do outro.

O diálogo, sendo o momento grandioso do encontro entre professor e alunos, é um elemento imprescindível para a prática educativa de qualidade, sendo assim, condição essencial para a construção de um ambiente acolhedor na Educação Infantil.

As crianças são dependentes da sensibilidade e disposição do adulto para interagir com elas. Desta forma, o estilo de interação professor-criança, que é definido pelo estilo comunicativo, influi, decisivamente, nas relações no âmbito da sala de aula. Assim, as ações docentes contribuem para a construção de uma relação professor-aluno, baseada no respeito às características e necessidades das crianças. A professora nos indica que conhecer as dificuldades das crianças é um exercício de escuta, de estar atento aos seus movimentos não-verbais, pois, as crianças “falam” com os seus gestos e nos desvendam os seus medos e inquietações.

A convivência com o grupo e os indícios encontrados de uma relação dialógica mostram o quanto o diálogo é necessário nas relações com as crianças. Elas são sujeitos que estão descobrindo o mundo e se constituindo nas suas relações com ele.

A nossa pretensão, com o presente estudo, não é esgotar todas as possibilidades de discussão a respeito da qualidade da relação professor-aluno, até mesmo, porque, isso não seria possível. A intenção consiste em abrir novos canais de reflexão sobre o tema, para suscitar possibilidades de estudo sobre a ação do professor na sala de aula.

Uma possibilidade de estudo, que consideramos muito importante, refere-se ao processo de formação de professores para trabalhar com as especificidades da Educação Infantil. Nisto, inclui a formação inicial e a formação continuada. A compreensão das condições de vulnerabilidade e dependência da criança em relação ao adulto é necessária para uma relação professor-aluno baseada no diálogo.

Outra possibilidade de investigação, a respeito das ações do professor e da qualidade da relação professor-aluno, refere-se à experiência docente. Seria a experiência docente um elemento promotor de diálogo na Educação Infantil? Que relações existem entre a experiência docente e a qualidade da relação professor-aluno?

Ao estabelecer vínculos entre a relação professor-aluno e a qualidade do processo educativo, trazemos à tona a necessidade de reflexão a respeito da formação de professor e das suas experiências.

O processo de avaliação, também, apresenta-nos uma indagação: quais as relações existentes entre a prática avaliativa do professor e a qualidade da relação professor-aluno?

Essas inquietações revelam que, além de refletir a respeito da relação professor-aluno, é necessário conhecer as condições do contexto onde ocorre essa relação, por isso, torna-se indispensável uma reflexão acerca do processo de formação de professores e das condições de trabalho do professor. Não basta reconhecer que uma relação dialógica é importante para o processo de constituição das crianças, resta saber se o professor tem condições para torná-la possível no contexto da sala de aula, mais precisamente, se ele conhece as peculiaridades do desenvolvimento infantil, se reconhece na prática as necessidades das crianças e se sabe apoiá-las.

Focalizada no curso das interações, a qualidade da relação professor-aluno emerge na constituição da criança, por meio dos contatos que ela mantém com os adultos e com os seus pares. Num contínuo movimento, a criança se constitui e participa ativamente da constituição docente. Neste movimento, quem aprende, também, ensina e quem ensina, ao mesmo tempo, pode aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS. Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2ª edição, 1968 /1981.

ARAÚJO, Claisy Maria Marinho. **Relações interpessoais professor-aluno: uma abordagem para questão das dificuldades de aprendizagem**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 1995.

BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 4ª edição 1979/2003.

BAKHTIN/ VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 11ª edição 1929/2004.

BHERING, Eliana, DIAS, Julice. **A interação adulto/criança: foco central do planejamento na educação infantil**. In: Revista Contratempos, Vol.4, nº1., Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina. 2004.

CORRÊA, Bianca Cristina. **Considerações sobre qualidade na educação infantil**. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 85-112, julho/ 2003.

COUTINHO, Silvia Maria Gonçalves. **Mediação do adulto na interação entre crianças no contexto hospitalar: uso de regras em situação de disputa de brinquedos**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 1997.

CROSSER, Sandra. **Helping young children to develop character**. In: [http:// www.earlychildhood.com](http://www.earlychildhood.com). Acesso em 10 de fevereiro de 2005.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade da educação na primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. Campinas: Papirus, 2ª edição, 1995.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A.A. e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Editora Vozes, 11ª edição, 2002.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 21ª edição, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação e política**. São Paulo: Cortez Editora, 5ª edição, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 42ª edição, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A.A. e SILVA, Tomaz Tadeu da, (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Editora Vozes, 11ª edição, 2002.

GENTILI, Pablo A.A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A.A. e SILVA, Tomaz Tadeu da, (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Editora Vozes, 11ª edição, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Comunicação docente**. Ensaio de caracterização da relação educadora. São Paulo: Edições Loyola, 1975.

GOÊS, Maria Cecília Rafael de. **A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev. S. Vigotski e Pierre Janet**. Educação & Sociedade. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, Campinas, nº. 71, p. 116-131, Julho/ 2000.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Comunicación, Personalidade y Desarrollo**. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación, Playa, 1995.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomsom, 2002.

JENSEN, Jytte J. Educação Infantil na Comunidade Européia. **Anais do I Simpósio de Educação Infantil**, p.157-164, Brasília: 1994.

KATZ, L. Cinco Perspectivas sobre qualidade. In: **Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar**. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Núcleo Pré-Escolar, p.17- 40, 1998.

KENNEDY, David. Reconstruindo a infância. In: **Caderno Linhas Críticas**, n.º5 e 6. Universidade de Brasília, Brasília, 1998.

KRAMER, Sonia. (org.) **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Editora Ática, 14ª edição, 2003.

LAEVERS, Ferre. Educação experiencial: tornando a educação infantil mais afetiva através do bem-estar e do envolvimento. In: **Revista Contratempos**, Vol.4, n.º1. Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, 2004.

LARNER, Mary. Parents' Perspectives on Quality in Early Care and Education. In: KAGAN, Sharon L. and COEHN, Nancy (Editors). **Reinventing Early Care & Education**. San Francisco, Jossey-Bass, p. 21-42, 1996.

LIMA, Maria do Socorro, **Silêncio e / ou participação? A questão da disciplina na concepção e na prática de professoras de 1ª série do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

MACHADO, Maria Lúcia de A. Educação infantil e o sócio-interacionismo. In: OLIVEIRA, Zilma de M.R. (org.). **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, p.25-49, 1994.

MARCHESI, Álvaro, e MARTÍN, Elena. **Qualidade do ensino em tempos de mudança**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno**. Tradução de Gilmar Saint'Clair Ribeiro. São Paulo: Edições Loyola, 2ª edição, 2000.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia e KISHIMOTO, Tizuko M. **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Editora Thomson, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação professor/criança. In: **Anais do III Congresso Internacional de Educación**. Córdoba, 1999.

OLIVEIRA, Ivone M. Autoconceito, preconceito: a criança no contexto escolar. In: SMOLKA, Ana Luiza B. e GÓES, Maria Cecília R. **A linguagem e o outro no espaço escola: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 9ª edição, 2003.

PERALTA, M Victoria. **La calidad em la educación parvularia**: um tema complejo pero posible, em cuanto sea emancipadora. Ministerio de Educación. Chile, 2002.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Lev. S. Vigotski. **Educação & Sociedade**. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, Campinas, n.º 71, p.45-78, Julho / 2000.

REIS, Renato Hilário. **A Constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de Campinas, Campinas- SP, 2000.

RIOS, Teresinha A. **Compreender e ensinar**: por uma docência de melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2ª edição, 2001.

ROCKENBACH, Arnildo L. **Relacionamento alunos-professores na construção do conhecimento**. Ijuí: Editora da Unijuí, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. Panorama da Educação Infantil brasileira contemporânea. In: **Anais do Simpósio de Educação Infantil**: construindo o presente. Brasília-UNESCO, p. 83-97, 2003.

SILVA, Elzamir G. e TUNES, Elizabeth. **Abolindo mocinhos e bandidos**: o professor, o ensinar e o aprender. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

SOUSA, Maria de Fátima G. de. **Educação infantil: os desafios da qualidade na diversidade**. SESI. Belém: 1998. (mimeo)

TACCA, Maria Carmem R.V. **Ensinar e aprender: análise de processos de significação na relação professor-aluno em contextos estruturados**. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

TACCA, Maria Carmem R.V. Além de professor e aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. In: SIMÃO, Livia M. & MARTINEZ, Albertina M. (orgs). **O outro no desenvolvimento humano**. São Paulo: Thompson, 2004.

TRIGO, Luiz Gonzaga G. Salas de aulas. In: MORAES, Regis (org.). **Sala de aula:** que espaço é esse?. Campinas: Papirus, 18ª edição, 2004.

VIGOTSKI, Lev. S. Manuscrito de 1929. In: **Educação & Sociedade.** Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, Campinas: n.º 71, p. 21-44, Julho/ 2000.

VIGOTSKI, Lev. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2001.

VIGOTSKI, Lev. S. **Psicologia Pedagógica.** Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1926/2003.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente.** Tradução de Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1930/1996.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil.** Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.