

## **A Ação Dialógica na relação professor-aluno, em na sala de aula, nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo de caso.**

*The Dialogic Action in teacher-student relationship in the classroom, in the early years of elementary school: a case study.*

**Simone Maria Teixeira<sup>1</sup>, Renê Armando Flores Castillo<sup>2</sup>**

**Resumo:** *Este artigo tem como objetivo descrever a Ação Dialógica na relação professor-aluno, na sala de aula, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Professor José Francisco de Barros, Pernambuco, Brasil. Para alcançar os resultados optou-se pela pesquisa de enfoque qualitativo. O método adotado foi o estudo de caso do tipo único com característica descritiva. A unidade de análise foi a Escola Municipal José Francisco de Barros e os sujeitos investigados foram alunos e professoras dos 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. As técnicas utilizadas para coleta de dados foram observação não participante, grupos focais e entrevistas. Para analisar e interpretar os dados coletados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. Os resultados no tocante a Ação dialógica apontaram que a comunicação apresenta-se prejudicada uma vez que não há espaço para o desenvolvimento da consciência crítica, como também que a relação professor-aluno é comprometida, em função da postura autoritária adotada pelas professoras que negam o diálogo verdadeiro e a memorização. E com isso, não permitem que os alunos tornem-se sujeitos pensantes, capazes de promoverem sua participação como cidadãos numa sociedade democrática. Verificou-se também que, o fazer pedagógico exige a reflexão crítica sobre a prática em relação à teoria.*

**Palavras chaves:** *Ação Dialógica; relação professor aluno; comunicação; autoritarismo; Educação Libertadora.*

---

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de Asunción – Paraguay. Magister en Ciencias de la Educación. E-mail: [teixeirasimone1@hotmail.com](mailto:teixeirasimone1@hotmail.com)

<sup>2</sup> Universidad Complutense de Madrid – España. Doctor en Ciencias de la Educación. E-mail: [rflores@upla.cl](mailto:rflores@upla.cl)

**Abstract:** *This article aims to describe the Dialogic Action in teacher-student relationship in the classroom, in the early years of elementary school, at the Municipal School Professor José Francisco de Barros, Pernambuco, Brazil. To achieve the results we chose the qualitative approach research. The method adopted was the only type case study with descriptive characteristic. The unit of analysis was the Escola Municipal José Francisco de Barros and investigated subjects were students and teachers of 4th and 5th year of elementary school. The techniques used for non-participant data collection were observation, focus groups and interviews. To analyze and interpret the collected data was used the technique of content analysis. The results regarding the dialogic action pointed out that the communication has to be impaired since there is no room for the development of critical awareness, as well as the teacher-student relationship is compromised, due to the authoritarian stance adopted by teachers who deny genuine dialogue and memorization. And with that, do not allow students to become thinking subjects able to promote their participation as citizens in a democratic society. It was also found that the pedagogical demands critical reflection on the practice in relation to theory.*

**Keywords:** *Dialogic Action; student teacher relationship; communication; authoritarianism; Liberating education.*

## INTRODUÇÃO

Em diversas situações é comum observar que alguns professores não se preocupam com suas atuações em sala de aula e como elas podem impactar na formação dos alunos. Conscientes ou inconscientes não percebem que suas práticas, às vezes, conduzem o trabalho junto aos alunos como se o conhecimento fosse “uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão”. Convém destacar que essa posição rígida nega à educação o conhecimento enquanto processo de busca, dado que tais práticas não permitem que os alunos assumam a função de investigadores críticos (Freire, 2013b).

É mister que se acrescente, ainda, que as pessoas são únicas e esta singularidade torna difícil a comunicação entre os indivíduos, pois o segredo de saber conviver passa pelo respeito, por essa singularidade presente em todas as relações entre indivíduos e na sala de aula entre professores-alunos (Schettini Filho, 2011).

A partir dessas argumentações, é essencial ressaltar que durante o trabalho como gestora no município de Abreu e Lima, foram observadas e registradas situações conflituosas constantes entre professores e alunos que geralmente apontavam para problemas na comunicação entre ambos. Petry & Jorge (2009) citando Antunes (2003) afirmam que é essencial que o aluno converse com o professor, como também com os colegas. Cabendo ao educador transformar a conversa entre os alunos em uma ferramenta pedagógica.

Diante desse cenário emerge o problema da investigação: como tem sido construída a Ação Dialógica em sala de aula, na relação professor-aluno, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Professor José Francisco de Barros?

Aqui vale ainda acrescentar que a Teoria da Ação Dialógica tem sido objeto de estudo por alguns pesquisadores, contudo associando a Ação Dialógica, a relação professor-aluno em sala de aula com foco na comunicação; no respeito à autonomia; na liderança e a autoridade; na construção do conhecimento; na diversidade cultural; nas emoções e os sentimentos não tem sido objeto de estudo por outros pesquisadores.

### **A Educação Libertadora e a Teoria da Ação Dialógica**

Para Fiori in Freire (2013b), os homens se humanizam quando trabalham juntos para fazer do mundo, sempre mais, por meio da mediação de suas consciências, que convivem em liberdade, competindo-lhes assumir a responsabilidade de dar rumo ao mundo. Sua palavra equivale a adquirir, conscientemente, o papel de sujeito de sua história, em cooperação com os outros trabalhadores – o povo. A ele cabe proferir a palavra de mando no processo histórico-cultural. A partir dessa argumentação, é essencial destacar que o rumo racional desse processo é a política, então, conscientizar é politizar. “E a cultura popular se traduz por política popular; não há cultura do povo sem política do Povo”. (Fiori in Freire, 2013b p. 29).

É por meio da comunhão que os homens se libertam, tão-somente quando o sujeito oprimido desvenda o opressor e se envolve na luta pela sua libertação; este começa então a acreditar em si mesmo sobrepujando o convívio com o regime opressor. É bem verdade que esta descoberta não pode se concretizar, meramente, em nível intelectual, mas também da ação, unificada à reflexão para consistir-se em práxis.

Nesse sentido, o diálogo crítico e libertador supõe uma ação a qual necessita ser realizada pelos oprimidos, independente do grau de luta por sua libertação, pois a ação libertadora é resultado da conscientização crítica do povo. Aqui vale destacar que, ao

tornarem-se comum por meio da reflexão e ação, os saberes da realidade “se descobrem como refazedores permanentes”. Só uma educação que valorize a reflexão é capaz de formar uma consciência crítica capaz de transformar sua própria realidade. (Freire, 2013b, p. 78).

### **A comunicação na teoria da ação dialógica**

Segundo Freire (2013b) educação é comunicação, logo é diálogo, na medida em que não banca um ato de transmissão do saber, todavia o encontro de sujeitos interlocutores que procuram o sentido dos significados. Por esse ângulo temos uma teia de interações que criam uma sintonia entre a educação e a comunicação. De acordo com ele só uma educação que valoriza a reflexão é capaz de transformar uma consciência crítica capaz de transformar sua própria realidade.

A comunicação concebe um componente essencial para transformar os homens em sujeitos protagonistas de sua história. Dentro desse debate, para haver protagonismo é necessário que “homens e mulheres” desenvolvam a sua consciência de mundo. E é nele, que as consciências individuais se encontram no mundo comum, através do diálogo, pois é a palavra que institui o mundo dos homens. Uma vez que, ela é “lugar do encontro e do reconhecimento das consciências, também o é do reencontro e do reconhecimento de si mesmo”. (Freire, 2013b)

As reflexões de Vygotsky (1989) apontam que a interação social é indispensável para a construção do conhecimento. E que a heterogeneidade do grupo oportuniza o enriquecimento dos sujeitos através da cooperação e do diálogo, ampliando as capacidades individuais, haja vista que as relações sociais se convergem em funções mentais. Sendo essencial aos professores utilizem metodologias de ensino aplicadas aos trabalhos em grupos, estes propiciam aprendizagens colaborativas. Nesse contexto os grupos de alunos se responsabilizam pela interação que os conduz a uma meta comum.

Freire (2013b), Borges (2014) expõe que as situações de aprendizagem promovidas pelo professor devem evidenciar a interação, a troca de experiências e o diálogo entre os sujeitos (professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno). Esse cenário favorece a expressão de ideias e a reflexão sobre o ponto de vista do outro e suas respectivas opiniões.

De acordo com Estranqueiro (2006, p.55), há três estilos de comunicação que fazem parte de nossas vidas. São eles: “eu perco e você ganha”, “eu ganho e você perde” e “eu

ganho e você ganha”. No primeiro estilo é caracterizado por uma comunicação passiva, onde há a fuga pelo confronto de ideias. O segundo é pautado na agressividade, pois a pessoa não escuta as outras pessoas e tende a monopolizar a palavra, costuma ser arrogante e intolerante, dificilmente elogia os outros e tem o hábito de fazer críticas destrutivas como também reage mal às críticas além de responsabilizar os outros pelas falhas. O terceiro compreende um estilo afirmativo ou assertivo, pois a pessoa respeita o direito dos outros, mas defende os seus não se considera superior a ninguém, presta atenção nas outras pessoas, faz críticas construtivas e elogia com sinceridade, assume suas responsabilidades e reconhece seus erros, reage bem a comentários contrários sem lançar um contra ataque, controla as emoções negativas, perdoa uma ofensa e é aberto ao diálogo e a cooperação.

Corroborando Freire (2013a) argumenta que o processo de comunicação tem fundamental importância para a educação, uma vez que a aprendizagem autêntica dar-se quando há um câmbio no sujeito que está aprendendo através da interação, da troca de experiência e do diálogo entre eles.

A partir dessa argumentação, é essencial apontar que o processo participativo está diretamente relacionado com a partilha do diálogo, onde os indivíduos trocam informações/conhecimento entre si. Segundo ele é necessário que os sujeitos exerçam a verdadeira comunicação, esta requer, significados significativos, sintonia, co-participação entre os sujeitos que dialogam em termos de igualdade. (Freire, 2013b)

### **A teoria da ação dialógica exige respeito à autonomia dos alunos**

Na perspectiva freiriana as práticas pedagógicas devem promover o diálogo, oportunizar o respeito à liberdade, a autonomia e a dignidade dos alunos; onde as diferentes opiniões sejam respeitadas e haja abertura para que as diferentes formas de estar e de ver o mundo sejam autorizadas.

Segundo Freire (2013b) o conteúdo programático para a ação não pode ser uma eleição exclusiva dos professores. Estes tem o papel de mediadores, pautados na realidade dos alunos, para buscarem os conteúdos programáticos. Ao viabilizar essa busca, o professor induz o diálogo da educação enquanto prática libertadora.

Nascimento (2009) reafirma a epistemologia freiriana, ao considerar que a comunicação eficaz, depende do respeito recíproco, da cooperação e da criatividade. Tendo

em vista que só um ambiente onde os alunos sintam-se sujeitos no processo de ensino-aprendizagem por intermédio da discussão sobre os conteúdos programáticos e das atividades.

Para Vygotsky (1988) o pensamento possui uma natureza interativa, dialógica e argumentativa, pelo fato de ser produzido em atividades coletivas. Ele expõe que as atividades realizadas de forma conjunta oferecem enormes vantagens, as quais não são favorecidas nos ambientes onde a aprendizagem é individualizada.

Hattie (2013) e Freire (2013a) comungam com o pensamento de Vygotsky (1988), as atividades colaborativas fornecem ao professor um feedback durante as intervenções junto aos grupos que muitas vezes as atividades individuais não viabilizaria.

Segundo Freire (2013a) os sujeitos dialógicos aprendem a se desenvolverem nas diferenças e no respeito a ela, pois a educação compreende um ato coletivo, onde os sujeitos possam ajudar uns aos outros através do debate de ideias e concepções. Para ele, o exercício da cooperação é um componente primordial para o desenvolvimento da moral. Daí ser tão importante que os alunos aprendam a fazer contatos, a envolver-se com o grupo, a relacionar-se reciprocamente e, principalmente, saber falar e escutar, ou seja, exercitar o diálogo.

Aqui vale salientar que, quando o professor nega aos alunos a participação, o debate e a análise dos problemas, reduzindo o processo educativo ao verbalismo que prima pela memorização mecânica, a qual não estimula os alunos a sobrepujar suas posições ingênuas, contribui para formar seres humanos com medo da própria liberdade e, portanto incapaz de superar a massificação, pois os espaços antidemocráticos, autoritários, são produtores de heteronomia. (Freire, 2013 a)

Em sua ótica a autonomia deve está pautada na liberdade e só ela é capaz de construir identidade, mas para que isso aconteça cabe ao professor democrático e progressista despertar no aluno a curiosidade e a responsabilidade. Quando o professor não permite que os alunos resolvam problemas ou desenvolvam projetos é negada a autonomia.

O professor democrático e progressista deve fomentar nos alunos curiosidade e a responsabilidade para que eles possam construir suas identidades, através do debate entre os pares. Ao refletirem em conjunto sobre os problemas vividos por eles, desenvolvem a capacidade de assumirem posições solidárias e conseqüentemente aprendem a colaborar e a respeitar uns aos outros.

## **A liderança e a autoridade na Teoria da Ação Dialógica**

As contribuições Estanqueiro (2006) sobre liderança apontam que, as pessoas podem exercer autoridade influenciada pela liderança diretiva (onde a comunicação é centralizada e as decisões são tomadas sozinhas) ou pela a liderança democrática (cujas comunicação é descentralizada e as decisões são compartilhadas).

Na perspectiva de Harmitt (n.d.) quando o líder assume a liderança democrática, as participações dos sujeitos nas decisões podem ser de ordem crescente: consultar o grupo antes de decidir; decidir pelo grupo; dá autonomia para o grupo tomar as decisões.

Para Freire (2013a), os professores não podem ter dúvidas sobre o que compreende sua autoridade, para que estes não assumam uma prática autoritária. O autoritarismo corresponde um abuso da autoridade e quando ele é exercido autoridade exercida pelos educadores não pode bloquear a liberdade dos alunos. Pois gera dependência, submissão e passividade.

O professor não precisa se colocar como único possuidor do conhecimento e do poder. Este deve buscar negociar com os alunos as regras que embasarão o trabalho em sala de aula, pois o exercício da cooperação é um componente essencial para o desenvolvimento da moral. Ai reside a necessidade dos sujeitos aprenderem a fazer contratos, a envolver-se com o grupo, a relacionar-se de forma recíproca e, principalmente, a versar sua expressão verbal, assim como saber escutar e exercer o diálogo. Visto que, os alunos compreendem e aceitam as regras como posturas a serem tomadas e com possibilidades de mudanças, quando eles participam da tomada de decisão e do estabelecimento das regras. (Freire, 2013a)

As reflexões do epistêmico apontam que, o processo de fala e escuta deve ser assumida com rigor pelos sujeitos que falam e escutam, pois quem tem o direito de dizer, e “quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta”. “[...] É intolerável o direito que se dá a si mesmo o educador autoritário de comportar-se como o proprietário da verdade de que se apossa do tempo para discorrer sobre ela”. (Freire, 2013a)

Esse contexto aponta que a tarefa do professor não é apenas transmitir informações ou fazer perguntas, como também ouvir. Ele precisa dar “atenção e cuidar dos alunos para que eles aprendam a se expressar, expor opiniões e dar respostas”. Nessa perspectiva o trabalho docente nunca é unidirecional.

Dentro desse debate, é necessário que o professor exerça o papel de ouvinte – ouvir os alunos, suas perguntas mesmo que estas não estejam relacionadas ao tema da aula, suas ideias,

suas estratégias de aprendizagem, suas interações com os colegas, etc. – e abrir mão do monólogo e permitir o diálogo. (Hattie, 2013)

Cabe ressaltar que, para Freire (2013a), Hattie (2013) e Ferreira-Jr (n.d.) as falhas na comunicação são propensas a prejudicar a relação entre os sujeitos, visto que o diálogo envolve um elemento essencial à aprendizagem.

Com base na teoria freiriana, há um vínculo entre o diálogo e o fator emocional. O diálogo é o único caminho entre dois polos que se atrelam por meio do amor, da esperança e da fé nos outros, visto que os sujeitos devem ser respeitados não apenas como receptores como também enquanto indivíduos. Quando o professor tem consciência da importância e seu trabalho exerce a autoridade combinada com a emoção e recorre ao diálogo para chegar aos resultados esperados.

Para Freire (2013b) quando a afetividade, a amorosidade e a dialogicidade estão presentes na relação pedagógica, é favorecido o desenvolvimento da educação enquanto prática libertadora e humanizadora. Porquanto [...] “o encontro amoroso entre os homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam”, e “o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”. (Freire, 1992, p. 3)

Corroborando Schettini Filho (2011) argumenta que o afeto e a ternura não podem ser desvinculados do verdadeiro ensino, haja vista que, só “a relação emocional do aprendiz com o que lhe é ensinado resultará em aprendizagem”.

### **A relação professor-aluno na sala de aula**

Na escola se processam relações interativas destacando-se, entre elas, a relação professor-aluno e sua influência no processo de ensino-aprendizagem. Ela compreende uma ambiguidade social. Por um lado deve formar os sujeitos necessários à manutenção da sociedade, por outro zelar pelo desenvolvimento dela, para tanto é necessário formar sujeitos capazes de produzir riquezas, de criar, inventar, inovar, transformar (Bock, Furtado & Teixeira, 2008). Nesse contexto, ela não pode ficar presa no passado, mas estar aberta “para o surgimento de uma escola crítica e inovadora”, ou seja, transformadora.

Dentro desse debate, a escola transformadora precisa perpetrar a mediação entre o sujeito e a sociedade, oportunizando o conhecimento dos modelos e valores sociais. Nessa conjuntura ela deve estar atenta ao momento histórico os quais variam no tempo e entre os



grupos sociais para satisfazer às demandas exigidas pela sociedade, portanto, a “vida escolar deve estar articulada com a vida social” (Bock, Furtado & Teixeira, 2008, p. 267).

Para Freire (2013b) não há educação neutra tendo em vista que é inexecutável apartar o processo de aprendizagem do político, uma vez que ao construir significado de uma realidade confere-se valores os quais podem ser petrificados ou antagonicamente ativos, que acreditem que reflexão e ação podem modificá-la. Suas argumentações apontam que a educação problematizadora/libertadora busca desvendar o mundo por meio da relação dialógica entre aluno e professor. Onde o professor não é mais aquele que educa, mas aquele que enquanto educa é educado através do diálogo com o aluno, este, por sua vez, ao ser educado também educa, pois os homens se educam em comunhão e mediatizados com o mundo.

A sala de aula compreende um espaço privilegiado para a construção de ações compartilhadas entre os sujeitos. Uma vez que, os alunos se constituem, na relação com o outro (Vygotsky, 1988). Dentro desse debate “a mediação é, portanto, um elo que se realiza numa interação constante no processo de ensino-aprendizagem. Pode-se dizer, também, que o ato de educar é nutrido pelas relações estabelecidas entre professor-aluno”. (Barbosa, n.d.).

Nesse âmbito, a relação professor-aluno deve ser baseada na cooperação, no respeito e no crescimento, jamais na imposição. Os alunos devem ser considerados como sujeitos interativos e ativos na construção do conhecimento. Salienta-se que nesse processo o professor deve assumir seu papel enquanto sujeito mais experiente. Por essa razão cabe a ele ponderar o que os alunos possuem em termos de bagagem intelectual e cultural e que possam auxiliar na construção do conhecimento. A mediação do professor e a qualidade dela são de suma importância. Visto que, “desse processo dependerão os avanços e as conquistas dos alunos em relação à aprendizagem na escola”. (Vygotsky, 1989, p. 78)

### **A construção da aprendizagem o clima na sala de aula**

De acordo com Teixeira & Reias (2012) a sala de aula pode oportunizar ou dificultar a aquisição da aprendizagem, mostrando-se estimulante ou limitador conforme o nível de coerência entre a dinâmica proposta para as atividades e seus objetivos, ou em relação às estratégias de ensino. Eles argumentam que a maneira como o mobiliário está disposto pode influenciar no tempo de aprendizagem escolar e na aprendizagem dos alunos. Bem como,

vincula-se ao modelo de ensino (expositivo, de instrução direta e a aprendizagem cooperativa) adotado pelo professor segundo Arends (2008).

Petry & Jorge (2009) argumentam que quando os alunos não se expressam, por meio da fala, ficam sentados em fileiras copiando longas listas de exercícios, esperando que o professor deposite os conteúdos e utilizam o livro didático apenas para mantê-los ocupados “a aula não é produtiva”.

De acordo com Zabala (2001) citada por Teixeira & Reias (2012) a maneira como o espaço físico da sala de aula é organizado compreende uma mensagem curricular, pois reflete o modelo educativo. Eles afirmam que a arrumação das bancas dos alunos auxilia os padrões de comunicação, assim como as relações interpessoais.

Jansen (2011) o ambiente deixa marcas nos sujeitos, pois o cérebro é afetado positivamente ou negativamente dependendo do enriquecimento do ambiente. Em seus estudos relata que, o cérebro se desenvolve melhor e mais rapidamente nos ambientes de aprendizagem onde são removidos os aspectos negativos – como as ameaças, o castigo, o grito, entre outros – que podem aumentar os níveis de estresse. O excesso dele compreende um fator destrutivo, em quase todas as situações da vida, dentre eles a cognição.

Para ele, um clima positivo tem grande poder de aprendizagem em razão de sermos mais seres emocionais que cognitivos. Corroborando Vieira (2007), argumenta que a agressividade, o tom alterado a desaprovação destrói a relação professor-aluno que dá origem a um ambiente de trabalho estressante para ambos.

Segundo Freire (2013b) para manejar com destreza sua sala de aula o professor utiliza a violência para manter sua autoridade junto aos alunos. Ela é uma conquista e não uma imposição e a falta de afetividade na transferência pedagógica dificulta um relacionamento amoroso com a matéria a ser ensinada.

Com base em Vygotsky (1988) a aprendizagem compreende o processo no qual o sujeito obtém informações, atitudes, valores, habilidades, entre outros, por intermédio da interação entre indivíduo/meio/indivíduo. Para ele um ambiente estimulante, aquele em que se sente seguro e ao mesmo tempo desafiado, onde ele sinta o prazer de pertencer aquele ambiente e se identifica com o mesmo e principalmente favoreça o estabelecimento de relações entre os pares.

Damásio (2000) e Jensen (2011) postulam que o corpo e o cérebro interagem um com o outro. Os organismos que eles contituem interagem com o meio ambiente, com o mesmo

vigor. O entorno afeta o circuito do cérebro, via estimulação neural dos olhos, dos ouvidos, da pele, entre outras. Ele recebe as informações que são processadas e vinculadas a outras, fazendo com que os sinais de informação fluem paralelamente em várias direções (conexões neurais). Os padrões de atividades neurais, provenientes dos estados mentais, aumentam ou diminuem a capacidade de aprendizagem. Portanto o entorno positivo, segundo Jensen (2011), pode produzir transformações físicas e pode desenvolver o cérebro, aí reside à importância do enriquecimento do ambiente para ajudar todos os alunos.

Corroborando Hattie (2013) argumenta que, quando o clima de sala de aula é de apoio auxilia a aprendizagem do aluno. Para ele o clima da sala de aula compreende um dos fatores mais importantes na construção da aprendizagem dos alunos, pois um clima positivo é precursor para aprendizagem. Desde que o professor desenvolva a capacidade de identificar e lidar rapidamente com situações, a fim de evitar uma conturbação no percurso da aprendizagem dos alunos.

### **A relação professor e aluno diante da diversidade cultural**

Na concepção de Gomes (2007) a diversidade cultural vai além de um conjunto de diferenças, haja vista que, ela compreende a construção histórica/social das diferenças que nem sempre afiança um trato positivo. Estas são efetivadas pelos sujeitos sociais a partir dos contextos históricos, socioeconômicos e políticos ao longo do processo de socialização e do contexto das relações de poder e dominação, as quais estabelecem as diferenças. Elas extrapolam as características biológicas (observáveis) das diferenças trazidas desde o nascimento, quando culturalmente os sujeitos sociais as identificam como tal. Convém destacar que a diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicas em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. (Lima, 2006, citado por Gomes, 2007)

Mioranza & Roesch (2010) argumentam que o professor deve ter consciência da diversidade cultural presente na sala de aula e que entre os alunos encontramos uma diversidade cognitiva. Por esse motivo é essencial que os professores mudem suas mentalidades, na perspectiva de transcender o preconceito, combater atitudes de discriminação – para suavizar as distâncias – e tornar a sala de aula mais democrática.

Schettini Filho (2011) postula que só haverá ensino e aprendizagem quando professores e alunos se encontram na relação. Isso só acontece quando o professor coloca em

prática atitudes de acolhimento que vai desencadear o mesmo por parte do aluno. Por meio dela serão desencadeadas situações que motivam. Para ele o ato de ensinar deve contemplar a procura pelo ritmo, força e fraqueza de cada aluno no sentido de estimulá-los a buscarem o conhecimento de forma prazerosa.

Vygotsky (1984), Freire (2013a) e Schettini (2011) comungam do mesmo pensamento, para eles o professor deve assegurar um ambiente onde os alunos possam reconhecer e refletir suas próprias ideias e acolher as diferentes formas de ser e os diversos pontos de vista expressados pelos outros.

Para Gomes (2003), Mioranza & Roesch (2010) e Schettini Filho (2011) o professor precisa considerar a singularidade dos sujeitos, promover a inclusão de todos na sala de aula, respeitar o tempo, as necessidades de cada aluno e as características em que eles se encontram.

Ademais Schettini Filho (2011) argumenta que os alunos anseiam por um ensino que carrega como característica ser um processo individual. Para ele desconsiderar a individualidade no contexto educativo se configura uma falta de respeito ao outro. Corroborando Gomes (2003), postula que no espaço educativo é rico por oportunizar o encontro das diferentes presenças, que carregam para sala de aula a diversidade cultural. Ele afiança ainda que, a aprendizagem se dá por intermédio do encontro entre os sujeitos (interação). Por esse motivo é fundamental considerar a individualidade nesse ambiente para que as práticas excludentes não afetem as relações interpessoais.

Segundo Mioranza & Roesch (2010) é necessário que o professor busque conhecer a singularidade (culturais e éticas) dos alunos, suas realidades de vida, experiências e saberes. Para uma prática que oportunize ao educando a construção de conhecimentos significativos que possam ajudá-lo a entender as diversidades da sua própria vida tornando-o sujeito crítico e pensante.

Dialogando com Freire (2013b), as experiências vividas fora da sala de aula, no dia a dia dos alunos influenciam diretamente na construção do conhecimento. Corroborando Becker (2011) argumenta que, quando o professor promove o diálogo sobre as situações do dia a dia de seus alunos, desprezando os julgamentos desnecessários sobre os conteúdos que precisam ser trabalhados o conhecimento passa a ter significados para eles.

### **A importância da emoção e do sentimento na sala de aula**

O termo emoção, etimologicamente, deriva da palavra latina “*emovere*” (de *ex-mover*) e significa, literalmente, “movimento para fora”. De fato ela traz, em sua essência, a mudança no estado do corpo que provoca uma infinidade de órgãos por meio das células nervosas que estão sobre o controle do sistema cerebral dedicado, o qual responde aos conteúdos dos pensamentos referentes a uma determinada entidade ou acontecimento que provoca alterações no estado do corpo – citando, a expressão facial, a cor da pele – que são percebidos por um observador externo. Contudo há outras alterações que só são percebidas pelo proprietário do corpo.

Os sentimentos por sua vez, designam uma ideia sobre o corpo/organismo. Quando estes são alterados de alguma forma por interferência dos processos emocionais. Eles implicam, basicamente, um juízo sobre o conjunto de auto percepção, deste modo assemelham-se a um tipo de metacognição, contudo são essencialmente ideias.

Partindo desta perspectiva os sentimentos são mais conscientes que as emoções, em função destes serem inconscientes e nem sempre corresponderem à vontade. Leve-se, portanto, em consideração que é importante refletir que emoções e sentimentos interagem entre si. Alguns sentimentos estão relacionados com as emoções, assim um sentimento negativo suscita emoções negativas. Entretanto há outros que não estão relacionados às emoções; todas as emoções originam sentimentos, se se estiver desperto e atento, entretanto nem todos os sentimentos provêm de emoções.

Como assinalado anteriormente, as emoções suscitam ações racionais, que por sua vez são empregadas para aprender. Elas são percussoras do processo de aprendizagem, daí ser essencial ao professor na gestão da sala de aula considerar a dimensão emocional. De acordo com Damásio (2012) diante do medo (emoção primária) e da vergonha (emoção secundária) a capacidade pode ser aumentada ou diminuída, pois o programa de ações é desencadeado por determinados estímulos que diferem de sujeito para sujeito. Ele afiança que as emoções e a razão não são elementos inteiramente desagregados, pois em algumas situações a emoção pode substituir a razão. Convém destacar que, a emoção auxilia a razão quando estas mantêm um diálogo, ela transmite informações cognitivas (diretamente e por intermédio dos sentimentos). As emoções são sempre desencadeadas por estímulos e originam um programa de ações, de acordo com o tipo de emoção.

Segundo Toro (2007) o cenário pedagógico tem sido terreno fértil para o sequestro emocional. Nele as emoções e os sentimentos são ocultados em sótãos obscuros e fechados

das pessoas e dos acontecimentos. Como se, quando os alunos entrassem no portão da escola estacionassem as emoções e os sentimentos e adentrassem, apenas, com a cabeça nas salas de aula desconsiderando que enquanto pessoas são muito mais que seu intelecto, muito mais que sua dimensão cognitiva ou intelectual.

Os estudos de Piaget (1983), Vygotsky (1988) e Schettini (2011) convergem para a abordagem de Damásio (2012), sobre a afetividade e a cognição; tais estudos apontam que o afeto exerce um papel poderoso no desempenho da inteligência, pois a afetividade preexiste às funções das estruturas cognitivas. Vale ressaltar que estas podem interferir nos sentimentos uma vez que nos julgamentos morais pode-se identificar a utilização do raciocínio lógico. Tais considerações revelam que há inter-relação entre os aspectos afetivos (entre eles as expectativas) e o processo ensino-aprendizagem.

Para Damásio (2012) quando o professor não corresponde às expectativas do aluno, pode desencadear um sentimento de frustração interferindo em seu processo de aprendizagem. Ao vivenciarem uma frustração ou decepção na sala de aula, tais emoções podem desencadear um sentimento mais negativo do que positivo. Tais experiências tendem a aumentar as dificuldades em termos cognitivos.

Dentro desse debate é essencial os professores considerarem o domínio afetivo uma vez que os componentes deste domínio estão presentes no dia-a-dia da sala de aula, como: as atitudes favoráveis ao sucesso da aprendizagem; as crenças dos alunos no que diz respeito ao professor, a relação professor-aluno, aos colegas da turma, etc; os valores dos sujeitos levam para tomar decisões; a motivação, que representa uma das chaves para se atingir o sucesso em termos de processo ensino-aprendizagem; a confiança em si; o processo de atribuir que um determinado comportamento tem causas internas ou externas; as emoções presentes na sala de aula, a exemplo da ansiedade e do mal-estar que aparecem com frequência; e as expectativas que influenciam os sujeitos presentes nesse ambiente.

Hattie (2013) alega que as crenças e os compromissos dos professores influenciam o desempenho dos alunos. De acordo com ele, os professores especialistas acreditam que todos os alunos são capazes de alcançar critérios de sucesso. Os “professores especialistas” acreditam que a inteligência é modificável ao invés de fixa.

## **METODOLOGIA**

Para responder a pergunta e alcançar os objetivos da investigação, a metodologia delineada teve como base o enfoque qualitativo (de corte transversal) com apoio teórico

fenomenológico. O método adotado foi o estudo de caso, uma vez que esse tipo de desenho viabiliza uma melhor compreensão, “possibilitando a penetração em uma realidade social, não conseguida plenamente por um levantamento amostral e avaliação exclusiva quantitativamente”. (Martins, 2009, p. 09).

Para a investigação optou-se pelo estudo de caso com objetivo descritivo (uma vez que se busca descrever um caso em particular), com característica descritiva, tendo em vista que, ao final do estudo, se obtém uma rica descrição de tipo qualitativa. (Yin, 2009)

Considerando o objetivo fundamental da modalidade do estudo de caso foi seguido o estudo intrínseco, cujo propósito básico é alcançar uma maior compreensão do caso em si mesmo sem gerar uma teoria nem generalizar os dados, os resultados são válidos só para o caso que se estuda.

A unidade de análise compreendeu a Escola Municipal Professor José Francisco de Barros situada na cidade de Abreu e Lima, Pernambuco, Brasil. As categorias analisadas foram: Ação Dialógica e a relação professor-aluno.

Para delimitar conceitualmente as categorias na investigação:

- **Ação Dialógica:** supõe a conscientização dos seres humanos que se encontram para transformar o mundo em colaboração, inserindo-se no processo histórico como sujeitos de sua própria história. (Freire, 2013b)

- **Relação professor-aluno:** compreende a mediação do professor para assegurar um ambiente onde os alunos possam reconhecer e refletir sobre as suas próprias ideias; acolher os diferentes pontos de vistas, as emoções e os sentimentos expressados pelos outros. Induzindo a um clima de confiança e harmonia que evidencie os efeitos sobre a aprendizagem dos alunos. (Freire, 2013b)

As dimensões trabalhadas para a Ação Dialógica foram: Comunicação; Respeito à autonomia; Liderança e autoridade. E para relação professor-aluno: Construção do conhecimento; Diversidade Cultural; Emoções e sentimentos.

Em detrimento do tema optou-se por trabalhar com professores e alunos dos 4º e 5º anos por corresponderem aos dois últimos anos do Ensino Fundamental, anos iniciais de acordo com a legislação brasileira. Para seleção dos sujeitos, utilizou-se a técnica de amostra não probabilística do tipo intencional. A mesma foi constituída por 15 alunos (sendo 05 de cada turma) e 03 professoras dos 4º ano e do 5º ano.

A investigação envolveu a utilização de técnicas padronizadas para coleta dos dados. São elas: a observação não participante, entrevistas focais e entrevistas (individual e semiaberta). E os instrumentos foram: Pauta de observação que: Norteio as observações, quanto aos comportamentos, ações e atitudes dos alunos e professoras, entre outros passíveis de observação; Roteiro de tópico: Guia para a obtenção de respostas que refletiram a percepção dos alunos; Roteiro de perguntas: Guia para a obtenção de respostas que refletiram a percepção das professoras.

Para validação dos instrumentos de coleta de dados da investigação foi escolhido o tipo de validade de conteúdo. Os 07 (sete) doutores (as) realizaram uma análise detalhada dos instrumentos (roteiros) para averiguar se os tópicos e perguntas propostas estabeleciam uma amostra representativa do objeto que se almejava medir.

Visando obter a confiabilidade a investigação foi guiada pelo protocolo de estudo de caso. Ele apresentou uma visão geral do projeto do estudo de caso, quais sejam: procedimentos de campo, questões do estudo e o guia de relatório de estudo de caso.

Para a análise e interpretação dos dados foi adotado o método de análise de conteúdo que tem como uma de suas peculiaridades essenciais, segundo Bardin citado em Triviños (2013, p. 160) “ser um meio para estudar as comunicações entre os homens” enfatizando “o conteúdo das mensagens”.

Convém salientar que as turmas (A), (B) e (C) foram formadas a partir do rendimento acadêmico dos alunos (do ano anterior). Na investigação o termo grupo refere-se aos alunos e a professora das turmas. E o termo turma refere-se aos alunos ou professora das turmas (A), (B) e (C).

A análise dos dados passou por 06 (seis) momentos:

**Primeiro momento** – Análise primária das observações: Nessa etapa teve início às análises primárias dos dados coletados nas observações não participantes. Ela compreendeu uma primeira descrição e interpretação dos dados anotados na pauta de observação tendo como norte os elementos da unidade de análise: o ambiente físico (entorno), ambiente social e humano (gerado no ambiente físico) e as atividades (ações) individuais e coletivas. Primeiro foram analisados os dados do grupo (A), depois do (B) e, por fim, do (C).

**Segundo momento** – Transcrição e análise primária das entrevistas nos grupos focais: As entrevistas foram transcritas e organizadas de acordo com as categorias e suas dimensões. Em seguida os dados foram segmentados em unidades de significado por turma,



primeiro a turma (A), depois a (B) e por último a (C), através da utilização do programa ATLAS. TI, que deu suporte para relacionar as unidades de significado com as categorias e, assim, gerar a análise primária, compreendida como a descrição das respostas do conjunto de alunos das turmas, organizadas em quadros que continham os tópicos utilizados nas entrevistas. Neste momento foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, que permitiu a apropriação das percepções dos alunos em relação às indagações realizadas durante as entrevistas focais.

**Terceiro momento** – Transcrição e análise primária das entrevistas com as professoras: As entrevistas com as professoras foram transcritas e organizadas de acordo com as categorias, dimensões e indicadores, a fim de decompor o conteúdo para identificar os sentidos e significados patentes ou ocultos que as entrevistadas conferem aos questionamentos, como sinaliza Chizzotti. (2013, p. 115). Essa primeira análise, permitiu a apropriação das percepções de cada professora em relação às indagações realizadas durante as entrevistas.

**Quarto momento** – Análise secundária das observações: Nesse momento da investigação, as análises primárias foram tomadas como base para a realização das análises secundárias. Os elementos da unidade de análise (o ambiente físico, ambiente social e humano, as atividades individuais e coletivas) foram organizados de acordo com as categorias, dimensões e indicadores. Primeiro foram analisados os dados do grupo (A), depois do (B) e, por fim, do (C).

**Quinto momento** – Análise secundária dos dados coletados nos grupos focais e nas entrevistas: Nessa etapa da investigação as análises primárias foram tomadas como base para a realização das análises secundárias. Para tal foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. No tocante aos alunos, a análise secundária correspondeu à apropriação da percepção do conjunto de alunos das 03 (três) turmas em relação às indagações realizadas durante as entrevistas focais. E para as professoras correspondeu à apropriação do conjunto das percepções (delas) em relação às indagações realizadas durante as entrevistas.

**Sexto momento** – Análise profunda passou por quatro etapas: Realização da descrição dos dados coletados nas observações; Descrição e comparação entre as respostas dos alunos com as das professoras, a fim de compreender a perspectiva dos participantes em relação ao fenômeno estudado; Sistematização da I e II etapa da análise profunda, objetivando

descrever, comparar e analisar o fenômeno em seu contexto social, com base no aporte teórico; Resultado: Compilação dos dados organizados segundo os objetivos específicos.

A triangulação dos dados como estratégia de validação foi viabilizada por meio das técnicas adotadas para a coleta dos dados, essas ofereceram “uma maior riqueza, amplitude e profundidade” haja vista que procederam de 03 (três) formas de coleta, como postula Hernández Sampieri, (2012, p. 426) e Triviños (2013, p.138).

O período de realização da investigação foi de 2014 a 2016. O trabalho de campo foi realizado no segundo semestre de 2014, nos meses de agosto, setembro e outubro. Este teve a duração de 10 (dez) semanas, sendo 04 (quatro) semanas para observação não participante que houve duração diária de 04 (quatro) horas; 03 (três) semanas para realização das entrevistas focais com os alunos; e 03 (três) semanas para entrevistar as professoras.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A pesquisa trouxe o cruzamento analítico de dados coletados nas observações não participantes (das aulas), nos grupos focais (realizados com os alunos) e as entrevistas (realizadas com as professoras).

Os resultados obtidos apresentam-se de grande relevância culminando com as respostas relativas ao objetivo geral e aos objetivos específicos.

Objetivo geral: Descrever a Ação Dialógica na relação professor-aluno em sala de aula, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Professor José Francisco de Barros, Pernambuco, Brasil. Os dados obtidos apontaram que: No tocante a Ação Dialógica, não há espaço para o desenvolvimento da consciência crítica visto que as educadoras não promovem o diálogo verdadeiro. Na relação professor-aluno, predomina o autoritarismo. Alunos e professoras reconhecem a importância do diálogo. Contudo elas não vinculam os conhecimentos sobre a Ação Dialógica e a relação professor-aluno com a prática pedagógica desenvolvida nas salas de aulas.

Sobre o objetivo específico 1: Identificar as características da Ação Dialógica cultivada em sala de aula, entre professor-aluno, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Constatou-se, através das observações não participantes das entrevistas e dos grupos focais que: Tanto a comunicação (diálogo) como a relação professor-aluno era prejudicada pelo autoritarismo das professoras. Haja vista que, elas desenvolviam, na sala de aula, o

verbalismo, prática esta que, valoriza a memorização mecânica e não contribui para que os alunos desenvolvam a consciência crítica.

No objetivo específico 2: Descrever a percepção dos alunos sobre a Ação Dialógica em sala de aula, entre professor-aluno, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Comprova-se, através dos grupos focais, que: Quando o professor oportuniza o diálogo em sala de aula eles aprendem mais, interessam-se, prestam mais atenção e sentem que o professor se preocupa com eles.

Constatou-se no objetivo específico 3: Descrever a percepção dos professores sobre a Ação Dialógica em sala de aula entre professor-aluno nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio das entrevistas que: O diálogo promove interação, estimula os alunos e traz bons resultados.

A questão que moveu esta pesquisa reporta-se para a pergunta: Como tem sido construída a Ação Dialógica na relação professor-aluno em sala de aula, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Professor José Francisco de Barros, Pernambuco, Brasil?

Os resultados obtidos sobre a Ação Dialógica na relação professor-aluno, em sala de aula, é que não há Ação Dialógica visto que a comunicação era prejudicada não existia o diálogo crítico e libertador que supõe uma ação a qual necessita ser realizada pelos oprimidos

A investigação demonstrou de acordo com os postulados de Freire e Vygotsky, que o diálogo entre professor-aluno não pode ser uma catequese, mas um intercâmbio de ideias que suscite uma reflexão coletiva. No qual o diálogo e a comunicação contribuam para que os sujeitos percebam melhor o mundo e com isso se insiram como sujeitos de sua própria história.

Como também foi percebido na investigação que, o fazer pedagógico exige a reflexão crítica em relação à teoria de modo que as professoras falavam uma coisa e na prática realizavam outra. Neste sentido torna-se importante na formação dos professores consideram o seu papel de investigador na sala de aula para refletir sobre suas práticas e promover a inovação para a melhoria contínua

## **REFERENCIAS**

American Psychological Association., (2012), *Manual de publicação APA*:Porto Alegre: Penso.

Arends, R., (2008), *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Dias, V. *A relação professor-aluno no processo de ensino aprendizagem*. Retirado de <http://www.webartigos.com/artigos>. Acesso em 20 de abril de 2014.

Becker, F., (2011), *O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: da ação à operação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Bahia, A.; Furtado, O. e Trassi, M, (2008), *Psicologias: Uma introdução ao estudo de Psicologia*. São Paulo: Saraiva.

Borges, C., (2014), *Uso de tecnologias na prática pedagógica e sua influência na criatividade, clima de sala de aula e motivação para aprender*. Brasília: Universidade de Brasília.

Damáσιο, A., (2012), *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro*. São Paulo: Companhia das Letras.

Damáσιο, A., (2000), *O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. São Paulo: Companhia das Letras.

Estanqueiro, A., (2006), *Principios de comunicación interpersonal: para saber tratar com las personas*. Madrid, Espana: Narcea S. A. de Ediciones.

Ferreira, A., *Autoridade ou autoritarismo? A “didática do comportamento”:* uma necessidade na relação professor-aluno. Retirado de <https://www.researchgate.net/publication>. Acesso em 10 de fevereiro de 2014.

Freire, P., (2013), *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P., (2013), *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gomes, N. L., (2003), “*Educação e Diversidade Étnicocultural*”. Brasília: Secretaria de Educação média e Tecnologia, MEC.

Gomes, A., (2007), Estudo de caso: planejamento e métodos. *Revista da Faculdades de Ciências e Tecnologia – UNESP*. 15(16).

Hattie, J., (2013), *Aprendizagem visível para os professores: maximizar o impacto sobre a aprendizagem*. Retirado de <https://translate.google.com.br>. Acesso em 16 de fevereiro de 2016.

Harmitt, C. *Como um professor pode se tornar líder na sala de aula*. Retirado de <http://www.esoterikha.com/coaching-pnl>. Acesso em Acesso em 16 de fevereiro de 2016.

Hernández Sampieri, R; Collado Fernanadez, C. e Baptista Lucio, M., (2013), *Metodologia de la Investigación*. Porto Alegre: Penso.

Jensen, E., (2011), *Enriqueça o cérebro: como maximizar o potencial de aprendizagem de todos os alunos*. Porto Alegre: Artmed.

Mioranza, A., e Corrêa, I., (2010). *A diversidade cultural no cotidiano da sala de aula. Simpósio Nacional da Educação: Infância, Sociedade e Educação*. Retirado de [cac.php.unioeste.br/eventos/iisimposioeducacao/anais](http://cac.php.unioeste.br/eventos/iisimposioeducacao/anais). Acesso em 10 de fevereiro de 2014.

Nascimento, S., (2009), *A comunicação professor e aluno numa perspectiva freiriana. IX congresso Nacional de educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. Disponível em [www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/). Acesso em 20 de maio de 2014.

- Petry, L., e Jorge, V., (2009), *Relações interpessoais no ambiente escolar sob a visão de professores de ciências e matemática*. X Encontro Gaúcho de Educação Matemática Comunicação Científica. Jun. de 2009, Ijuí/RS. Retirado de <http://www.projetos.unijui.edu.br>. Acesso em 16 abril de 2014.
- Piaget, J., (1983), *A epistemologia genética*. São Paulo: Abril Cultura.
- Schettini, L., (2011), *Pedagogia da ternura*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Vieira, H., (2007), *La comunicación em el aula: relación profesor-aluno segun el análisis transscional*. Madrid, Espanã: Narcea S.A de Ediciones.
- Vieira, S. (2009). *Como elaborar questionário*. São Paulo: Atlas.
- Semenovich, L., (1984). *Pensamentos e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Semenovich, L., (1988), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Icone Editora & Editora da USP.
- Semenovich, L., (1989), *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Teixeira, M., e Reis, M., (2012), A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Revista Meta*.4 (11)
- Toro, J. M. (2007). *As duas faces inseparáveis da educação: coração e razão*. São Paulo: Paulinas.
- Triviños, A. N. (2013). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa na educação*. São Paulo: Atlas Brasileiros.