



BEATRIZ DA SILVA FREITAS

**“Senta aqui pra pensar!”: refletindo sobre o conflito de
interesses na Educação Infantil sob a perspectiva
dialógica.**

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

**Coordenação Central de Extensão
Curso de Especialização em Educação Infantil:
Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-Escolas**

Orientadora: Núbia de Oliveira Santos

Rio de Janeiro,
Outubro de 2016

BEATRIZ DA SILVA FREITAS

“Senta aqui pra pensar!”: refletindo sobre o conflito de interesses na Educação Infantil sob a perspectiva dialógica.

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-RIO como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Infantil.

Orientadora: Núbia de Oliveira Santos

Coordenação Central de Extensão
Curso de Especialização em Educação Infantil:
Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-Escolas

Rio de Janeiro,
Setembro de 2016

CCE
COORDENAÇÃO
CENTRAL DE
EXTENSÃO

Resumo

Esta monografia tem o objetivo de analisar as interações diante dos conflitos entre as crianças no pátio de uma escola de Educação Infantil tendo como foco principal a atuação dos adultos na resolução desses conflitos. Visa apontar também, a necessidade de dar maior importância ao tratamento dos momentos de conflito, oportunizando uma ampliação do conhecimento, dos códigos sociais, do repertório de linguagem e das experiências dos envolvidos, passando pela valorização da criança como sujeito de direitos e ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras chave: Educação Infantil, resolução de conflitos, relação adulto criança, interação.

Dedico este trabalho aos meus filhos Cecília e Benício que abdicaram de um tempo maior comigo, enquanto me dedicava aos estudos.

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente ao Senhor Jesus Cristo que me deu resistência e saúde para concluir cada etapa desse curso. Agradeço ao meu marido, Flavio de Oliveira Corrêa, por todo apoio, carinho, colo, coragem e incentivo nessa caminhada e, em especial, a Professora Núbia de Oliveira Santos, responsável pela orientação deste trabalho.

Sumário

1. Introdução-----	05
2. Criança sujeito de direito-----	07
3. Criança sujeito de relação-----	15
4. Repensando a prática: um olhar atento sobre as resoluções de conflitos na Educação Infantil-----	25
5. Considerações finais-----	38
6. Bibliografia-----	40

1. Introdução

Essa monografia estuda o que tem acontecido nas relações entre as crianças e criança-professor em situações de conflito, tendo por objeto de estudo turmas de Educação Infantil de 1 a 5 anos de idade.

O interesse pelo assunto terá como ponto de partida o referencial teórico de Vygotsky, que acredita na ideia de que o processo de ensino-aprendizagem inclui aquele que aprende e aquele que ensina e a relação entre essas pessoas. O professor que aproveita as situações de conflito, que são propícias ao aprendizado, possibilitará o desenvolvimento da criança e como consequência, seu aprendizado.

Este trabalho é uma tentativa de compreender as concepções de infância pelos profissionais da escola e observar a interferência dessas concepções na prática pedagógica da disciplina. A metodologia utilizada neste trabalho será um estudo exploratório, com observações realizadas nos pátios da escola que trabalho. Vale ressaltar, que é uma escola de Educação Infantil, que se expandiu para o ensino Fundamental até o Ensino Médio. É uma escola particular, frequentada por crianças e adolescentes da classe alta, no Estado do Rio de Janeiro. Todos os professores da Educação Infantil têm uma formação acadêmica, e a maioria, uma formação continuada com curso de especialização ou de aprofundamento com temas que envolvem a escola, a educação e a infância.

Como professora da Educação Infantil há dezessete anos e formada em Pedagogia, sempre pensei sobre minha prática na relação com as crianças, especialmente, para saber se o que eu estava fazendo ao discipliná-las gerava transformação em sua conduta ou se eu estava apenas reproduzindo o que outros haviam ensinado dizendo: - *“Senta aqui pra pensar!”*

Acredito na formação dos valores humanos em cada momento do cotidiano escolar, uma vez que me coloco como referência para a criança que está diante de mim. Dessa forma, buscarei nesse trabalho repensar sobre alternativas pedagógicas que tornem o momento da disciplina em mais um instrumento de aprendizado e oportunidade de ampliação do conhecimento, tomando por base a análise das relações de conflito entre as crianças e crianças e professor.

Do curso - Especialização em Educação Infantil: uma perspectiva do trabalho em creches e pré-escolas – da qual este trabalho é resultado, retomo as aulas de Alternativas Pedagógicas, na qual o contato com várias teorias, discussões e propostas para a prática escolar, despertei interesse na questão da resolução de conflitos entre as crianças pequenas.

O entendimento de diferentes concepções de infância, fez com que me apropriasse de uma nova visão, um novo olhar para com as crianças. A criança deve ser vista como sujeito ativo, pensante, produtora de cultura, que traz para dentro da escola um saber prévio da vida, que tem voz e deve ser ouvida. Essa mudança de ponto de vista me permitiu, além de escutar a criança, caminhar junto, dar visibilidade, reduzir meu foco para sua realidade, deixando de reproduzir o que simplesmente está posto no dia-a-dia.

Dessa forma, por meio da solução dos conflitos, entendemos que a criança pode ser ajudada não apenas a pensar no ato errado cometido, mas junto com o professor dialogar sobre os motivos e as consequências dos atos, destacando sobre os valores éticos que devem ser observados, gerando assim uma criança cidadã. Isso porque, na maioria das vezes o *“senta aqui pra pensar”* é meramente um castigo, uma punição, visando apenas o aspecto retributivo, desconsiderando o necessário aspecto pedagógico da disciplina.

O *“Senta aqui pra pensar”* é usado sempre da mesma maneira, isto é, como uma forma do professor se livrar do problema, tirando-a da comunhão com os outros, uma forma de punição corporal. Esta conduta muita das vezes é copiada, pois o professor não sabe fazer diferente, e por isso, acaba repetindo uma prática corriqueira nas situações de conflito.

Este trabalho tentará demonstrar que atitudes como essa são um grande desperdício de tempo. Na verdade, um desperdício de uma grande oportunidade para o diálogo, desperdício de um momento para fazer a criança ser ouvida e fazê-la refletir sobre suas ações, um momento rico para a formação da criança.

Por que o professor coloca a criança sentada num canto para pensar? Será que a criança sabe o porquê de estar sentada? Como se dá a relação do professor e criança nesses momentos? Autoritarismo? Coação? Punição? Controle? Reprodução? Humanização? Essa seria a melhor maneira de resolver conflitos na Educação Infantil? Será que quando ameaço uma criança

a ficar sentada para pensar e perder o direito de brincar no pátio estou ensinando alguma coisa a ela, ou estou apenas oprimindo, tirando sua liberdade?

Escolhi esse tema, porque acredito que a punição não é um fim em si mesma, ao contrário, minha experiência tem percebido as crianças querendo burlar as regras quando elas são colocadas sentadas pra pensar.

Como de costume, esse trabalho não tem a pretensão de esgotar as discussões sobre tema tão instigante, especialmente por que a solução de conflitos entre as crianças e criança-professor faz-nos repensar sobre o poder e controle do adulto sobre a criança.

“Senta aqui para pensar!” quantas vezes, a falta de diálogo entre teoria e prática (na defesa dos direitos da criança), tem nos feito reproduzir mecanicamente atitudes e conceitos que em nada acrescentam na formação de nossas crianças.

Entendo que é possível pensar numa escola que valoriza o que é específico da infância (fantasia, imaginação, criação), mas ao mesmo tempo respeita as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura, que possuem um olhar crítico. Esse modo de ver as crianças pode nos ensinar não só a compreendê-las, mas também a ver o mundo do ponto de vista da criança e dessa forma, aprendermos com elas. (Kramer, 1999).

2. Criança sujeito de direito

Os direitos da criança ganham cada vez mais espaço na sociedade. No entanto, sabemos que por um longo período esses direitos não foram sequer reconhecidos pela legislação de nosso país. Certo é que a inexistência de um sistema protetivo eficiente dos direitos da criança acarretou grandes injustiças, o que exigiu da sociedade não só a preocupação com as crianças como também a necessidade de se implementar políticas que assegurassem os direitos delas.

Diante disso, é importante trazermos um breve histórico de nossa legislação sobre a evolução dos direitos das crianças, que nos permitirá

vislumbrar como se deu a mudança na implementação das políticas em torno desses direitos.

Nesse sentido, trazemos à luz as disposições contidas na Constituição Federal de 1988 (CRFB/88) que apesar de não trazer a expressão “sujeito de direitos”, reconheceu que a criança é portadora de direitos.

A CRFB/88 em seus artigos 203, 205, 208 e 227 reconheceu a necessidade de proteção à infância, o direito de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-las sob a proteção de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Esses direitos foram, posteriormente, ratificados quando da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente - a Lei nº 8.069/90 (ECA), que em seu artigo 3º, determina que: “a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata a Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros, meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade, e o reconhecimento da condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento”.

O ECA reconheceu também que a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis (Artigo 15); o direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: II - opinião e expressão; IV - brincar, praticar esportes e divertir-se (Artigo 16); o direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais (Artigo 17); a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: I - igualdade de condições

para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores (Artigo 53).

Bazílio e Kramer (2011) ao analisar o ECA, apresentam algumas sugestões para entendermos esse documento à luz das particularidades dos direitos da criança, dando relevância à alguns princípios básicos, tais como, *criança e o adolescente como pessoas em **condição particular de desenvolvimento**; a garantia da condição de sujeitos de direitos fundamentais e individuais; e direitos assegurados pelo Estado e conjunto da sociedade como **absoluta prioridade*** (grifos do autor) (p. 27 e 28).

Esses dispositivos legais, apesar de não definirem a criança e o adolescente como sujeito de direito, já apontam para esta conclusão, pois que, percebe-se que antes de 1988 as crianças eram vistas apenas como objeto do direito e a infância ainda estava em “situação irregular”.

Os princípios fundamentais de proteção integral da criança, a necessidade observância da condição particular de pessoas em desenvolvimento e a absoluta prioridade no que tange a implementação de políticas, estabelecidos pela CRFB/88 e pelo ECA já eram reflexos das mudanças de paradigmas no que tange a percepção da necessidade de proteção da criança.

Esta mudança sentida na CRFB/88 e no ECA influenciou, sem dúvida alguma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96 – LDB). A LDB apresenta três artigos que tratam da Educação Infantil. No artigo 29 reafirma que a educação para as crianças com menos de seis anos é a primeira etapa da educação básica. Observa também o desenvolvimento integral da criança como finalidade da educação. Em seu artigo 30, usa a nomenclatura creche e pré-escola apenas para designar a faixa etária das crianças atendidas na Educação Infantil (0 a 3 anos, creches e 4 a 6 anos, pré-escolas). Por fim, no artigo 31, a lei se refere à avaliação na educação infantil, mostrando que a avaliação nesta etapa não tem a finalidade de promoção. Vale observar que este artigo tem uma concepção de infância que se opõe a educação preparatória, impedindo a reprovação na pré-escola e permitindo o ingresso no ensino fundamental, obrigatório, a partir dos 6 anos, independente do que são capazes de provar a seus professores na pré-escola. A LDB ainda

não se utiliza do termo “sujeito de direitos”, mas já defende os direitos da criança.

Outro importante instrumento que foi influenciado pelos novos paradigmas acerca dos direitos da criança foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998).

O RCNEI foi criado a partir das exigências da LDB e integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação regulamentando a educação infantil. Este documento tem por objetivo apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos.

Vale ressaltar, no entanto, que mesmo sob a influência dos novos ares que permeiam os direitos da criança o RCNEI em seus três volumes não definiu a criança como sujeito de direito, visto que a referida expressão não aparece nas publicações. Somente no primeiro volume é que a palavra “sujeito” aparece, porém a mesma é vinculada ao reconhecimento da criança como sujeito social e histórico, vejamos:

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também a marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais (Texto adaptado do documento “Política nacional de educação infantil”. MEC/SEF/DPE/COEDI, dez/1994, p. 16-17)

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI) de 2010 pode ser considerado o instrumento que primeiro definiu a criança como sujeito de direito, visto que define a criança como sujeito histórico e de direito, vejamos:

[...] um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói

sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (DCNEI, 2010, 12).

Diante disso, pode-se perceber que dentre os principais documentos legais relacionados à criança e aos seus direitos, apenas este último conceitua a criança como sujeito de direito, muito embora, os outros documentos citados já houvesse tomado como fundamento de seus preceitos esta verdade, uma vez que estabelece propostas que garantem à criança o direito à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças, valorizando-a como cidadã de pequena idade.

Essa nova concepção de infância, delimitada acima, acredita na capacidade da criança e a compara com ela mesma, porque a respeita e a acolhe. Têm por premissa o reconhecimento de que a criança, desde que nasce, é cidadã e é sujeito de direitos. Um ser humano único, completo e, ao mesmo tempo, em crescimento e desenvolvimento; sujeito singular social e histórico, produtora de cultura, competente, embora dependente do adulto para sobreviver.

A criança é um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele (BRASIL, 1994a). A criança, assim, não é uma abstração, mas um ser produtor e produto da história e da cultura (FARIA, 1999). (PNQEI, 2006, p.13)

Seguindo nas análises das publicações do MEC, temos a “Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos à Educação” (PNEI) que estabelece o seguinte:

Contudo, as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio histórico, produtor de cultura e nela inserido. Na construção dessa concepção, as novas descobertas sobre a criança, trazidas por estudos realizados nas universidades e nos centros de pesquisa do Brasil e de outros países, tiveram um papel fundamental. Essa visão contribuiu para que fosse definida, também, uma nova função para as ações desenvolvidas com as crianças, envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar. Tendo esta função, o trabalho pedagógico visa atender às

necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser “preparada para”. (PNEI, 2006, p.8)

A partir da análise desses documentos que norteiam a Educação Infantil, verifica-se que as crianças de zero a seis anos são pessoas em condições peculiares de desenvolvimento, e são seres humanos completos; não são consideradas como adultos, mas são sujeito de direitos, todos assegurados em lei.

No entanto, é sabido que existe uma grande defasagem entre o que está posto nas letras da lei e o que realmente acontece dentro das instituições. Como LEITE (2011, p.46) diz:

Hoje, pelo ordenamento legal, temos assegurada no Brasil uma concepção de criança cidadã e de educação infantil como direito da criança. Isto não assegura, no entanto, que a realidade das crianças brasileiras tenha mudado, nem mesmo que as creches e pré-escolas tenham modificado suas propostas e seus trabalhos pedagógicos no sentido de, coerentemente com novas leis e diretrizes, desenvolverem um cuidar das/educar as crianças de acordo com uma pedagogia cidadã, que sem dúvida passou a ser demandada na última década do final do século passado.

É fato que os sistemas políticos e econômicos predominantes no ocidente nem sempre permitiram e proporcionaram acesso à educação a todos de maneira justa. Vale destacar, que numa sociedade desigual, via de regra, os filhos daqueles que integram as camadas mais pobres da sociedade, não tem condições de progredir nos estudos e nem mesmo de frequentar a escola, porque precisam trabalhar desde a mais tenra idade, o que acontece ainda hoje.

Segundo o autor Leite Filho, desde o século XIX, já há relatos de uma contínua desigualdade no acesso e na qualidade do ensino de acordo com as camadas sociais, onde se constituiu dois modelos que inspiravam o trabalho com crianças pequenas: o assistencial, com propostas baseadas nas creches francesas para as crianças pobres e, de outro lado, o educacional com propostas pedagógicas baseadas na teoria de Froebel, com a criação do Jardim de Infância para crianças mais abastadas.

Portanto, percebe-se um claro intuito de encobrir as contradições da sociedade capitalista, uma verdadeira disseminação ideológica reproduzindo a crença da existência de um modelo único, generalista e abstrato de infância – “o da criança burguesa” – isto é, uma educação onde a criança vai ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura, como se todas tivessem as mesmas condições de vida e de ensino, abstraindo-se o fato de que a maioria das crianças, numa sociedade capitalista, não é de origem abastada.

Visando implementar uma política diferenciada desse contexto histórico, vimos que a acepção do direito à educação figurou entre os princípios estabelecidos na Constituição Brasileira e, além disso, foi devidamente reproduzidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que em seu art. 3º, I refere-se, especificamente, à igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.

Deve-se observar, que essa prescrição do direito de acesso à escola decorre do contexto da educação brasileira, onde existe um percentual significativo de crianças e jovens fora da escola – não apenas pela falta de possibilidade de acesso, mas, principalmente, pela exclusão precoce de um grande número de alunos que a frequentam – o que acaba por dificultar a concretização desse direito.

Sabemos que, assegurar o acesso à escola depende de decisões políticas no sentido de expandir a rede pública de ensino com qualidade a todas as camadas sociais de maneira igualitária, no entanto, igualdade não passa pelo tratamento igual dos desiguais, mas sim o tratamento desigual dos desiguais na medida de suas desigualdades.

A questão da igualdade e justiça deve ser refletida dentro das instituições educacionais, não apenas com uma ideia de educação compensatória de mera preparação para o ensino fundamental ou de compensar a carência do pobre, mais que isso, a igualdade nas instituições educacionais precisa ser uma prática refletida, onde o adulto educador pense na formação de uma criança ativa, que é sujeito de direitos e deveres, com vez e voz, que traz consigo um saber, que também é produtora de cultura e é capaz de aprender e de se desenvolver.

Conceitos estes que como vimos, estão presentes no ordenamento jurídico e normativo de nosso país (Constituição de 1988, Estatuto da Criança e

do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases - que assumiu a Educação Infantil creche e pré-escola como a primeira etapa da Educação Básica) e deveriam ser diretrizes e inspiração para o professor em sala de aula, tanto na organização do cotidiano escolar, quanto na estruturação dos princípios éticos e desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos.

Como estabelece o próprio Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, “lugar de construção da identidade e da autonomia das crianças, baseadas em relacionamentos seguros e acolhedores, objetivando que elas cresçam como cidadãs com direitos reconhecidos” (Guimarães, 2011).

A perspectiva de que essas leis e diretrizes provoquem uma nova abordagem na prática das creches no atendimento das crianças, deve ser insumo para reflexão da escola como um todo, desde os funcionários da limpeza aos gestores da instituição. Isso porque o que acontece dentro e fora da sala de aula envolve a todos e necessita da cooperação do grupo.

No entanto, é lamentável constatar que essa realidade ainda está longe das instituições educacionais de nosso país. A almejada igualdade material entre as crianças em idade de frequentar as creches, apesar de algumas políticas públicas nesse sentido, ainda não foi alcançada.

Vemos ainda vários exemplos de grandes disparidades no tratamento e acesso às creches para os mais afortunados e a insuficiência no atendimento e na qualidade das creches para aqueles que estão nas camadas mais pobres de nosso país.

Nesse sentido importante trazermos à colação os dados do Observatório da Equidade (Brasil, 2008), que informa que:

Em 2008, das crianças brasileiras que têm acesso a creche, apenas 11,5% pertencem ao 1º quinto de renda do rendimento médio mensal familiar, ou seja, as 20% mais pobres do país. As crianças mais ricas do país (5º quintil) têm três vezes ou mais chances de estar na creche, conforme atestam os 37,7% das matrículas. Uma das causas das precárias condições de acesso refere-se ao fato de que as creches não são vistas como parte da educação e primeira etapa da educação básica: 23% dos municípios brasileiros não possuem creches públicas.

O contraste da desigualdade se acentua quanto mais o foco capta especificidades tanto da população (sexo, cor e raça, renda per capita) quanto da região de moradia (macrorregião, rural e urbana) – apenas 6,2% das crianças de 0 a 3 anos residentes no Norte do país e pertencentes ao 1º quinto de renda frequentam creche, enquanto 44,1% das crianças moradoras da Região Sul e dos estratos mais ricos da população o fazem. Para a pré-escola, a situação é mais positiva para os mais pobres, tomando-se por base as taxas de frequência à creche, pois 64,5% das crianças de 4 a 5 anos e com renda inferior a meio salário mínimo estão frequentando os estabelecimentos educacionais. Das crianças situadas na faixa de 20% das mais ricas da população, o percentual de frequência à pré-escola é de 91,5%, considerando-se a média nacional, o que significa uma desigualdade de 27 pontos percentuais em relação às mais pobres. Segundo os dados do IBGE (2008), somente 0,7% dos municípios brasileiros não possuem pré-escolas públicas, o que acentua a hipótese de esta etapa estar fortemente associada ao acesso ao ensino fundamental.

O consenso sobre a importância da creche para a criança pequena está longe de ser atingido, e uma das metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001) é promover debates com a sociedade civil sobre o direito das crianças à educação infantil.

3. Criança sujeito de relação

“(...) já lá vai o tempo em que o tempo não contava. O homem de hoje já não se dedica a coisas que não possa abreviar” (Benjamim cita Paul Valery, 1992, p.38).

Partindo de uma concepção de infância que valoriza e defende a criança como sujeito de direito e tendo por base os documentos pesquisados no capítulo anterior, podemos perceber a transformação das práticas cotidianas na Educação Infantil.

Importante salientar que esta transformação deve buscar a garantia do direito à educação, das crianças de zero até seis anos, à uma Educação Infantil de qualidade, reforçando assim a “função indissociável do cuidar/educar, tendo em vista a intenção de aliar uma concepção de criança à qualidade dos serviços educacionais a ela oferecidos, atribuindo um papel específico à pedagogia desenvolvida nas instituições pelos profissionais de Educação Infantil.”

Nesse capítulo, passaremos à análise dos deveres e responsabilidades que a criança tem na relação com o outro na escola, na interação criança-criança e criança-adulto.

De início, cabe-nos informar que o conceito de dever e responsabilidade da criança estão intimamente relacionados à questão de sua cidadania, pois quando analisamos o conceito de cidadania percebemos que o cidadão exerce a cidadania quando cumpre seus deveres com o Estado e a sociedade e usufrui de seus direitos, ou seja, o cumprimento de direitos e deveres estão interligados, uma vez que o respeito as leis e ao direito do outro contribuem para uma sociedade mais equilibrada e justa.

Nesse sentido, como a criança inaugura sua vida social na escola (lugar de encontros, interação e conflitos) o estabelecimento de regras com as crianças no ambiente escolar passa a desempenhar um papel de grande importância.

Partindo-se da ideia de que tudo que acontece dentro da escola deve ter uma intenção e cuidado, pensar as regras de conduta das crianças estabelecendo os seus deveres e as responsabilidades, deve necessariamente ser construída com o grupo e para o grupo, pois assim se alcança o respeito a dignidade da criança, ao concretizar o direito da criança de participar na formulação das regras, da mesma forma que a dignidade do cidadão adulto é respeitada quando ele participa ativamente da formulação das leis a qual está submetido.

Na minha prática com o ensino de inglês, tenho utilizado a construção de regras para a turma como ferramenta para melhor organização e bem estar de todos. Por isso, todo início de ano pensamos em comportamentos esperados e não esperados dentro da sala de aula e na relação com o outro.

Reforço a ideia das crianças com imagens, fotografias deles reproduzindo as regras definidas e fixamos na parede, de forma nítida, ampliada com o texto escrito da regra, no caso em inglês e a imagem. Conversamos também sobre a resolução de problemas, quando uma criança descumpra alguma regra, digo que ao descumprirem uma regra que as mesmas precisam pensar em soluções para o problema e assumir as responsabilidades no cuidado com o outro.

Geralmente, tenho a prática de conversar e resolver os conflitos que exigem mais tempo na hora do pátio, não como punição, porque não perdem o pátio, não deixam de brincar, mas também como um combinado que faço com a turma de resolver o problema na hora do pátio, horários em que eu estou mais livre para pensar com ele(a) (numa perspectiva de enxergar o outro e se colocar no seu lugar) e, por meio do diálogo, mostrar que toda vez que infringimos as regras ferimos também o direito do outro.

Corroborando essas atitudes, temos os ensinamentos de Buber (1982) que afirma que a criança e o professor devem estar juntos no centro do processo educativo. E essa intervenção é necessária para que as crianças dentro da educação infantil possam, em situações de interações sociais ou sozinhas, ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens.

Desse modo, o papel do professor não seria apenas ajudar a desenvolver a espontaneidade da criança, mas sim selecionar o tipo de experiência desejável, com uma atitude intencional para com o educando.

O exercício dessa função do professor precisa estar baseada essencialmente, numa escuta das crianças, escuta sensível e atenta, compreendendo o papel que as mesmas desempenham quando da experimentação de novas descobertas e também quando do cometimento de um erro, exatamente para permitir a construção do seu conhecimento.

Nessa perspectiva, o professor é o mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento. Ele que é o responsável pela organização e proposição dos espaços e situações de aprendizagens, espaços e situações estas que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano.

Isso porque quando as crianças passam a estabelecer relações entre novos conteúdos e os seus conhecimentos prévios isso possibilita a ela modificar seus conhecimentos prévios, matizá-los, ampliá-los ou diferenciá-los em função de novas informações, capacitando-as a realizar novas aprendizagens, tornando-as significativas.

Na instituição de educação infantil, o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, parceiro por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável, não discriminatório, mas sim, de experiências educativas e sociais através de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a auto-estima.

Para que as aprendizagens infantis ocorram com sucesso, dispõe o RCNEI que é preciso que o professor considere, na organização do trabalho educativo: (i) a interação com crianças da mesma idade e de idades diferentes em situações diversas como fator de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento e da capacidade de relacionar-se; a individualidade e a diversidade; (ii) o grau de desafio que as atividades apresentam e o fato de que devam ser significativas e apresentadas de maneira integrada para as crianças e o mais próximas possíveis das práticas sociais reais; (iii) a resolução de problemas como forma de aprendizagem. (RCNEI, p.30)

Levando em consideração que o âmbito social oferece ocasiões únicas para elaborar estratégias de pensamentos e ação, a interação social em situações de conflitos deve ser considerada uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças.

Certo é que a capacidade de interação também é desenvolvida quando as crianças ficam sozinhas. Momento em que sozinhas elaboram suas descobertas, seus sentimentos e constroem um sentido de propriedade para as ações e pensamentos compartilhados anteriormente, de modo que esse tempo sozinho potencializa novas interações.

No entanto, o foco de nossa análise é a capacidade de interação mais concreta quando da ocorrência de situações de troca, de situações de conflito onde essas interações exigem o desenvolvimento dos conhecimentos prévios e

a aplicação dos recursos de que já dispõem, confrontando-os e reformulando-os.

Fato é que a existência de um ambiente acolhedor, não significa eliminar os conflitos, disputas e divergências presentes nas interações sociais, mas pressupõe que o professor forneça elementos afetivos e de linguagem para que as crianças aprendam a conviver, buscando as soluções mais adequadas para as situações com as quais se defrontam diariamente.

Ou seja, o professor deve refletir os critérios utilizados na organização dos agrupamentos e das situações de interação, visando, sempre que possível, auxiliar as trocas entre as crianças e, ao mesmo tempo, garantir-lhes o espaço da sua individualidade.

Para isso, de acordo com RCNEI (1998), o professor quando tem intenção de educar deve aproveitar as oportunidades de conflito para buscar soluções e deve trazer para a criança a sua responsabilidade com o outro, considerando a singularidade de cada criança e suas diferenças de idades, hábitos, costume, valores, crenças, etnias, etc; ampliando seu repertório de socialização.

Assim, em determinadas situações, é aconselhável que crianças com níveis de desenvolvimento diferenciados interajam; em outras, deve-se garantir uma proximidade de crianças com interesses e níveis de desenvolvimento semelhantes.

Propiciar a interação quer dizer, portanto, considerar que as diferentes formas de sentir, expressar e comunicar a realidade pelas crianças resultam em respostas diversas, que são trocadas entre elas e que dessa forma, garantem parte significativa de suas aprendizagens.

Portanto, mais uma vez, consideramos que a criança desenvolve sua capacidade de interação quando está sozinha, no entanto, é importante frisar que as características do desenvolvimento da capacidade de interação das crianças se ampliam em situações de interação social, nas quais os conflitos, a negociação de sentimentos, a formulação de ideias e aplicação de soluções são elementos indispensáveis para a concretização e manutenção da harmonia de suas relações sociais.

Como dispõe o RCNEI: “A interação permite que se crie uma situação de ajuda na qual as crianças avancem no seu processo de aprendizagem.”

Ao professor cabe a tarefa de individualizar as situações que propiciem esse avanço no processo de aprendizagem, que são oferecidas no cotidiano das crianças seja na hora do brincar, seja quando ocorre um conflito entre elas.

No entanto, essa individualização das situações de aprendizagem deve levar em consideração não só a individualidade de cada criança como também sua capacidade afetiva, emocional, social e, em especial, a capacidade cognitiva, visto que apenas colocar a criança sozinha para pensar no conflito sem contribuir com elementos para a superação e entendimento dos seus deveres e responsabilidade não trará resultados ou benefício algum à criança.

Cabe nesse momento transcrever o Disposto no RCNEI

“A distância entre o nível de desenvolvimento potencial e o real foi conceituada pelo pesquisador russo L. S. Vygotsky (1886-1936), como zona de desenvolvimento proximal. Esta zona é caracterizada pela distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com parceiros mais experientes” (RCNEI, 1998, p.32).

Ou seja, apontar o erro cometido pela criança, só faz sentido numa perspectiva de possível superação, quando o professor detém conhecimento sobre as reais possibilidades de avanço da criança e sobre as possibilidades que ele tem para ajudá-la. Do contrário, ao invés de potencializar a ação das crianças e fortalecer a sua autoestima, o apontamento pode provocar-lhes um sentimento de impotência e fracasso, pois desrespeitou a sua individualidade no momento em que não considerou seu desenvolvimento real e não o auxiliou na construção da solução do conflito.

Por outro lado, quando o professor permanece junto e participa da solução do conflito, ele enriquece a capacidade de interação de cada criança, considerando-a como sujeito de direito, conforme muito bem exposto no RCNEI:

“Individualizar a educação infantil, ao contrário do que se poderia supor, não é marcar e estigmatizar as crianças pelo que diferem, mas levar em conta suas singularidades, respeitando-as e valorizando-as como fator de enriquecimento pessoal e cultural” (RCNEI, 1998, p.33).

Nas situações de aprendizagem, o conflito de interesses adquire um sentido importante quando as crianças buscam soluções e discutem-nas com as outras crianças. A situação de conflito de interesse, não é uma situação de mera “aplicação” do que já se sabe, mas sim de uma oportunidade de produzir novos conhecimentos a partir dos que já se tem e em interação com novos desafios.

Neste processo, o professor deve reconhecer as diferentes soluções, socializando os resultados encontrados e mais do que isso, deve conduzir a criança na construção da solução do problema gerado, de modo que abandonar a criança sozinha num canto ou apenas colocá-la de castigo (restringindo-lhe direitos) não gera a potencialização de seu aprendizado.

Nesse sentido, Vygotsky afirma que o aprendizado, desde o nascimento da criança, está relacionado ao desenvolvimento “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (OLIVEIRA cita VYGOTSKY, 1984, p.101). Aduz ainda que, o aprendizado possibilita o desenvolvimento, ou seja, a gente aprende, e por isso, se desenvolve. E esse aprendizado se dá a partir do contato do indivíduo com a realidade, com o ambiente cultural e com a relação com outras pessoas.

Ou seja, a interação criança-criança e criança-adulto em situações de conflito, é uma excelente oportunidade para ampliar a esfera de desenvolvimento da criança, visto que a prática educativa deve buscar situações de aprendizagens que reproduzam contextos cotidianos nos quais, por exemplo, tenha uma função real. Desse modo, “pegar o gelo” para cuidar do colega que empurrei e bateu com a cabeça na parede, para no futuro socorrer alguém que atropelai sem a intenção de ferir é uma maneira correta de respeitar o processo de desenvolvimento da criança e ainda auxiliá-la na construção da solução do conflito por ela criado.

Nesse ponto, é importante fazermos menção aos ensinamentos de Buber (1982) para quem a

relação educativa é uma relação dialógica determinada pelo elemento da inclusão. Diferente da empatia, a inclusão se

caracteriza por ser uma relação entre duas pessoas, um acontecimento experimentado em comum, em que cada um sente a sua realidade e também experimenta como o outro sente essa mesma realidade. A relação educativa, para o autor, tem seu fundamento na experiência concreta, mas unilateral, da inclusão, uma vez que o professor sabe o que é estar no lugar do aluno, mas o contrário não acontece. Por isso, não é suficiente que o educador imagine a individualidade da criança ou a experimente como outro ser e que a reconheça como tal. Somente quando o educador compreende como influência com seu próprio ser o ser da criança é que ele pode transformar sua ação em seu ofício e lei. Apenas quando o professor é capaz de estabelecer vínculos com os alunos, quando ele é capaz de substituir o relacionamento Eu-Isso pela relação Eu-Tu, pelo face a face, pelo encontro e pelo diálogo é que se torna possível humanizar a prática educativa. (PENA, CASTRO e SOUZA, 2014, p.9)

Ora, então porque confundir um momento de busca, reflexão e inclusão, no sentido de juntos pensar uma solução para o problema causado no conflito entre as crianças, como mais um momento mecânico, de controle do corpo e sem exercício da autoridade, mas do autoritarismo?

Se sabemos, que a interação entre as crianças e os conflitos que surgem na oposição de pensamentos e ideias, incita a reflexão, a verbalização de sentimentos, a construção de argumentos – o **“Senta aqui pra pensar!”** deve ser levado a sério, não pode ser banalizado dentro da escola.

Ao contrário, para que possamos ultrapassar o modelo historicamente construído de escola como espaço sem liberdade, onde há o predomínio da atitude Eu-Isso em detrimento da relação face a face e do encontro, faz-se necessário recuperar o objetivo da ação educativa.

O diálogo com Buber permite-nos reafirmar que

“Educação, para Buber, não é um ato impositivo, mas uma relação que exige abertura e requer confiança, de forma que o educando aceite o educador como pessoa. Essa confiança é adquirida na relação imediata e não na imposição de máximas ou do que é certo e errado. O que não significa, contudo, eximir-se da responsabilidade em exercer a sua autoridade.

A filosofia de Buber permite situar a educação como responsabilidade com o mundo em que vivemos, como responsabilidade com o outro. “Educar significa a possibilidade de conduzir o educando a mudanças na sua relação com o outro, com o mundo, levando-o a pronunciar a palavra TU, que significa formar para uma existência autêntica

(SANTIAGO, 2006, p. 9). ” (PENA, CASTRO e SOUZA, 2014, p.4)

Ora, as iniciativas e a autoridade dos adultos devem favorecer a interação comunicativa das crianças pequenas e o interesse de umas pelas outras, o que permite a elas aprenderem a perceber-se e a levar em conta os pontos de vista dos outros, permitindo a circulação das ideias, a complementação ou a resistência às iniciativas dos parceiros.

Quanto à autoridade do adulto sobre a criança no processo de aprendizagem devemos alertar para a atual deturpação das funções no que tange a relação criança-adulto.

Nesse sentido, Bazílio e Kramer (2011, p.133) quando abordam a questão da deturpação da autoridade e propõem observarmos o trabalho pedagógico de maneira permeada pelos conceitos de dignidade e individualidade da criança, bem como na ampliação do termo “educar”.

Para esses autores, tendo como base os conceitos de infância, o que dá autoridade é a experiência, a vivência, que é finita, e se tornará infinita por meio da linguagem. Informam que a narrativa e o narrador tem uma intenção maior do que informar algo novo da vida, mas de uma experiência de vida de todos e a diminuição da narrativa, diminui também a experiência, diminui as possibilidades de uma ‘reflexão sentida’ da vida no dia a dia.

Acrescentam ainda que a deturpação do discurso para com a criança nas classes médias ocorre ao reforçar a ideia de que a criança não pode ser frustrada, contrariada e que deve ser prontamente atendida, enquanto que a deturpação nas classes populares, ocorre quando as crianças assumem papéis e responsabilidades que não têm capacidade ainda, daí concluírem que o reconhecimento do papel social da criança tem invertido os papéis dos adultos, que parecem usar a ‘concepção de criança como sujeito’ para não se posicionar. É como se para a criança ocupar um lugar o adulto precisasse desocupar o seu; o que revela uma distorção profunda do sentido da autoridade.

Ou seja, deve-se regatar o conceito correto de autoridade do adulto sobre a criança, nas relações de conflito, no sentido de que o adulto deve

orientar a criança na busca por soluções e juntos constroem uma interação saudável.

O professor tem o papel de interferir na zona de desenvolvimento proximal das crianças, provocando avanços em seu desenvolvimento, que não ocorreriam espontaneamente. Para Vygotsky “o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (KOLL, 2010, p.64). Ou seja, na escola a criança não é capaz de aprender sem a interferência do professor e das outras crianças.

“Se uma interpretação leviana das posições de Piaget levou, frequentemente, a uma postura espontaneísta, que propõe que a criança deve ser deixada livre em suas interações com os estímulos do mundo físico para que possa amadurecer, “desabrochar”, em seu desenvolvimento natural, uma compreensão superficial de Vygotsky poderia levar exatamente ao oposto: uma postura diretiva, intervencionista, uma volta à “educação tradicional”. Embora Vygotsky enfatize o papel da intervenção no desenvolvimento, seu objetivo é trabalhar com a importância do meio cultural e das relações entre indivíduos na definição de um percurso de desenvolvimento da pessoa humana, e não propor uma pedagogia diretiva e autoritária. Nem seria possível supor, a partir de Vygotsky, um papel de receptor passivo para o educando: Vygotsky trabalha explícita e constantemente com a ideia de reconstrução, de reelaboração, por parte do indivíduo, dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo cultural. A consciência individual e os aspectos subjetivos que constituem cada pessoa são, para Vygotsky, elementos essenciais no desenvolvimento da psicologia humana” (KOLL, 2010, p.65).

Nesse sentido, cabe ao educador interagir com as crianças, orientar sua aprendizagem, bem como atendê-las de forma adequada, respeitando sua forma de ser e agir no mundo. Desse modo, segundo Vygotsky a demonstração, as experiências, a assistência, o fornecimento de pistas, o diálogo e as trocas afetivas são fonte importantes para o desenvolvimento. É através da experiência social mediada pelo outro, nas diversas situações de convívio social da qual participa, que a criança aprende parte significativa das ações e conhecimentos necessários para sua inserção no mundo. Nesse sentido, é fundamental que o educador tenha

“o desejo de ver o mundo tornar-se uma pessoa presente a nós, uma pessoa que vem a nós como nós vamos a ela, que nos escolhe e nos reconhece como nós a escolhemos e

reconhecemos, que se apoia em nós como nós nos apoiamos a ela” (BUBER, 1982, p.9).

4.

Repensando a prática: um olhar atento sobre as resoluções de conflitos na Educação Infantil

Nada mais comum no cotidiano de nossa sociedade do que a necessidade de solução de conflitos. O mesmo também ocorre no cotidiano da criança tanto na relação criança-criança como na relação criança-adulto. Desta forma, levando em consideração que um dos objetivos fundamentais da escola é contribuir para a formação de cidadãos autônomos, críticos, conscientes de suas atitudes e de seu papel na sociedade e que as situações de conflitos são uma excelente oportunidade para ampliar a esfera de desenvolvimento da criança, necessário, neste momento, refletirmos sobre como os educadores poderiam ter maiores condições de pensar em práticas educativas dialógicas.

Com esta finalidade passamos a ilustrar algumas ações possíveis diante de casos reais, para que, a partir deles, reflitamos sobre os possíveis caminhos para que as crianças atuem na resolução dos conflitos interpessoais que enfrentam em seu dia-a-dia e possam alcançar uma formação mais completa.

De antemão cabe-nos trazer a colação alguns dados de uma pesquisa relatada por Vidigal (2013) sobre a resolução de conflitos na escola:

Como educadores, vemo-nos cotidianamente diante de situações de conflitos interpessoais nas escolas e, não raro, deparamo-nos com certa dificuldade em encontrar ou criar estratégias eficazes para lidar com elas. O que fazer nestas situações, como resolvê-las e se haveria algum meio para modificar este quadro que parece agravar-se a cada dia, são perguntas que comumente nos fazemos.

O contato e a observação contínua deste cenário levaram-nos a buscar na teoria construtivista um possível norte para ações e reflexões sobre nossa prática pedagógica no que tange à questão dos conflitos. Diversos pesquisadores vêm debruçando-se sobre esta temática e contribuindo para ampliarmos nossa possibilidade de análise, compreensão e proposição de ações educativas que favoreçam a intervenção nos conflitos interpessoais de forma a propiciar a busca da autonomia.

Leme (2004) relata uma pesquisa compreendida por dois estudos que avaliaram três formas de os alunos brasileiros resolverem conflitos interpessoais: agressivas, submissas e assertivas. No primeiro estudo foram apresentadas aos alunos descrições de situações sociais – envolvendo provocação, perda, frustração – e alternativas que contemplavam cada uma das formas de resolução para verificar a tendência de escolha de cada estudante. A maior parte dos participantes escolheu prioritariamente a resolução de tipo assertivo o que de acordo com Leme (2004) mostra que alunos brasileiros são sensíveis desde muito cedo a perceber condutas que são consideradas socialmente desejáveis na resolução de conflitos interpessoais.

A autora compartilha com Deluty (1981) que o comportamento assertivo é aquele que caracteriza-se pelo enfrentamento da situação de conflito em comportamentos “explícitos de defesa dos próprios direitos e opiniões, porém sem apelar para qualquer forma de coerção, como violência ou desrespeito ao direito e opinião alheios” (LEME, 2004, p.371). No segundo estudo ao invés de solicitar aos estudantes que escolhessem uma alternativa preestabelecida, foi pedido que narrassem o tipo de resolução que dariam à situação descrita. Nesse caso e em contraposição ao resultado do primeiro estudo, verificou-se maior frequência de soluções submissas e agressivas, “confirmando a dificuldade, já apontada por Deluty (1981), em encontrar soluções alternativas para conflitos” (LEME, 2004, p.378).

Uma pesquisa realizada por Carita (2004) averiguou a qualidade do ambiente da sala de aula enquanto facilitador do desenvolvimento sociomoral dos estudantes, tomando como indicador os processos de resolução de conflito nele emergentes. Chama-nos a atenção o fato de que a maioria dos estudantes apontou que as ações a fim de solucionar os conflitos são protagonizadas pelos professores, ou seja, há a predominância da participação do professor nos processos de resolução, o que, segundo a autora, em termos qualitativos podem ser caracterizadas como soluções improdutivas.

A partir dessa pesquisa, Carita (2004) observa que as relações sociais que ainda hoje prevalecem na sala de aula continuam marcadas pela existência de um clima de pouca partilha de responsabilidades na solução dos conflitos, ou seja, o professor atua como principal ator da resolução impossibilitando, muitas vezes, que os alunos realizem o exercício de pensar em soluções aceitáveis entre os envolvidos.

Diante dos quadros apresentados pelas pesquisadoras, podemos destacar que muitos estudantes são capazes de reconhecer que há formas mais adequadas para a solução de conflitos interpessoais, mas falta-lhes repertório para agir de acordo com elas. Falta-lhes, ainda, de acordo com a pesquisa realizada por Carita (2004), a oportunidade de conviver com seus pares num ambiente escolar que promova a

aprendizagem de formas pacíficas e assertivas de resolução de conflitos, no qual os próprios envolvidos possam protagonizar as resoluções.

A carência apontada na pesquisa, faz surgir a necessidade de recuperação da ação educativa por meio do diálogo, da reflexão e da interação social como uma forma de aprendizado da criança.

A falta de oportunidade de participação da criança na construção do seu senso de responsabilidade e a ausência de sua cooperação na solução dos conflitos de interesse por ela causado exige de nós o resgate de uma prática pedagógica que passa a ser uma ação política de troca de concretudes e de transformação, uma vez que a pedagogia cidadã requer a horizontalidade da relação adulto-criança pois ambos são sujeitos do processo ensino e aprendizado, devendo ser rejeitada toda verticalidade ultrapassada da relação professor-aluno.

Desse modo, buscaremos refletir, os motivos que levam professores a se comportarem de maneira “automática e despreocupada” com a construção do conhecimento e da autonomia da criança quando, simplesmente, a colocam de castigo, num canto sentada, mandando ela pensar no que fez de forma solitária.

Essa atitude muitas vezes resumida no **“Senta aqui pra pensar!”** me parece um alheamento por parte do professor na sua responsabilidade de educar, ou pior, revela uma pedagogia despótica que diz respeito a uma sociedade e a um Estado autoritários, uma vez que produz cidadãos acrílicos e subservientes, nesse sentido:

A principal característica do déspota encontra-se no fato de ser ele o autor único e exclusivo das regras que definem a vida familiar, isto é, o espaço privado. Seu poder, escreve Aristóteles, é arbitrário, pois decorre exclusivamente de sua vontade, de seu prazer e de suas necessidades... O déspota (o despotês; o pater familias) só domina os dependentes e não os livres. (Chauí, 1992, citado por Azevedo, 1995, p. 128).

Tal despotismo normalmente é fundamentado em discursos psicológicos, pedagógicos, teológicos e que são corroborados pelo senso

comum, com ditados populares do tipo: “É de pequeno que entortam os galhos”, “é de pequeno que se torce o pepino”. Esse conjunto de ideologias é herança de uma sociedade patriarcal, adultocêntrica e autoritária, na qual à criança sempre esteve reservado um *lugar menor*: o lugar do não ser, da punição, do desrespeito, da humilhação, da violência.

Ao contrário desta ideologia, cumpre destacar a pesquisa realizada por Longo (2001) baseada em análise documental sobre livros de *orientação de pais e educadores* existentes em algumas das principais livrarias da cidade de São Paulo, de novembro de 1999 a novembro de 2000. O critério escolhido para a coleta dos dados foi o de natureza temática – *punições corporais em crianças e adolescentes* o que permitiu que a pesquisa abrangesse diversas áreas do conhecimento.

Foram realizadas a análise dos conteúdos de 36 livros, em especial, as partes que versavam sobre a problemática dos *castigos corporais como forma de “educar” crianças e adolescentes*. Dos 36 livros pesquisados, em 26 livros (72%) os seus autores oferecem argumentos contrários a tais práticas.

Constatou-se, portanto, que na literatura recente (1981- 2000) publicada no Brasil, destinada a pais e educadores, predominou um discurso contrário à punição de crianças e adolescentes. Entretanto, ainda há autores com grande aceitação de pais e educadores leitores que possuem argumentos favoráveis a tais práticas, apropriando-se ativamente em modelos que, supostamente “fundamentam” às suas formulações sobre o porquê punir as crianças e adolescentes.

Cabe ressaltar que os relatos aqui apresentados não tratam de castigos corporais, entretanto, são diversas as formas de se punir uma criança sob o pretexto de educa-la. Nesse sentido, os estudos sobre os castigos corporais são pertinentes na medida em que mostram como esses castigos foram substituídos por outras formas de punições muitas vezes igualmente rigorosas.

Certo é que castigar as crianças não é algo novo na história da educação, e até hoje, programas de televisão ensinam os pais a colocarem as crianças sozinhas num canto para pensarem sobre suas atitudes sem proporcionar meios para auxiliar a criança na construção da solução dos conflitos, tolhendo sua capacidade criativa e de desenvolvimento, e que infelizmente são repetidos por alguns professores de maneira mecânica e

indiscriminada sem considerar sua responsabilidade no desenvolvimento da aprendizagem da criança.

Diante disso, passo à análise dos casos, ora, com o consequente contexto de afastamento da pedagogia dialógica, ora com sua devida aproximação:

Relato 1

A professora responsável pela turma me pediu para ficar na sala com duas crianças, que não iriam acompanhar as outras até o pátio. Ao entrar na sala, observei um quadro de cortiça com o nome dessas crianças pequenas pendurado. Então perguntei:

–“Por que o nome de vocês está no quadro?”

–“É para ficar sem uma parte do pátio, não é o pátio todo!” – comentou uma delas.

–“O que vocês fizeram para estar com o nome ali?” (eu)

–“Eu estava correndo na sala com um brinquedo.” (Joana)

–“E pode correr na sala?”(eu)

–“A professora pediu para eu parar de brincar com a Ju e sentar. Eu imitei uma galinha.” (Maria)

–“Será que não pode imitar galinha nessa sala?” (eu)

–“Essa sala é muito chata, tem muito trabalho, tem que sentar para fazer atividade.” (Maria)

É nítido nesse relato que essas crianças querem se movimentar, explorar com o corpo aquilo que sentem, pensam e desejam.

Guimarães (2004) entende que é a partir do reconhecimento da liberdade e permissão da sua expressão através das ideias, das brincadeiras, dos interesses, dos medos e das alegrias de cada criança que aflora o processo de constituição de sua autonomia, autoestima e autoconfiança.

Informa ainda Guimarães que este reconhecimento deve se refletir e se concretizar no olhar do outro, na sua postura de acolhida e escuta, bem como, na organização do espaço infantil. À medida que ocorre a concretização e o desenvolvimento de um espaço de experiências e objetos pessoais, de estímulo às ideias que a criança traz consigo, das escolhas dela, isto aumenta o vínculo da criança com o adulto e também com o referido espaço, o que acarreta a transformação deste espaço em lugar de pertencimento. Ao mesmo tempo em que é escutada, a criança vai incorporando o desafio de escutar o outro.

Para Corsino (2009) a realidade nos é apresentada pela linguagem, ela existe e se expressa na língua, ela inclui os gestos, a entonação, vontades,

afetos, ditos e não ditos, além de ser responsável pela criação ideológica de um grupo social. A vida social é dinâmica e devemos influenciar as crianças para que sejam sujeitos ativos nela. Quando a professora apenas escreve seus nomes num quadro e as deixam sozinhas na sala, está permitindo a elas que façam uma leitura distorcida de adulto e de grupo.

Não por que são incapazes de compreender o contexto, mas sim por que não lhes foi dada a oportunidade de participação na solução do conflito causado antes da privação do pátio, daí por que se manifestaram dizendo “*É para ficar sem uma parte do pátio, não é o pátio todo*”. As crianças concluíram que aquele quadro servia apenas para impedi-las de brincar o tempo integral no pátio, sem mais nenhum envolvimento acerca dos atos cometidos.

Também nesse sentido importante trazer a posição de Corsino sobre a seguinte fala das crianças “*essa sala é chata, que tem muito trabalho, tem que sentar pra fazer atividade*”:

É comum numa fila, por exemplo, vê-las brincando com as mãos, com objetos, cantarolando, chutando uma bolinha de papel do chão, mexendo ou falando com uma outra criança. Acreditamos que é também a própria escola que, reorganizando seus espaços e tempos para manifestações infantis, pode caminhar na contramão da fragmentação, tornando-se um lugar de valorização dos gestos expressivos através de jogos, brincadeiras, narrações, desenhos, imitações e dramatizações capazes de ampliar as possibilidades de as crianças se dizerem, de trocarem afetos, de viverem suas emoções e aguçarem sua sensibilidade (2009,p.35).

Nítido aqui que ser necessário realizar as tarefas sempre sentadas inibe a valorização dos gestos e expressão de suas emoções, conforme alertado acima. Assim, me pergunto se sempre seriam necessárias as punições para resolver os conflitos, para que a criança compreenda o que é permitido ou não fazer.

Acredito também que o pátio é um direito da criança, e um direito conhecidamente apreciado de forma veemente por elas. Em que medida ser impedido de ir ao pátio e ficar sozinho na sala de aula, tem mais resultado na educação da criança do que uma conversa franca e sincera? Entendo que é fundamental ao professor, no pátio, refletir com a criança sobre o problema

causado em sala de aula, e junto com a criança buscar soluções e fazendo-a entender que os seus erros possuem consequências.

Para refletirmos sobre a questão da disciplina, uma das várias questões que permeiam o cotidiano escolar, é necessário desconstruir a ideia de que apenas a aplicação da disciplina resulta na manutenção de um nível aceitável de aprendizado.

A perspectiva do professor de que é através da disciplina de seus alunos que o sistema educativo se engrena e de que apenas impondo seu poder ao aluno ele obterá o máximo proveito de seu tempo na escola, faz o professor se afastar do caráter dialógico automatizando a sua reação aos atos de indisciplina, tornando-o insensível a sua responsabilidade de formação do aluno.

A relação hierárquica no ambiente escolar aplicada pura e despreocupadamente revela como a disciplina dociliza os corpos e os coage. Segundo Kramer (1999) a sociologia ajudou a entender que a dependência da criança em relação ao adulto é fato social e não natural, daí a base desigual na distribuição do poder.

Ela tem defendido uma concepção de infância que reconhece o que é específico nessa fase – o poder de imaginação, fantasia, criação, e também entendem as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e que pensam criticamente sobre a realidade.

No caso acima relatado percebemos que a professora se exime da sua responsabilidade e utiliza um intermediário (professora-pesquisadora) como elemento para fortalecer a sua atitude de coação. Parece que em algum momento a professora incorporou que essa era uma fórmula para resolver esse tipo de situação, traduzida em sua prática. A lógica da coação, da ausência de liberdade de escolha, da moralização é repetida pelas próprias crianças.

Relato 2

No pátio Cristina e Isabela brincavam na areia com as sucatas. Nesse momento, o José chega até elas, chutando as sucatas que estavam sendo manipuladas pela Cristina. Ela chora muito. A professora se aproximou das crianças, e perguntou para o José o que havia acontecido. A Fernanda que estava próxima, na hora do conflito, e um ano mais velha que as outras meninas, respondeu:

–“Eu falei pra ele pedir desculpa! ”

–“E ele pediu?” (professora)

– “Pedi.” (Fernanda)

Então a professora se agachou e tentou saber dele, o motivo de ter agido daquela maneira. Ele disse que a Isabela havia feito careta, depois envolveu um colega que nem estava por perto. A professora insistiu, perguntando:

–“Você acha que pode agir assim com as pessoas? Ela ficou triste com você.”

– “Isso foi mau!” (José)

–“Pois é, e você é mau? (Professora)

–“Não, eu não sou mau!” (José)

O presente relato traz à tona a importante discussão acerca do acolhimento. É importante relatarmos aqui a necessidade do acolhimento do problema, isto é responsabilidade pelo problema causado, porém sem reforçar a ideia da criança ser boa ou má.

Deve-se reconhecer que no presente caso a professora acolheu as crianças, deu voz a todos que estavam envolvidos na situação de conflito, porém sem perceber, apenas qualificou de maneira estanque a atitude como consequência de ser bom ou mau, certo ou errado.

Tal atitude esta impregnada de um pensamento dualista, que condena o outro como mau única e exclusivamente por uma conduta em desacordo com sua expectativa. Não seria o caso de ouvir a fala da criança “*Isso foi mau!*” e fazê-la refletir sobre sua conduta e eventual consequência sobre o outro, focando também na atitude positiva do pedido de desculpas, ou seja, ao fazer a criança compreender as consequências de suas atitudes isto permite que ela participe do diálogo, continuando a criação de seu interlocutor e multiplicando a riqueza do que foi dito.

Nesse sentido, Santos e Corsino (2009), entendem que a criança constrói sua subjetividade com os conteúdos sociais e afetivos que o olhar e as palavras do outro lhe revelam. Para eles “Ser é ser para o outro e por meio do outro para si próprio” (apud Souza, 1995, p.26).

Rinaldi (2012) quando descreve a perspectiva da pedagogia da escuta de Reggio Emilia (que acarretou uma política de educação e aprendizado, que é referência na educação de crianças pequenas no mundo inteiro, pois propiciou meios para a participação democrática na discussão e na avaliação da prática educativa) conclui que a escola é um lugar de transmissão, prática ética e de criação de cultura e valores tais como amizade, solidariedade,

respeito pelas diferenças, diálogo, emoções, afeição, que reconhece as crianças como cidadãs. Dessa forma, importante salientar a necessidade de dar ouvido a voz da criança, porém de maneira atenta e cuidadosa, conforme comenta Saltini¹ (1997, p. 91):

A serenidade e a paciência do educador, mesmo em situações difíceis, faz parte da paz que a criança necessita. Observar a ansiedade, a perda de controle e a instabilidade de humor, vai assegurar à criança ser o continente de seus próprios conflitos e raivas, sem explodir, elaborando-os sozinha. A serenidade faz parte do conjunto de sensações e percepções que garantem a elaboração de nossas raivas e conflitos. Ela conduz ao conhecimento do si-mesmo, tanto do educador quanto da criança.

Relato 3

As crianças estão brincando no pátio da grama, e três delas de pique pega. O Marcelo pegou o João, mas ele não aceitou o fato de ser pego. Então, sentou no chão próximo a parede e começou a chorar. A professora fez sinal para eu observar. Enquanto chora os outros dois continuam a brincadeira. Ele se aproxima dos outros dois, ainda chorando em alta voz e senta mais próximo deles. A professora abaixa, olhando olho no olho, e fala firme com ele:

– João para de chorar agora! Você não vê que estamos no pátio dos bebês. Imediatamente ele pára de chorar e volta a brincar.

Nesse relato percebe-se que a criança aceita prontamente o comando da professora *“para de chorar agora!”* Seria esse o melhor jeito de resolver o conflito, ou melhor, será que esse conflito foi de fato resolvido? Será que essa criança entendeu o motivo que a fazia chorar? O motivo que a deixou chateada? Será que ela sabe o que a chateia? A professora conseguiu conter o choro da criança que, provavelmente, a estava incomodando.

Trazer luz ao problema dá trabalho, dialogar, dar voz e ouvir o outro requer paciência e desejo. Quando ignoro a expressão do outro que entendo como sujeito de cultura, sujeito de direitos e cidadã, estou também ignorando sua participação na construção do conhecimento de si e do outro, estou descartando também os sentimentos dessa criança; crendo que o seu choro é

¹ SALTINI, Cláudio J.P. Afetividade e inteligência. Rio de Janeiro: DPA, 1997.

algo de menor importância e que não merece consideração por parte do professor.

“A coação na educação é a ausência de ligações, é esconder-se e revoltar-se. A existência de laços na educação, sim, é a existência de vínculos, é abrir-se, é estar engajado nas relações. A liberdade na educação é poder entrar em ligação. Não poderíamos privar-nos dela, mas não é utilizável somente por ela; sem ela; nada tem êxito, mas também nada é bem sucedido unicamente por ela” (Buber, 1982, p.12)

Algumas crianças acreditam que ter liberdade é fazer o que querem sem pensar nos direitos do outro, talvez a criança do relato em questão não percebeu que ao burlar as regras da brincadeira também atrapalhou os outros colegas.

Buber exemplifica que liberdade é entrar em contato com o outro, a liberdade só acontece na relação e é fundamental para que tenhamos êxito. Liberdade envolve o outro sempre

“Isso não quer dizer de forma alguma que doravante, o homem a quem aconteceu semelhante coisa, deva guardar essa dupla sensação em cada encontro; seu instinto perderia talvez com isso seu poder, mas aquilo que ele uma vez experimentou ao máximo, lhe torna o outro presente para sempre: teve lugar uma transfusão após a qual o puro efeito de subjetividade não é mais possível nem suportável para aquele que age.

Para governar é necessário o poder que envolve; para amar é necessário o Eros que envolve. Envolver é tornar inteiramente presente a pessoa que subjuga, que se deseja, o “parceiro”; não em imaginação, mas na atualidade do ser” (Buber, 1982, p.17).

Para Buber a ação educativa é uma relação de poder, existe uma hierarquia entre o adulto e a criança, o professor tem o seu lugar de autoridade. Contudo, a partir do momento que se inclui o outro como parceiro, em que o adulto se coloca frente a frente, no lugar da criança, ambos professor e aluno se tornam coparticipantes na prática educativa.

Buber (1982, p.18) entende que a relação educadora é puramente dialógica fundamentada em três configurações (i) primeiramente baseando-se

na confiança na presença do outro (ii) na relação de mutualidade de envolvimento e (iii) pelo reconhecimento do outro semelhante a mim.

O professor educa e é educado. A ideia que prevaleceu por muitos anos de que a educação se estruturava tendo o professor como centralizador do conhecimento e o aluno como uma tabula rasa que deveria ser preenchida com informações que seriam transmitidas pelos docentes não traduz a perspectiva de educação como fonte transformadora do ser humano e da sociedade.

Não estimular o aluno a pensar em seu comportamento em relação aos outros colegas, obrigando-o a parar de chorar imediatamente sem considerar os vários aspectos envolvidos na presente situação (p. ex. a incapacidade de correr mais rápido do que o outro amigo) faz da atividade do professor uma atividade de mera repetição, indo na contramão dos ideais em que somente a experiência profissional docente passa a não ser suficiente.

O professor precisa estar em constante processo de ensino e de aprendizagem também, aprendendo sobre e com seus alunos, sobre novas descobertas, diferentes técnicas, didáticas, postura profissional, adquirindo novos conhecimentos, se atualizando.

Relato 4

Estava sentada no pátio contemplando minha turma, e outras duas turmas com crianças menores, uma delas com crianças bem pequenas. Observando-as brincar espalhadas, cada um por si, livremente, às vezes, parecia que crianças menores estavam brincando juntas e outras vezes achava que um interferia na brincadeira e no brinquedo do outro. Quando percebi ao longe, uma criança chorando muito. Havia um colega da turma mordendo o seu ombro e a segurando pelo cabelo, os dois provavelmente caíram sentados no chão, não sei se pelo peso quando tentou sair da situação.... Enfim, fui observando essa cena enquanto corria angustiada para socorrê-los. Chegando mais perto, a criança solta o ombro e belisca em volta do olho, sem soltar os cabelos da colega. Que dor. Segurei as mãos do “agressor” tentando soltar os cabelos, falando para que ele soltasse. Nisso, chega a professora do menino dizendo: – Ele não solta, não adianta que ele não solta! Vou prendê-lo, não tem jeito tem que ficar preso.

Enquanto se levantou, eu peguei a criança que havia sido mordida e a acalmei. Na outra ponta do pátio, vejo o menino sentado no carrinho, preso e solitário.

Wallon (1995) nos adverte que é através da emoção que o bebê mobiliza os outros para que eles atendam às suas necessidades e que, a emoção é considerada o primeiro elo do corpo com o meio. Desse modo, antes mesmo de começar a falar, o bebê já se utiliza das expressões que dispõe para comunicar seus desejos e vontades.

As atitudes das crianças relatadas acima ganharam sentido e significado através das emoções que seus corpos expressaram. Por meio dessas atitudes elas comunicaram o que lhes afetavam. Vemos nesse relato a mordida como uma possibilidade de interação entre as crianças, mas que talvez pudesse ser evitada se houvesse um adulto por perto.

Como lidar com as relações de conflito com crianças tão pequenas? Como pensar a solução de conflitos para bebês sem punições? Que formas verbais e não verbais de dialogar, são possíveis com essas crianças? A partir do momento que enxergamos essas crianças capazes e fortes precisamos nos atentar para as características do desenvolvimento infantil para melhor compreendê-las. Ambos precisam de acolhimento tanto o agressor como quem foi agredido, mesmo que no primeiro momento vemos o outro como vítima nessa relação. Como se dá o papel do adulto nessa situação? A professora parece sobrecarregada, sem apoio de outras instâncias da escola para dar conta da prática educativa. Não é trabalho de um só, mas de uma equipe. “Facilita meu trabalho quando “prendo” a criança que me dá mais trabalho!” E às vezes, o profissional age assim para dar conta do atendimento de todos.

Segundo Guimarães (2009), no Brasil a relação adulto e bebês tradicionalmente foi marcada pelo higienismo, e por um viés disciplinador e de controle. Nesse contexto, os bebês por ainda não “falarem” e não terem juízo das coisas, se tornam subordinados aos adultos, numa perspectiva dominante, uma vez que ocupam um lugar de desproteção e sobretudo de necessidade.

Por sua vez Foucault entende que a relação de poder na escola se estende também para as relações na família, no corpo político e nas relações humanas de forma geral, caracterizando-se pela mobilidade e pela possibilidade de práticas de liberdade. Para ele a falta de liberdade (não a liberação absoluta) conduz a dominação, a um aprisionamento do outro que também precisa ser escutado. Foucault entende que nas práticas refletidas de liberdade (cuidado de si) há possibilidade para a ética. Nesse sentido, “o percurso foucaultiano que liga o cuidado a uma ética na relação consigo mesmo é um trabalho sobre si, organizando o sujeito na relação com o outro” (GUIMARÃES, 2009, p.98).

A partir dessa perspectiva, Guimarães questiona as funções, as emoções e as ações dos profissionais da creche, para entender o trabalho com os bebês como incentivo de abrir caminhos de encontro dos bebês, consigo mesmos, já que nos primeiros meses de vida, nasce o si mesmo. Destaca o autor:

“Quando escutam, observam dão visibilidade ou dialogam com os movimentos das crianças (em especial quando as crianças não se expressam verbalmente), as profissionais da creche indicam que os gestos e expressões dos bebês têm um valor. De outro lado, não dirigir as crianças, mas incentivá-las a se dirigirem, desenvolvendo autonomia, escolha e iniciativa, é uma forma de elas cuidarem do cuidado da criança consigo mesma, de desenvolverem uma atenção da criança a respeito de si mesma” (GUIMARÃES, 2009, p.98).

Cabe-nos perguntar: prender a criança é de fato a única opção nesse caso? Do meu ponto de vista, não, por que temos defendido aqui uma concepção dialógica, na qual a criança é sujeito de relação, de aprendizagem, de direitos e por isso, não deve ser vista como objeto. Talvez, se tivessem como dar uma atenção maior as necessidades reais dessa criança, percebendo-a por meio de suas manifestações infantis (seus esconderijos, seus olhares, suas brincadeiras, seus espaços) buscariam estratégias e materiais para desafiá-la, enriquecê-la e ampliar o seu conhecimento.

O cuidado na perspectiva ética aqui apontada, além do atendimento às necessidades básicas das crianças (que é muito importante no dia a dia), valoriza também as professoras que precisam se envolver em um trabalho sobre si mesmas, percebendo suas formas de fazer, sentir, olhar e agir com as crianças, principalmente nas suas atitudes de contenção e disciplinas.

O processo de analisar as interações entre crianças-crianças e crianças-adultos traz à luz o que está posto no dia a dia da escola, traz à luz práticas camufladas, despercebidas, sem questionamento por parte dos professores e que acabam interferindo na qualidade de educação que tanto se defende hoje.

Se pensarmos que não existe certo ou errado, que não existe uma única forma de ensinar e aprender, que precisamos ter em mente a intenção de educar, se entendemos que a criança é sujeito de direitos, essa concepção de criança e de infância certamente interferirá positivamente na prática educativa. Esta decisão convoca professores e pesquisadores à responsabilidade da reflexão sobre a qualidade das práticas na Educação Infantil.

Precisamos de um olhar atento e de uma escuta sensível as nossas ações com as crianças, pensando sempre na intenção de educar, e como educar. Dessa forma, diminuimos o risco de produzirmos culpados, porque damos sentido a cada momento na relação com as crianças e entre elas, nos envolvemos e construímos uma relação de respeito.

5. Considerações finais

Tendo em vista o objetivo geral desse trabalho, identificar e analisar as situações de conflitos que se dão por meio da interação entre as crianças e outras crianças, e crianças e adultos, foram analisadas situações de interação no pátio da escola em que trabalho, na tentativa de pontuar os sentidos, significações e intervenções que os adultos dão na resolução dos mesmos levando em consideração a concepção de infância cidadã.

A pesquisa não tem a intenção de apontar quais atitudes devem ou não ser seguidas, mas ao contrário, apreender os vários elementos envolvidos nas situações de conflito, analisando os sentidos e significados para os atores nelas envolvidos.

Os relatos observados apontam, por um lado, para o fato de que as crianças, quando se envolvem em conflitos, muitas das vezes são coagidas a sentar e a parar de chorar, ou seja, são controladas no corpo e nos sentimentos, por longos períodos sozinhas à espera do adulto, e por outro, foi observado uma ação do educador que se distancia do caráter dialógico e constitutivo das interações, perdendo assim uma boa oportunidade de lançar outro olhar sobre a infância.

No entanto, a pesquisa aqui apresentada vai além da mera observação, visto que permite uma reflexão sobre as significações que emergem das interações entre adulto-criança quando na situação de conflito e as necessárias intervenções dos adultos no comportamento das crianças que podem favorecer ou não o processo de desenvolvimento delas.

Vimos que, grande parte dos autores pesquisados posicionam-se contra a punição ou castigo, esses autores se colocam dentro de outro paradigma educacional, ultrapassando o universo punitivo na aprendizagem, e por sua vez, propõe uma educação centrada em outros valores, de uma concepção dialógica, onde as crianças são sujeitos e não objetos. Um novo olhar pedagógico necessita transcender as esferas da punição e do castigo, já que a educação não se insere numa concepção hierárquica, de poder, mas sim numa *concepção relacional*, em que adultos e crianças mantêm uma relação de horizontalidade.

Dessa forma, refletimos sobre relações de conflitos que se utilizam de solução centrada exclusivamente no comportamento, isto é, soluções praticadas, mas que muitas vezes são influenciados pelo distanciamento e descomprometimento do adulto em construir junto com a criança uma visão holística do conflito criado até as propostas de solução do mesmo, propondo um modelo que se centra nos *processos afetivos*, na *ação comunicativa* e em proposições positivas.

Nele, a punição e o castigo não assumem função primordial, de “quase-necessidade”, mas sim, a afirmação do outro, dos acertos, dos ganhos, dos avanços, na compreensão da criança enquanto um ser em condições peculiares de desenvolvimento e enquanto um sujeito de direito.

Conclui-se que é na relação com o *outro* social que as crianças vão construindo seu desenvolvimento e é nestas relações que as suas atitudes tomam forma e significado (AMORIM, et al., 2004). Deve-se alertar que essas significações têm a coparticipação dos adultos, na medida em que estes condicionam de alguma maneira com gestos, olhares, palavras, etc. as atitudes e desenvolvimento das crianças.

6. Bibliografia

AMORIM, K. S. et al. Processos de adaptação de bebês à creche. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (org.) Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.138-156.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. Infância, educação e Direitos Humanos. São Paulo: Cortez, 2011.

BENJAMIM, Walter. Obras Escolhidas I: magia e técnica: arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIM, Walter. Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política. Tradução de Maria Amélia Cruz et al. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília, DF: 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília: DF, 2006. 2v.: il.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à

educação. Brasília: MEC, SEB, 2006. 32 p. 19 Revista eletrônica Zero-a-Seis nº 25 – jan./jun. 2012 – NUPEIN/CED/UFSC

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009. CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC, SEB, 2009. 44 p. : il. (1ª Edição 1995).

BUBER, M. Da função educadora. Tradução Moacir Gadotti e Mauro Ângelo Lenzi. *Revista Reflexão*, Campinas, n.23, p.5-23, maio/ago., 1982.

GUIMARÃES, Daniela. Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES, Daniela. (2004). As manifestações infantis e as práticas pedagógicas [Mimeo].

KOLL, Marta de Oliveira. Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

KRAMER, Sônia. Educação e diversidade: questões, tensões e aprendizagens. In: NASCIMENTO, Anelise(org.). Educação Infantil e Ensino Fundamental: contextos, práticas e pesquisa. Rio de Janeiro: Nau Editora: EDUR, 2011.

KRAMER, Sonia. Formação e responsabilidade: escutando Mikhail Bakhtin e Martin Buber. In: KRAMER, S. NUNES, M.F.R. CARVALHO, M.C (orgs.) Educação infantil: formação e responsabilidade. Campinas, SP: Papirus, 2013.

KRAMER, Sonia. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda e GUIMARÃES, Daniela. Infância e Educação Infantil. São Paulo: Papirus, 1999.

KRAMER, Sonia. *Retratos de um desafio*: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009.

LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: LEITE FILHO, Aristeo GARCIA, Regina (orgs). Em defesa da educação infantil. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LONGO, C.S. *Ética disciplinar e punições corporais na infância*. Periódicos Eletrônicos em Psicologia. Psicol. USP v.16 n.4. São Paulo: dezembro, 2005. Disponível na Internet:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-1772005000400006>ISSN 1678-5177

LONGO, C. S. (2001). *A punição corporal doméstica de crianças e adolescentes em livros sobre educação familiar no Brasil (1981-2000)*. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PENA, A. CASTRO, L. e CASTRO e SOUZA, M. Quem falar vai sentar no chão frio! – coação, comunhão, liberdade e formação na educação infantil: uma análise a partir da filosofia de Martin Buber. ENDIPE, 2014.

SALTINI, Cláudio J.P. Afetividade e inteligência. Rio de Janeiro: DPA, 1997.

VIDIGAL, Sônia Maria Pereira e OLIVEIRA, Aluani Tordin de. *Resolução de conflitos na escola: um desafio para o educador*. Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp. Presidente Prudente: 2013. Disponível na Internet:

<<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2707/2370>>