



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS**  
**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL**

**TICIANE MARIA DE SOUSA SILVA**

**“OS CONFLITOS ENTRE AS CRIANÇAS NA PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS  
DE CRECHE”**

**SOBRAL-CE**  
**2012**

**TICIANE MARIA DE SOUSA SILVA**

**“OS CONFLITOS ENTRE AS CRIANÇAS NA PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS  
DE CRECHE”**

Monografia submetida à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Educação Infantil, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Educação Infantil.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Ms. Nara Maria Forte Diogo  
Rocha

**SOBRAL-CE**

**2012**

**TICIANE MARIA DE SOUSA SILVA**

**“OS CONFLITOS ENTRE AS CRIANÇAS NA PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS  
DE CRECHE”**

Monografia submetida à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Educação Infantil, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Especialista em Educação Infantil. Área de concentração: Educação

Aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Ms. Nara Maria Forte Diogo Rocha (UFC) – Presidente/Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Ms. Ticiane Santiago de Sá (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Socorro Silva (UFC)

À minha amada família, em especial a meu esposo e filhos.

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus, pois não há como expressar minha alegria em saber que em todas as horas, Ele estava a meu lado, dando-me força e coragem, sobretudo nas noites em que passei escrevendo;

A meu querido esposo, que teve paciência e soube renunciar a tantas coisas, esperando que eu concluísse minha pesquisa;

A meus filhos, que também esperaram e me compreenderam nas horas em que mais precisei;

A minha professora orientadora Nara, que foi uma grande orientadora e mestra, incentivando-me e sempre acreditando em meu potencial.

## RESUMO

Este estudo, de caráter qualitativo, teve como objetivo geral conhecer qual a postura da professora de Creche diante dos conflitos entre as crianças. Os objetivos específicos foram: identificar quais os conhecimentos que as professoras de Creche têm sobre conflitos e descobrir a que as professoras atribuem as maiores causas de conflitos entre as crianças. A fundamentação teórica foi essencialmente a sociointeracionista de desenvolvimento, mais especificamente aprofundada em Wallon (2007, 2010), por ser o teórico que deu grande ênfase ao estudo da afetividade e em importantes pesquisadoras que baseiam seus estudos na perspectiva Walloniana: Galvão (2008, 2003, 2010), Dantas (1992). A pesquisa foi realizada com duas professoras de crianças de aproximadamente três anos, fase na qual Wallon identifica o personalismo, marcado pela capacidade de se perceberem como um ser diferente do outro, ocasionando a rejeição de tudo o que representa o não-eu, propiciando conflitos. O locus foi uma Creche pública do Município de Sobral-CE. O instrumento utilizado para a pesquisa foi entrevista, através da apresentação da leitura de duas cenas de conflito ocorridas em sala de crianças de Educação Infantil, seguida de perguntas dentro de um roteiro. Finalizava pedindo que tentassem lembrar-se de uma cena de conflito vivenciada pelas crianças e presenciada por elas em suas salas, contassem-me como foi e de que forma foi resolvida. Ao analisar os dados, foi possível perceber que as professoras de Creche, em sua maioria, normalmente não dedicam muito o seu tempo em estudar sobre teóricos que contribuíram e contribuem para a Educação Infantil. Suas práticas em sala, diante de situações de conflitos baseiam-se apenas em suas experiências, devido ao fato de não terem um conhecimento teórico acerca deste tema, o que, para elas, é julgado como muito importante a experiência que tem, o que de fato o é, porém, não é o essencial. Para elas há duas situações que são mais propícias a acontecimentos de conflitos, que são: espaço apertado e hora do brinquedo. Apesar de terem ações diferentes diante dos conflitos, ambas as professoras sabem que é necessário dar atenção à criança e tentar ajudá-la. Ainda sobre a falta de conhecimento das professoras, foi possível observar que, talvez por essa razão, é muito comum entre uma delas um pensamento bem antigo, de que criança boa é aquela quieta, havendo “rotulações” por sua parte, como por exemplo, chamar uma criança de hiperativa, pelo fato de ela não querer ficar o tempo inteiro sentada. Percebi que é necessário que as escolas repensem um momento, periodicamente, para que as professoras de Creche possam trocar experiência e conversar sobre suas práticas pedagógicas. Essa pesquisa aponta para a necessidade de maiores estudos sobre a educação infantil e formação do professor para o trabalho com crianças pequenas.

**PALAVRAS-CHAVE:** interações, crianças, professoras, Creche, conflitos.

## ABSTRACT

This study, of character qualitative, aimed to understand how teachers deal with Creche conflicts between children. Specific objectives were to: identify the knowledge that teachers have about conflicts of Creche, discover that teachers attribute the major causes of conflicts between children and knowing what posture Nursery teacher before the conflicts between them. The theoretical framework was essentially a social interactionist development, specifically in-depth Wallon (2007, 2010), to be the theorist who gave great emphasis to the study of affectivity an important that researchers base their studies in perspective Wallonian: Galvão (2008, 2003, 2010), Dantas (1992). The research was conducted with teachers of children of approximately three years, at which stage Wallon identifies personalism, marked by the ability to perceive as being different from each other, leading to rejection of all that is not-self, providing conflict. The locus was a public Kindergarten in the city of Sobral-CE. The instruments used for data collection were interview by presenting the reading of two scenes of conflict occurring in the classroom, followed by questions within a script and a questionnaire. Finalizing asking tried to remember a scene of conflict witnessed by them in their classrooms, tell me how it was and how it was resolved. In analyzing the data, it was revealed that the teachers of Kindergarten, mostly not normally spend much time in studying about theorist who contributed and contribute to early childhood education. Their practices in the classroom, in situations of conflict are based only on their experience, due to the fact of not having a theoretical knowledge about this issue, which, for them, is deemed very important to have that experience, which of the fact is, however, is not essential. For them there are two situations that are more conducive to conflict events that are tight space and time toy. Although they have different actions before the conflict, both teachers know that attention must be given to the child and try to help her. Still on the lack of knowledge of the teachers, it was observed that, perhaps for this reason, it is still very common among them a well thought old, that child that is still good, with “rotulations” students, such as call it hyperactive, because he did not want to be sitting the whole time. I realized that it is necessary for schools to rethink a time, periodically, to the teachers of Kindergarten to exchange experience and discuss their teaching practices. This research points to the need for further studies on early childhood education and teacher training for teaching young children.

**KEY-WORDS:** interactions, children, teachers, creche, conflicts.

# SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>09</b>
<b>2.</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO: AFETIVIDADE, OS CONFLITOS E A CONSTRUÇÃO DA PESSOA NA VISÃO DE WALLON.....</b>	<b>15</b>
2.1	Wallon, Principais Conceitos e Afetividade .....	15
2.2	Papel das Emoções nas Interações – O Professor como Mediador das Relações entre Pares .....	22
<b>3.</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>26</b>
3.1	Escolha do Locus e Contato .....	27
3.2	Instrumentos de levantamento de Dados.....	28
3.3	Procedimentos do levantamento de Dados.....	29
3.4	Parâmetros de Análise .....	31
<b>4.</b>	<b>ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>32</b>
4.1	Perspectiva da Professora Joana .....	33
4.2	Perspectiva da Professora Sara .....	44
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>52</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>57</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>60</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>61</b>



## 1. INTRODUÇÃO

Ao longo de minha caminhada como educadora, tenho percebido e vivenciado diversas situações onde os conflitos fazem-se presentes entre as crianças em salas de Educação Infantil. Na verdade, com crianças bem pequenas eles acontecem constantemente, e suas causas são as mais diversas possíveis. Quando falo em conflitos entre as crianças, refiro-me desde a Educação Infantil até o ensino Fundamental I, sendo que tenho consciência de que, é na Educação Infantil que eles são mais frequentes, já que as crianças desta idade, mais especificamente as de Creche, encontram-se em processo de desenvolvimento da consciência de si, através da expulsão de tudo o que representa para ela, o não-eu. De acordo com La Taille (1992, p.15), “[...] a criança pequena tem extrema dificuldade em se colocar no ponto de vista do outro, fato que a impede de estabelecer relações de reciprocidade”. Então, diante de tal afirmação, pergunto-me: qual a postura das professoras de Creche diante dos conflitos entre as crianças? Como elas percebem esta realidade de as crianças, como disse La Taille, ainda não estabelecerem relações de reciprocidade, onde, para formarem a consciência de si, rejeitam tudo o que representa o não-eu?

Busco, através da pesquisa sobre os conflitos entre as crianças na percepção das professoras de Creche, compreender o que pensam estas professoras, pois como professora de Educação Infantil que fui por seis anos, atuando especificamente em Creche, presenciei constantes conflitos, onde as crianças buscavam a todo o momento, afirmar o seu eu, e diante de tais situações, pergunto-me se elas são compreendidas ou rotuladas como agressivas, ou até mesmo de crianças de “natureza ruim”, como já ouvi uma professora falar. É que, se naquele tempo, com poucos conhecimentos sobre o assunto, pois ainda era estudante nos primeiros anos do Curso de Pedagogia, eu refletia e tentava intervir, mesmo que nem sempre da melhor forma possível, pergunto-me se as professoras de Creche, de modo geral, não passam por situações parecidas, de não saberem como agir, ou até mesmo de não darem importância aos conflitos e me preocupo com isso, pois, ao perceber o quanto os conflitos podem ter consequências positivas, quero, além de pesquisar, contribuir para a mudança da prática das professoras de Creche.

Apresento a seguir alguns estudos interessantes que também abordam essa questão, para posteriormente explicar como dialogam com minha pesquisa.

Sob a luz dos estudos de Wallon (1981, 1986, 1989) e de Vygotski (1989,1996, 2001), Almeida (2011) desenvolveu sua pesquisa de Doutorado, sobre o papel das interações estabelecidas entre a professora de creche e as crianças na constituição do eu infantil, cujo objetivo foi “analisar as interações estabelecidas entre a professora e um grupo de crianças de três anos em uma creche pública municipal de Fortaleza, focalizando a interferência dessas interações no processo de individuação das crianças”. A autora usou a metodologia de observação e entrevista, através de análise de dez cenas vivenciadas pela professora e as crianças em sala, bem como de fotos. A pesquisadora, através dos dados obtidos, observou que a professora percebe seu papel voltado para atividades ditas pedagógicas, não contemplando em seus planos e práticas atividades relacionadas aos aspectos cognitivos, afetivos ou psicomotores, tendo como maior preocupação tornar as crianças disciplinadas. Estabelecia pouca interação com as crianças, e quando havia, geralmente era por iniciativa delas. Assim, a consequência dessas práticas era a formação de seres passivos e submissos. Ao final da pesquisa, chegou-se a conclusão de que era preciso repensar a formação do professor, com foco em sua prática pedagógica. Para ela, situações cotidianas podem ser transformadas em objeto de estudo, de análises e reflexões, auxiliando diretamente na prática do professor. Sugere temas para pesquisa, como a constituição da subjetividade infantil e as influências das interações estabelecidas entre os professores e as crianças.

O estudo de Almeida trouxe uma questão de certa forma um pouco parecida com a que pesquisei, pois se refere a interações estabelecidas entre a professora e crianças de três anos, e qual a interferência dessas interações no processo de individualização das crianças, chamando a minha atenção para isso. Ao ler a pesquisa da autora e ver que ela usou cenas para que a própria professora as analisasse, senti vontade de usá-las também em minha pesquisa, pois queria ter uma visão bem ampla sobre a postura da professora de Creche diante dos conflitos entre as crianças, o que ficaria mais restrito se fosse realizado apenas com instrumento de questionário ou simples entrevista. Além do mais, diferentemente de Almeida, eu não teria como pesquisar através de observação, já que requereria um tempo o qual não tinha. Também queria saber se as professoras tinham noção sobre qual a interferência das interações estabelecidas entre elas e as crianças e entre as crianças e seus pares na formação da identidade das crianças.

Galvão (1995), em sua pesquisa “Cenas do cotidiano escolar- Conflitos sim, violência não”, observou e analisou as interações estabelecidas entre as crianças e seus pares e entre elas e seus professores, realizadas em duas instituições de educação infantil na cidade de São Paulo, numa pré-escola, na Turma de 3º pré e em uma creche, numa sala de maternal. O

interesse da autora em investigar este tema, nasceu da reflexão sobre os conflitos encontrados em sua prática como professora. O objetivo geral da autora foi analisar os diversos sentidos dos conflitos que, a todo o momento, assumiam características próprias, através de situações descritas, realizadas em suas duas pesquisas. A metodologia utilizada foi a de observação: dos momentos de recreio, das atividades realizadas em sala, da prática da atividade de movimento – se acontecem ou não e como se dão, enfim, das atividades desenvolvidas dentro e fora da sala, da rotina e proposta pedagógica. O estudo permitiu à autora reafirmar que conflito não é sinônimo de violência, embora afirme estar longe de esgotar o assunto. Segundo Galvão (1995), muitas perguntas ficam em aberto, e ela pretende que sua obra colabore para que sejam formuladas e investigadas.

Ao ler a pesquisa de Galvão, chama-me a atenção o fato de que nem sempre o professor que está em sala com as crianças lhes dá a devida importância. Elas reclamam por atenção, e que, ao contrário, muitas vezes são até repreendidas, não sabendo sequer o professor a causa, nem tampouco estando interessado em ajudá-las a resolver o problema. É como se ele fosse indiferente à situação da criança. Lembro-me de um episódio em que ao acompanhar uma sala de uma turma de Infantil, escutei uma criança conversando com a professora, falando de um colega que “brigou” com ela, ao que ela respondeu: “Não quero saber. Deixa de enredo”. Confesso que fiquei com o coração apertado. A vontade que tive foi de chamar a criança para conversar e buscar saber de seus problemas. Mas não pude, por questões de respeito à professora, pois não podia, como coordenadora, desrespeitar sua autoridade. Ao conversar com a professora sobre o assunto, em outro momento, ela respondeu que “esses meninos passam o tempo todo enredando”. Também lembro que esta professora deixava claro em sua fala a imagem que tinha de mim, que eu deixava os meninos fazerem o que quisessem, simplesmente por tentar dar-lhes voz e vez.

Chaves (2005), em sua Dissertação de mestrado “Sentimentos de professores(as) diante da indisciplina de alunos(as) adolescentes no ensino fundamental”, procurou identificar os sentimentos de professores(as) em relação à indisciplina de alunos e alunas, à luz da teoria walloniana. Além disso, investigou a influência das identidades sociais de gênero nos sentimentos evidenciados, e nas expectativas docentes com relação aos comportamentos considerados indisciplinados em sala de aula. Participaram da entrevista dois professores e duas professoras que ministravam aula no ensino Fundamental II, na rede de escolas públicas municipais de São Paulo. A entrevista foi o instrumento usado para o levantamento de dados, sendo realizadas antes gravações, e posteriormente estas eram transcritas. Os resultados demonstraram que os comportamentos indisciplinados tanto de alunos como de alunas

adolescentes, afetaram professoras e professores. Nas quatro entrevistas, foram relatadas situações em que a emoção preponderou na interação com alunos (as). O sincretismo, a indiferenciação na relação professor (a) – aluno (a) e o contágio característico da emoção também se evidenciaram na interação com os (as) alunos (as). A autora chegou à conclusão de que a instituição tinha necessidade de fomentar espaços de escuta e reflexões, na formação continuada, para que os professores percebam os efeitos da emoção e assim encontrem melhores formas de intervenções, criando um clima afetivo favorável ao processo de ensino aprendizagem.

A Dissertação de Chaves, apesar de ter sido realizada entre professores de adolescentes, ao tratar de investigar acerca dos sentimentos dos professores diante de situações de indisciplina, trouxe como resultado a percepção do quanto à emoção preponderou na interação com alunos, onde foi evidenciada a predominância do contágio característico das emoções. Despertou minha atenção, pois deixou claro haver também certo contágio da emoção entre professores de adolescentes, que se deixam levar, de acordo com a pesquisa, pelas emoções. Ela também concluiu haver necessidade de que os professores tenham espaços de escuta e reflexões, pois acredita que fará com que sejam encontradas melhores formas de intervenções pelos professores diante de situações conflituosas.

As pesquisas acima citadas tratam de interação. O tema de minha pesquisa também, porém voltado para investigar qual a postura das professoras de Creche diante dos conflitos entre as crianças. Então, pergunto-me: por que as crianças nem sempre são compreendidas? O que pensam as professoras de Creche sobre os conflitos? Qual o conhecimento que tem sobre o assunto e, será que há interesse nelas em entender sobre conflitos, para assim encontrar formas de mediá-los positivamente, ou para elas isso é desnecessário ou irrelevante? Enfim, estas são perguntas que me faço e que me levam a querer compreender o porquê isso acontece: as crianças entram em conflito, precisam de ajuda para mediá-los, a fim de que sejam sujeitos autônomos e seguros, porém, muitas vezes o professor se mantém indiferente. Através de minha experiência e das pesquisas acima mencionadas, posso afirmar que a rotina de uma sala de Educação Infantil exige bastante do professor, e que, nem sempre este consegue manter o equilíbrio que deseja e que precisa. Quando esporadicamente ele perde tal controle e não ouve a criança, ainda se entende, pois sabemos que, como seres humanos que são também estão sujeitos de vez em quando a se deixarem levar pela emoção. Quando, ao contrário, ele o faz com frequência, sentindo-se incomodado ao ouvir a criança, ou mesmo não lhe dando atenção, é um tanto preocupante. E é isso o que geralmente tenho visto, e em muito me incomoda, já que as crianças são seres que

estão em processo de formação de conceitos, e dependendo da forma que são orientadas, podem ter suas personalidades carregadas de resquícios de tais tratamentos, sendo eles positivos ou negativos. Para Galvão (2010, p. 106): “[...] os encaminhamentos do professor, se adequados, podem influir decisivamente sobre a redução dos efeitos desagregadores da emoção”.

O estado inicial da consciência pode ser comparado a uma nebulosa, onde se confundem o próprio sujeito e a realidade exterior. Para ele, são as interações sociais que propiciam à criança a distinção entre ela e o outro. Na diferenciação do eu-corporal, faz-se necessário que ela interaja com os objetos e com o seu próprio corpo, para que sinta as diferentes sensações. No eu-psíquico, ela inicialmente encontra-se num estado de sincretismo (misturas, confusões).

Em suma, a criança não tem a percepção inicialmente, que é um ser diferente do outro e do meio exterior. Em seguida, percebe-se como um ser diferenciado, passando pela fase onde, para ela, passa a ser o centro do mundo. Aparece frequentemente o uso do pronome eu, sendo a fase da afirmação de si, opondo-se ela a tudo o que distingue como sendo diferente dela, o não-eu. Assim, surgem constantes conflitos, interpretados por alguns como “agressões”, quando na verdade, o desejo de se autoafirmar é tão grande, que a criança fará de tudo para conseguir ser o centro das atenções, querendo tudo para si, mesmo que em seguida nem dê valor ao objeto pelo qual tenha lutado, apenas pelo desejo de se sentir superior. Para ela, este momento é marcado pela necessidade de se opor a tudo e a todos, contanto que ela se sinta vencedora da situação.

Ao longo do curso de especialização em Educação Infantil, fui adquirindo novos conhecimentos, acerca de temas diversos. Ao estudar sobre as interações sociais, fiquei um tanto curiosa para saber: O que as professoras de Educação Infantil pensam sobre conflitos? Qual a postura delas diante deles?

O primeiro capítulo apresenta a fundamentação teórica sobre o desenvolvimento da criança, mais especificamente na área da afetividade – os conflitos e a construção da pessoa, e acerca do papel da interação entre ela e seus pares, e ela e o adulto, onde destaco a importância do professor como mediador desses conflitos, através de seu principal representante: Henri Wallon, e de importantes pesquisadoras que baseiam seus estudos na perspectiva Walloniana: Galvão (2008, 2003, 2010) e Dantas (1992).

O segundo capítulo descreve a metodologia utilizada na presente pesquisa, que foi do tipo qualitativa, cujo método foi o estudo de caso, inspirada no estudo de Galvão (2008) e de Almeida (2011) sobre conflito e violência e interações estabelecidas entre professora e

criança, numa Creche de Fortaleza. Relato os critérios para escolha do lócus (Escola Municipal de Sobral) e os contatos estabelecidos, o público-alvo, bem como as dificuldades encontradas e as estratégias utilizadas para superá-las. Detalho sobre o procedimento de levantamento de dados e descrevo os parâmetros de análise.

O terceiro capítulo traz a análise de dados. Busco compreender de forma mais precisa qual a postura da professora de Creche diante dos conflitos entre as crianças, fazendo um diálogo com as entrevistadas, através de análises dos dados obtidos.

E para finalizar, apresento considerações finais, onde relato minhas conclusões e elenco novos temas para estudos que poderão surgir a partir deste. Penso que esta pesquisa trará uma reflexão para os professores e demais educadores, levando-os a repensarem suas práticas com crianças pequenas, no que diz respeito às interações estabelecidas entre as crianças e seus pares, sobretudo em situações de conflitos, compreendendo que os conflitos, desde que vistos de forma positiva, são importantes para o desenvolvimento delas. Assim, como consequência, este trabalho poderá também levar as interações estabelecidas entre as crianças e as professoras a terem novos caminhos, pois, se o professor compreende os conflitos entre as crianças, certamente mudará sua postura com elas.

Meu objetivo geral nesta pesquisa é conhecer qual a postura da professora de Creche diante dos conflitos entre as crianças. Os objetivos específicos são: identificar quais os conhecimentos que as professoras de Creche têm sobre conflitos e descobrir a que as professoras atribuem as maiores causas de conflitos entre as crianças.

Tais estudos possibilitaram-me detectar de forma detalhada o dia a dia das professoras de creche, o relacionamento professora versus crianças, apontando para a necessidade de maiores estudos sobre a educação infantil e a formação do professor para o trabalho com crianças pequenas.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO: AFETIVIDADE, OS CONFLITOS E A CONSTRUÇÃO DA PESSOA NA VISÃO DE WALLON**

Este capítulo tem por objetivo apresentar a fundamentação teórica sobre o desenvolvimento da criança, mais especificamente na área da afetividade – os conflitos e a construção da pessoa, e acerca do papel da interação entre a criança e seus pares e a criança e o adulto, onde destaco a importância do professor como mediador desses conflitos, através de seu principal representante: Henri Wallon, e de importantes pesquisadoras que baseiam seus estudos na perspectiva Walloniana: Galvão (2008, 2003, 2010) e Dantas (1992).

O francês Henri Wallon (1879-1962) é o que primordialmente norteia esta fundamentação teórica, por ser o teórico que mais se aprofunda no estudo da afetividade, sendo esta a dimensão de maior destaque em sua abordagem, conforme afirma Schramm (2007, p. 1).

Através de sua teoria, é possível conhecer as fases de desenvolvimento da criança, o papel da afetividade e das emoções na construção de sua identidade. Ele buscou entender a psicogênese da pessoa completa, preocupando-se com seu desenvolvimento psíquico global, ou seja, que abrangesse os vários campos funcionais da atividade infantil: afetividade, motricidade e inteligência, que aparecem pouco diferenciados no início do desenvolvimento e só depois vão adquirindo independência, dando lugar importante às manifestações afetivas nesse processo.

### **2.1 Wallon, Principais Conceitos e Afetividade**

Wallon, ao estudar o ser humano numa perspectiva global, identificou a existência de campos que agrupam as diversas funções psíquicas, sendo a atividade infantil distribuída entre os seguintes campos: a afetividade, o ato motor e a inteligência. Estes campos aparecem pouco diferenciados no início de seu desenvolvimento, e aos poucos vão se tornando mais independentes um do outro.

A criança, segundo Wallon, ao nascer não se percebe como um ser diferente do mundo, encontrando-se num profundo sincretismo, até mesmo no plano corporal. Ele compara o estado inicial da consciência com uma nebulosa, na qual se confundem o sujeito e à realidade exterior. Através das interações com objetos e com seu próprio corpo, ela experimenta diferentes sensações, e assim, vai formando sua consciência corporal. Nesse sentido, seu primeiro processo de socialização é de crescente individualização. Vale ressaltar que a condição do eu-corporal é condição para a construção do eu-psíquico, que é construído em seguida, através das novas experiências, aonde a criança vai tomando consciência de si mesma como um ser diferente do mundo e do outro.

São as interações sociais que propiciam à criança a distinção entre ela e o outro. Logo ao sair do ventre materno, onde até então não podia relacionar-se com o mundo externo, tem necessidades decorrentes de sua sobrevivência, que são manifestadas por ela, e que somente poderão ser atendidas através da comunicação estabelecida com o outro. Assim, na medida em que a criança chora, movimenta-se e se expressa facialmente (medo, dor, alegria), o adulto vai dando diferentes significados a essas manifestações. O bebê manifesta-se para satisfazer uma necessidade sua, sem, contudo, ter noção de que seu gesto vai afetar alguém. Dessa forma, de acordo com Schramm (2007, p. 3), “[...] as manifestações infantis vão adquirindo significados e provocando reações nos outros”.

Para Dantas (1992, p. 90) “No seu momento inicial, a afetividade reduz-se praticamente às suas manifestações somáticas, vale dizer, é pura emoção”. Com a construção da função simbólica, pela inteligência, a comunicação tem uma ampliação, tendo a linguagem oral e depois a escrita como suporte para sua ação, aumentando a possibilidade de nutrição afetiva.

As emoções, sentimentos e desejos são manifestações da vida afetiva. As emoções possuem características específicas: são sempre acompanhadas de alterações orgânicas, provocando mudança na mímica facial, na postura, na forma de gesticular, além de ter caráter altamente contagioso. É esse poder de contágio que afeta o adulto ao escutar o choro ou um grito de uma criança, conforme citado anteriormente.

Para Wallon, a afetividade é um domínio funcional, um conceito que agrupa funções psíquicas, cujo desenvolvimento é dependente da ação de dois fatores: o orgânico e o social. Ela integra a emoção, a paixão e o sentimento. É o ponto de partida para a construção da pessoa, tendo importante papel no desenvolvimento da personalidade da criança.

Ele concebe as emoções como um fenômeno orgânico, psíquico e social, sendo os primeiros sistemas de reações, organizados sob a influência do ambiente. Afirma que, é pelas



interações que a criança vai se constituindo, tendo importância a cultura em que ela está envolvida. A criança, ao nascer, manifesta seu choro como forma de comunicar alguma sensação. Logo que o adulto dá-lhe significado, sabendo o que cada choro quer dizer, passa a atendê-la exatamente em suas necessidades. “Assim, em poucas semanas, em função das respostas do meio humano, os movimentos impulsivos se tornam movimentos expressivos [...]” (LA TAILLE, 1992, p. 92). Assim, para Wallon, as relações interindividuais que as emoções tornam possíveis, dão início à consciência:

As emoções podem ser consideradas, sem dúvida, como a origem da consciência, visto que exprimem e fixam para o próprio sujeito, através do jogo de atitudes determinadas, certas disposições específicas de sua sensibilidade. Porém, elas só serão o ponto de partida da consciência pessoal do sujeito por intermédio do grupo, no qual elas começam por difundir-lo e do qual receberá as fórmulas diferenciadas de ação e os instrumentos intelectuais, sem os quais lhe seria impossível efetuar as distinções e as classificações necessárias ao conhecimento das coisas e de si mesmo. (1986, p.64).

As primeiras manifestações da afetividade têm a ver com o tônus, com as sensações de fome e saciedade. Ao longo da vida, essas manifestações iniciais permanecem e diferenciam-se em outras manifestações, como os sentimentos e paixões. A psicogenética de Wallon (1982, apud Galvão, 2010) atribui várias significações ao ato motor, tendo este um papel fundamental na afetividade e na cognição. Ela propõe que se compreenda que a atividade muscular pode existir sem que haja o deslocamento do corpo no espaço. O autor vincula o estudo do movimento ao do músculo, responsável por sua realização, possuindo essa musculatura duas funções: a cinética, que é responsável pelo movimento propriamente dito e a postural ou tônica, que regula a variação na intensidade da tensão dos músculos, e está em íntima relação com a motricidade cinética. No desenvolvimento da criança, a primeira função do movimento é afetiva, sendo, somente com o desenvolvimento da práxias (gestos como pegar, empurrar, entre outros), que aumentam as possibilidades do movimento como instrumento de exploração do mundo físico. De acordo com Dantas (1992), as emoções quanto ao papel do tônus, podem ser hipotônicas, que são redutoras do tônus, como a depressão, por exemplo, e hipertônicas - geradoras do tônus, como a cólera e a ansiedade. Galvão (2010, p. 72) afirma que há uma relação de reciprocidade entre a função postural e a atividade de reflexão mental:

Assim, quando, durante a leitura de um texto, confrontamo-nos com problemas difíceis de serem resolvidos, mudar de posição, levantar da cadeira ou andar um pouco são recursos que podem ajudar. Propiciam a superação do estado de

estagnação e paralisia em que a mente parece entrar, é como se as variações tônicas desobstruíssem o fluxo mental.

A autora ressalta que, com o desenvolvimento das funções intelectuais, reduz-se o papel do movimento na atividade cognitiva.

Na teoria walloniana, a relação entre afetividade e inteligência é dialética e antagônica. A emoção tende a reduzir a eficácia do funcionamento cognitivo, devido à relação de passagem do ato motor ao ato mental. Para que o ato mental surja é preciso que o ato motor dê lugar a ele. A emoção, em sua relação com o tônus, precisa também dar lugar ao ato motor. Ou seja, o ato mental, também tem sua origem no ato motor, mas precisa que ele cesse para aparecer. Dantas sintetizou muito bem esta relação afirmando que a razão nasce da emoção e sobrevive de sua morte. Realmente, a razão tem raízes na emoção, ou seja, as raízes da inteligência são emocionais, mas não tem como agir se a emoção em seguida não morrer não deixá-la sobreviver. Quando uma está em alta, a outra está em baixa. Como afirma Wallon “[...] não existe método mais adequado para reduzi-la (a emoção) que o de lhe opor a atividade perceptiva ou intelectual [...]” (1985, apud PENAFORTE E SCHRAMM, 2007, p. 4).

Para ele, na medida em que nos esforçamos em representar uma emoção, minimizamos e até podemos eliminar suas manifestações, ou seja, quando o sujeito é capaz de refletir e descobrir as causas das emoções, reduz seus efeitos. Outra forma de a emoção perder sua força é quando há ausência de reação por parte do outro, pois ela se nutre com o efeito que causa nas pessoas. Porém, não é possível eliminar por completo a emoção propriamente dita, pois isso implicaria atingir um estado não emocional.

Wallon afirma que, para saber qual a origem das emoções na criança, é preciso observá-las desde cedo, tão logo ao nascer. Para ele, “A emoção corresponde, sem dúvida, a um estágio de coordenações interfuncionais não anterior ao sexto ou sétimo mês. Mas as fontes de onde provém podem ser observadas desde o nascimento” (Apud Almeida, 1995, p. 104).

Importante citar que a afetividade em Wallon e emoção têm sentidos diferentes. A afetividade, de caráter mais amplo, abrange a emoção, a paixão e o sentimento. Schramm ressalta o dito por Wallon, através de Almeida (1999), através de algumas passagens wallonianas, que trazem uma definição mais esclarecedora sobre o significado desses termos.

São elas:

A afetividade, termo mais abrangente, inclui os sentimentos que são estados subjetivos mais duradouros e menos orgânicos que as emoções das quais se diferenciam nitidamente. As emoções, uma das formas de afetividade, são verdadeiras síndromes: de cólera, medo, tristeza, alegria, timidez. A afetividade, com este sentido abrangente, evolui ao longo da psicogênese, uma vez que incorpora as conquistas realizadas no plano da inteligência. (ALMEIDA apud PENAFORTE E SCHRAMM, 2007, pp. 7-8).

Sobre sentimento e emoção, vejamos o que a autora nos traz da obra de Wallon:

A emoção é a manifestação de um estado subjetivo com componentes fortemente orgânicos, mais precisamente tônicos; é a expressão própria da afetividade. O sentimento é psicológico, portanto, revela um estado mais permanente, enquanto a emoção, por ser mais orgânica e efêmera. Diríamos, então, que enquanto a cólera é uma emoção, o ódio é um sentimento. (idem, p. 44).

Ao longo do desenvolvimento, a afetividade e inteligência nutrem-se reciprocamente, modificando-se em suas manifestações e também para satisfazer a necessidade da criança.

Segundo Galvão (2008, p. 21), para Wallon, o desenvolvimento não acontece de forma linear, mas descontínua, onde a criança passa por diferentes estágios de desenvolvimento, e a cada novo estágio, é preciso passar por reformulações. Assim, na passagem de um estágio e outro, a criança poderá passar por crises que afetarão sua conduta.

Wallon afirma que os progressos das crianças são mais que uma soma de funções, havendo oscilações entre uma fase e outra. Para ele, “O desenvolvimento não se dá por simples adição de progressos que ocorreriam sempre no mesmo sentido”. (WALLON, 2007, p. 93).

Assim, a criança, ao passar pelos estágios de desenvolvimento, passa por alternâncias entre as formas de atividade e seus interesses, onde ora está voltada para fases com predominância na busca do conhecimento e da construção de si - fase centrípeta, ora para a descoberta do mundo, a busca e conhecimento do objeto - fase centrífuga. Segundo ele, há uma predominância funcional em cada um dos estágios pelos quais a criança irá passar: “Os domínios funcionais entre os quais vai se distribuir o estudo das etapas que a criança percorre serão, portanto, os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa”. (WALLON, 2007, p. 117).

Wallon vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva que se sucede em fases com predominância afetiva e cognitiva. São eles:

**Estágio impulsivo emocional:** entre zero e um ano de idade, de caráter emocional, é voltado para a construção de si (predominâncias afetivas). A comunicação acontece através do corpo e dos movimentos, aonde a criança vai desenvolvendo habilidades para controlá-las. O bebê, nesta etapa, tem profunda relação afetiva com o adulto, tendo mais interesse por sua presença, do que pelo mundo que a cerca. Atividades cognitivas, como estímulos auditivos e visuais são respondidos pela criança apenas de forma afetiva, pois para Wallon, a inteligência e a afetividade ainda se encontram dissociadas, e sendo assim, estimular a inteligência é alimentar a afetividade.

**Estágio sensório-motor e projetivo:** entre um e três anos. Nesse estágio, o pensamento precisa do gesto para se expressar e o interesse da criança volta-se para a exploração do mundo físico, através de movimentos e sensações. Ela ganha maior autonomia, pois nesta fase adquire a marcha (aprende a andar). De predomínio cognitivo, favorece o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem, sendo o que Wallon chamou de inteligência prática ou das situações. Sobre a fase de desenvolvimento sensório-motor e projetiva, Dantas (1992) afirma que o processo ideativo é inicialmente projetivo. Ou seja, o pensamento da criança, neste momento, é conduzido por atos, como gesticular, produzir mímicas, movimentos. É a fase que para Wallon é denominada de inteligência prática ou das situações. Marcada pela presença acentuada da fala e de condutas representativas (função simbólica e linguagem). Há predomínio de pensamento sincrético, onde “[...] duas coisas são simultaneamente assimiladas e opostas”.

“O processo ideativo é inicialmente projetivo [...] Isto é, exterioriza-se, projeta-se em atos, sejam eles mímicos, na fala, ou mesmo nos gestos da escrita. Imobilize-se uma criança de dois anos que fala e gesticula e atrofia-se o seu fluxo mental”. (DANTAS, 1992, p. 41).

Vale ressaltar que, apesar dos inúmeros avanços adquiridos pela criança nesse estágio, é somente com o amadurecimento da função simbólica que ela torna-se capaz de dissociar-se dos conteúdos de suas percepções e de perceber sua personalidade como diferente da do outro.

**Estágio personalista:** cobre a faixa dos três a seis anos. A tarefa central é o processo de formação da personalidade. São as interações sociais que propiciam à criança a distinção entre ela e o outro. Para Galvão (1996), o terceiro ano de vida traz grandes mudanças na vida da criança e nas suas relações. Ao invés de se referir a si com o pronome na terceira pessoa, como fazia anteriormente, usa frequentemente o pronome eu, indicando a evolução da linguagem e o início da consciência de si - processo marcado por três fases

distintas: oposição, sedução e imitação. Em torno de três anos começa a crise de oposição ao outro, na qual a criança opõe-se sistematicamente a tudo o que vem do outro, o não-eu, mesmo quando não há motivo aparente. Ao se perceber como um ser diferente do mundo, a criança passa a ter mais acentuados seus pontos de vista, buscando ser vitoriosa, nem que seja só para se sentir a dona da situação. Ela é capaz de brigar por um brinquedo, com toda sua força, e, após ter conseguido o que queria deixá-lo facilmente de lado. É uma fase de profunda expulsão de tudo o que representa o “não-eu”, e de acentuação do eu. Assim, “a criança sente-se frustrada, não na fruição das coisas, mas em sua pessoa, se seu bem é dado a outra sem seu consentimento”. (WALLON, 1981, p. 218, apud ALMEIDA, 2011, p. 36).

Para ela, “Em geral, esta etapa tem o aspecto de uma verdadeira crise, como bem podem testemunhar os educadores da faixa pré-escolar, na qual são extremamente frequentes os conflitos interpessoais”. (WALLON apud, GALVÃO, 1996).

[...] a sensibilidade da criança se amplia no contato com o ambiente: reproduz suas características e não consegue se distinguir dele. Esse espalhamento, que é também uma alienação de si no outro, implica uma segunda fase inversa, em que o sujeito tomará posse de si opondo-se ao outro. (WALLON, 2007, p. 124).

Surgem, então, inúmeros conflitos, pois a busca pela afirmação do eu é constante. A criança é capaz de brigar, inventar histórias, trapacear, ter ciúme, buscando garantir sua superioridade pessoal, o que pode ser compreendido por alguns como agressividade, pois ela realmente não pensa muito antes de agir, apenas querendo garantir que seu eu seja superior. Mesmo quando há o surgimento da linguagem, ela ainda age guiada por suas emoções, o que a faz constantemente estar propícia a envolver-se em conflitos. Para Galvão, a oposição significa um importante recurso para a diferenciação do eu. Segundo Wallon,

É para começar, uma oposição muitas vezes totalmente negativa que a faz defrontar-se com as outras pessoas sem outro motivo que o de sentir a sua própria independência, a sua própria existência. O único lucro da vitória é a própria vitória: vencida por uma vontade mais forte ou pela necessidade, a criança sente uma dolorosa diminuição do seu ser; vencedora, uma exaltação que também pode ter os seus inconvenientes. (GALVÃO, 1981, p. 218).

Após a crise de oposição, a criança passa por uma fase do personalismo mais positiva dividida em duas etapas: sedução e imitação. Na etapa da sedução – idade da graça, a criança sente necessidade de ser admirada pelos outros, empenhando-se para isso, a fim de que consiga admirar a si própria.

Para Wallon (1981, p. 220), “Este fervor por si mesma é, aliás, normalmente acompanhado de conflitos, inquietações e decepções. A criança não se pode agradar a si

mesma se não tiver a sensação de que agrada aos outros, não se admira se não se achar admirada”.

Por fim, a criança passa pelo momento da imitação, onde ela imita aqueles que lhe atraem, como forma de reaproximação ao outro que tinha negado. Segundo Wallon,

Para o gosto de imitar, que marca este período, contribui toda a evolução mental do momento: o medo ao isolamento que causam à criança os seus próprios reflexos de oposição e de exibição; a sua curiosidade e o seu desejo dos seres que rejeita para os confins de si própria, depois de ter estado misturada com eles através das suas próprias reações; um desejo íntimo, irresistível, de apego às outras pessoas. [...] A imitação é tanto um desejo de se substituir como uma admiração amante. Mais tarde poderá haver o predomínio de uma ou de outra (1981, apud ALMEIDA, 2011, p. 38).

Assim, no processo de formação do eu, expulsão e incorporação do outro são movimentos que se complementam e alternam.

**Estágio categorial:** por volta dos seis aos onze anos. De predomínio cognitivo, é voltado, segundo Schramm, para a exploração mental do mundo físico, iniciando-se importantes avanços no plano da inteligência, graças à consolidação da função simbólica e a diferenciação que a personalidade traz. Para Galvão (2010, p. 84), “nele intensifica-se a realização das diferenciações necessárias à redução do sincretismo do pensamento”. Trata-se da capacidade de formar categorias, através de diferenciações.

**Estágio da puberdade:** de onze anos em diante. Tem predomínio emocional e é voltado novamente para a construção de si.

Enfim, como vemos, o processo da construção da personalidade traz como necessidade primordial a expressão do eu. Para Galvão, (2010, pp. 99-100) “expressar-se significa exteriorizar-se, colocar-se em confronto com o outro, organizar-se”.

## **2.2 Papel das Emoções nas Interações - O Professor como Mediador das Relações entre Pares**

Segundo Galvão (2008), o conflito é necessário à vida, tanto da psíquica como da dinâmica social. Sua ausência é preocupante, pois é sinônimo de total submissão. O conflito é a sociedade em movimento. As sociedades democráticas possibilitam o convívio entre as diferenças. Cita ainda que conflito não é sinônimo de violência.

Galvão (idem), afirma que, para Wieviorka (2002), conflito e violência baseiam-se em lógicas contrárias. No conflito, as pessoas ou grupos buscam defender e expressar seus pontos relativos, podendo haver possibilidade de compromisso entre os oponentes. Já a violência indica à ruptura, a quebra da relação, a destruição do outro. Para ele, a violência floresce quando o conflito falha, ou seja, ela é uma espécie de manifestação de um conflito não resolvido.

Wallon (2007) afirma que para a criança só é possível viver sua infância e que cabe ao adulto conhecê-la. Para ele, nesse processo de conhecimento, irá predominar o ponto de vista do adulto ou da criança, dependendo da forma como ele a vê. Se ele a vê sob seu único ponto de vista, penetra-lhe a alma, assimilando-a a si mesmo, embora saiba que há diferenças entre si mesmo e a criança. Ou seja, há embutido por trás desse olhar, suas crenças. Essa é uma forma de vê-la quantitativamente, isto é, a criança como uma redução do adulto. Para Martins (2009), o adultocentrismo é a cultura adulta imposta como referência para as crianças, porém, segundo ela, faz-se necessário que haja um equilíbrio entre os sujeitos em questão, que são as crianças, e a cultura adulta, podendo ele ser alcançado através do respeito aos pequenos.

Há ainda a visão da criança, também de ordem quantitativa, em estágios que se somam através das características de cada um para realizar o adulto. Para o autor, a passagem de um estágio para outro é descontínua, causando muitas vezes, entre um e outro, conflitos que para ele “pontuam o crescimento, como se fosse preciso escolher entre um tipo antigo e um tipo novo de atividade”, salientando que, nessa escolha, o que é abandonado não é destruído e o que é superado continua ativo, onde ela amplia suas oportunidades, podendo sempre recorrer a características de um estágio anterior. Assim, segundo Wallon, o modo como o conflito se resolve não segue uma única regra, não sendo totalmente uniforme em todos os sujeitos. Há conflitos que são resolvidos pela própria evolução do indivíduo, ou seja, ele vai crescendo e por si só vão se consolidando. Para ele, “A despeito da escolha, nada do que é abandonado é destruído e nada do que é ultrapassado fica inativo”. (WALLON, 2007, p. 13). Outra forma de concebê-la é quando o adulto, embora a perceba como diferente, a vê através de seu egocentrismo, e considera-a como uma aberração. Para o autor, o adulto não tem o direito de conhecer na criança somente o que coloca nela: a sua maneira de assimilar o que lhe é posto pode ser totalmente diferente da do adulto. Segundo ele, o estudo da criança consiste no conhecimento de suas fases de desenvolvimento que farão dela um adulto.

Schramm (2010) afirma que, para Sarmiento (2004), a infância deve ser entendida como uma categoria social e a criança como um sujeito concreto, integrante da infância e de

uma determinada classe social, um grupo cultural que vive em determinado tempo histórico. Para a autora, as crianças são seres humanos na etapa inicial de desenvolvimento, diferenciados dos adultos, pois possuem particularidades próprias. Compreender tais particularidades próprias significa perceber a criança como um ser qualitativamente diferente do adulto, ou seja, como alguém que enxerga o mundo diferente do adulto, que raciocina de forma diferente dele e que precisa de uma atenção diferenciada.

Wallon fornece subsídios muito importantes para a orientação da prática pedagógica de um professor, pois os temas que estudou são bastante abrangentes e por mais que sejam antigos, são sempre novos: emoções, afetividade, fases de desenvolvimento, movimento, formação da personalidade, conceitos, linguagem, pensamento, além de tantos outros.

Galvão (2010) afirma que para Wallon, o indivíduo se forma na interação e no confronto com o outro, devendo a escola, portanto, abranger em sua prática e objetivos as dimensões social e individual. Sua teoria propõe a formação da pessoa completa, pois, suscita uma prática que atenda as necessidades da criança na área afetiva, cognitiva e motora. Para ele, os progressos da inteligência acontecem de uma compreensão global e subjetiva do real para uma compreensão mais diferenciada e objetiva. Do pensamento sincrético para o categorial.

Assim, para a autora a escola desempenha um importante papel na formação da personalidade da criança, ao possibilitar uma vivência social diferente da oferecida pela família. A abrangência dos estudos de Wallon sugere que a escola tenha por meta o desenvolvimento da pessoa como um todo.

Ela afirma ainda, que Wallon dá destaque em seus estudos, às crises e conflitos existentes no processo de desenvolvimento das crianças. Ele investigou as crises de oposição, ocorridas por volta dos três anos de vida, e percebeu esse conflito eu-outro como dinamogênico, pois tem grande importância no processo de construção da personalidade. Aliás, para Wallon, há dois tipos de conflitos: os dinamogênicos, que são promotores de desenvolvimento, e os conflitos ocasionados por falhas, falta de planejamento – os conflitos entrópicos.

Numa sala de Educação Infantil, as interações tanto podem ser positivas como negativas, por isso, faz-se necessário que haja boas intervenções, que aconteça a escuta da criança, o diálogo, e que as situações sejam planejadas de forma que elas interajam sempre sobre a visão da professora.



É preciso que as rotinas sejam bem definidas, a fim de evitar momentos ociosos, que são propícios a acontecimentos de conflitos negativos. Andrade afirmou em sua pesquisa sobre “A espera e a ociosidade na rotina da Creche comunitária em Fortaleza”, que, para ela, “os momentos de espera e ociosidade estão tão presentes no cotidiano das creches comunitárias que se torna difícil separar rotina de espera, falar de uma sem citar a outra”. (ANDRADE, 2001, p. 7). É que o professor precisa distinguir o que é rotina de espera, pois, são conceitos bem contrários, em se tratando, sobretudo de atendimento a crianças. A pesquisadora entende a ociosidade como “os momentos em que não há nenhuma atividade proposta para as crianças fazerem e elas têm que permanecer sentadas, caladas, quietas sem saber o porquê disso”. Barbosa (2006, p. 35) afirma que “Rotina é uma categoria que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil”.

As crianças são seres que ainda estão em processo de desenvolvimento no controle de suas emoções. Na verdade, quando pequenas, agem inicialmente guiadas apenas pela emoção, e, ao irem adquirindo a consciência de si, do outro, ao saberem se colocar no lugar do outro, tendo superado o egocentrismo, é que começam a agir deixando-se conduzir também pela razão.

Almeida (1999, p. 91), afirma que “Em geral, os professores demonstram ter dificuldade em lidar com as situações emotivas de sala de aula, o que é compreensível pela própria natureza da emoção”. Então, diante da rotina de uma sala de Educação Infantil, o professor precisa ler as emoções das crianças, buscando ouvi-las, entendendo-as para ajudá-las a acalmarem-se, a superar os conflitos, medos, traumas ou quaisquer outros sentimentos ou situações que estejam por trás de tais emoções, que acontecem e manifestam-se constantemente. Até mesmo as suas emoções ele precisa ler, ou seja, conhecer-se bem para se trabalhar, pois, se não souber como lidar consigo mesmo, muitas vezes terá atitudes inadequadas com as crianças. A autora cita ainda que aprender a ler as emoções é um pré-requisito para administrá-las.

Segundo Wallon (1981), condutas demasiadamente rigorosas dos adultos para com as crianças podem contribuir para a constituição de sujeitos inseguros e dependentes da vontade alheia. Inseguros e dependentes pelo fato de sempre acharem que opiniões dos outros são as mais aceitáveis, pois acabam permanecendo no estágio de heteronomia, primeira etapa da moralidade, de acordo com Piaget, aonde a lei vem do outro.

Para Almeida (1999), o educador quase que de forma automática, atribui à indisciplina o que acontece de imprevisto na sala de Educação Infantil, dificultando sua visão

para a diversidade de significados que pode ter a conduta de uma criança. Segundo ela, o conhecimento mais aprofundado sobre as emoções (funções, características, dinâmicas) pode ser muito útil para que o educador compreenda melhor situações que acontecem comumente no cotidiano escolar, contribuindo para um clima favorável de interações.

Para que não se construa uma equação de igualdade entre conflito e violência, que são conceitos bem distintos, é preciso que o professor tenha conhecimento quanto aos diversos tipos de interações entre as crianças e do impacto da emoção e da expressão nesta dinâmica de interações.

Tendo em vista estes conceitos, apresento a seguir a metodologia utilizada na realização desta pesquisa.

### **3. METODOLOGIA**

A pesquisa que realizei é do tipo qualitativa, já que envolve valores, crenças, opiniões. Além disso, analisou em profundidade, “Os conflitos entre as crianças na percepção das professoras de Creche”. Segundo Maanen, a pesquisa qualitativa tem por objetivo interpretar e exprimir o sentido dos fenômenos do mundo social, tratando-se de diminuir a distância existente entre teorias e dados, entre contexto e ação (1979, apud NEVES, 1996).

Neves afirma que Godoy (1995b, p. 21, apud NEVES, 1996) “aponta a existência de pelo menos três possibilidades oferecidas pela abordagem qualitativa: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia”. O recurso metodológico escolhido para minha pesquisa foi o estudo de caso, pois visa a um exame detalhado de uma situação em particular: investigo qual a postura de professoras de Creche diante dos conflitos entre as crianças.

A princípio, tive dúvidas quanto à escolha da metodologia, pois estava querendo aplicar questionários com as pessoas pesquisadas. No entanto, percebi que não teria dados precisos e suficientes para alcançar meu objetivo principal. Um dos aspectos que justificou minha escolha metodológica por estudo de caso é o apresentado por Almeida (2011, p. 53, apud PACHECO 1995, p.75):

O estudo de casos permite obter uma profundidade de situações e campos particulares de estudo, proporcionando a possibilidade de obter um conhecimento exaustivo e qualitativo. [...] Daí uma vantagem principal para o investigador: a descoberta de factos que possivelmente passariam despercebidos caso utilizasse outros métodos.

### 3.1 Escolha do Lócus e Contato

O lócus de minha pesquisa foi uma Creche. Um dos critérios que usei na escolha desta Creche foi a procura de um local onde eu não tivesse nenhum envolvimento, não sabendo nem de perto como funciona a rotina diária das crianças atendidas por ela, além de não ter contato com as professoras<sup>1</sup>. Acredito que isso é fundamental para a obtenção de dados mais precisos. Usando os critérios acima mencionados, comecei a fazer contato com os diretores responsáveis. Explicava qual a finalidade de minha pesquisa, deixando claro a minha posição de pesquisadora e que não queria de forma alguma atrapalhar a rotina de funcionamento daquele espaço. Por isso sugeria que a entrevista com as professoras pudesse ser em dia de planejamento em serviço, que em Sobral, nas escolas públicas, acontecem quinzenalmente. O grande problema que eu encontrava era que em algumas escolas o planejamento já havia passado ou ainda iria acontecer com certa distância da data em que estávamos. Agradecia e explicava que não podia esperar, pois precisava iniciar logo o levantamento dos dados.

Outra situação em que me deparava era quando até daria certo a pesquisa, segundo os diretores com quem eu falava, mas não era possível que eu aceitasse, pois havia apenas uma turma de Infantil III, e eu desejava entrevistar pelo menos duas professoras. Também aconteceu de ter escolas onde eu ficava sabendo que não havia atendimento a Educação Infantil. Interessante ressaltar que dois diretores se prontificaram para colocar uma professora substituta em sala enquanto eu realizava a entrevista, no intuito de realmente colaborar com minha pesquisa. Um deles tinha apenas uma turma de Infantil III por turno, o que dificultava para mim, já que eu não podia me ausentar tanto de meu trabalho. Outra disse que daria certo, mas que precisava se organizar. Lá havia três turmas, pois era um Centro de Educação Infantil. Percebi sua boa vontade, mas diante do fato da diretora da escola em que pesquisei ter falado que no dia seguinte teria o planejamento das professoras de Infantil III, vi que seria mais viável, pois não queria atrapalhar, como já citei acima, o andamento das atividades da Creche.

Um dos aspectos que levei em consideração quanto à escolha da Creche pesquisada foi o fato de ela pertencer à rede pública, pois sei que atende a um maior número de crianças, por série, que uma particular. Queria perceber como as professoras reagiam

---

<sup>1</sup>Após o primeiro contato com as professoras, percebi que já conhecia uma delas de uma escola que trabalhara anteriormente, porém sem nenhuma intimidade com ambas.

diante dos conflitos que aconteciam em seu dia a dia entre as crianças, principalmente em turma numerosa, fato que poderia vir a contribuir para que eles se tornassem mais frequentes. Optei ainda por ser uma Creche pública, pois, por eu já estar na rede municipal como funcionária pública, tenho interesse em saber como as crianças lá atendidas são vistas pelas professoras diante dos conflitos, e melhor ainda, como são tratadas, já que em casa muitas vezes são maltratadas, e falo diante do conhecimento que tenho da realidade de muitas famílias das crianças atendidas por escolas públicas, onde grande parte dos seus familiares tem histórico de vida bem sofrida (filhos de pais usuários de drogas e bebidas alcoólicas, de mães que são garotas de programa, dentre tantas outras situações), além de saber que a maioria não tem escolaridade suficiente para ajudar os filhos a ampliarem seus conhecimentos e a situação financeira é precária, tudo isso gerando um clima de pouca compreensão acerca das emoções, conflitos e interações. Assim, pelo menos na Creche, com as professoras, as crianças precisam ser compreendidas e ajudadas de forma a ministrar e resolver os conflitos pelos quais passam diariamente.

Apesar de a Creche pesquisada oferecer do Infantil II ao V, optei preferencialmente em escolher como público-alvo as professoras de Infantil III, cujas crianças têm aproximadamente três anos, pois é o início da fase personalista, cuja tarefa principal é a formação da personalidade. A criança nesta idade está saindo da fase onde predomina nela o sincretismo e começa a passar por grandes mudanças, onde ela aprende, através das interações, a se perceber como um ser diferente dos outros. Além disso, por ser uma fase marcada pelo egocentrismo, é mais propícia a acontecimentos de conflitos.

Logo ao entrar em contato com a diretora, por telefone, no dia 28 de maio do presente ano, percebi uma total disponibilidade da mesma em abrir o espaço para mim. Ela falou que as professoras do Infantil III estariam no dia seguinte em planejamento, na escola Pólo, e que eu poderia ir. Ao chegar lá, fui logo acolhida pela diretora, que tratou logo de me conduzir até as professoras. Aliás, o sentimento de acolhida, de ser bem-vinda, foi muito bem transmitido para mim, tanto através da diretora quanto da coordenadora, e sobretudo, das professoras, que em suas falas prontificaram-se a colaborar.

### **3.2 Instrumentos de Levantamento de Dados**

O instrumento utilizado foi entrevista, com análise de casos. Em pesquisas de caráter qualitativo, a entrevista pode ser utilizada de duas formas: pode ser a estratégia

dominante para a obtenção de dados ou ser usada concomitante com outras técnicas, conforme Bodgan e Biklen (1994, p. 134). Quando refletia sobre de que forma realizaria minha pesquisa, busquei escolher como estratégia principal uma que me desse uma oportunidade de ter uma visão ampla de meu objetivo geral. Como afirmam os referidos autores, “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Dessa forma, optei pela entrevista, e a fim de subsidiar melhor meu estudo e buscar atingir de forma mais concreta alcançar os objetivos aqui traçados, escolhi duas histórias utilizadas no trabalho de Almeida (2011), em sua pesquisa de Doutorado, cujo objetivo dela era analisar as interações estabelecidas entre a professora e um grupo de crianças de três anos em uma creche pública municipal de Fortaleza, focalizando a interferência dessas interações no processo de individuação das crianças, que apresento no anexo desta pesquisa. As histórias constituíam-se em narrações de cenas reais vivenciadas numa sala de Educação Infantil, observada em sua pesquisa.

### **3.3 Procedimento de Levantamento de Dados**

Apesar de as duas cenas terem acontecido na mesma sala, apresentei para as professoras como se fossem dois contextos diferenciados, já que não continham o nome da professora em uma das cenas. Em seguida, através do roteiro de entrevista, fiz perguntas às professoras sobre as cenas descritas. Após suas respostas, prossegui com perguntas que objetivavam saber um pouco mais sobre elas como professoras, suas rotinas e conhecimentos. Finalizava pedindo que tentassem lembrar-se de uma cena de conflito presenciada por elas em suas salas, e que me contassem como foi e de que forma foi resolvido. A princípio, notei que elas ficavam apreensivas, tentando lembrar. Disse-lhes que podiam ficar à vontade, que não precisavam se apressar, deixando-as bem mais à vontade, pois, “Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica”. (LUDKE, 1986, p. 34).

Antes de iniciar cada entrevista, deixei claro o tema de meu trabalho, falando qual meu objetivo geral. Expliquei que as informações seriam gravadas, e que a identidade delas seria preservada. Como afirma Ludke (1986, p. 37), “É muito importante que o entrevistado esteja bem informado sobre os objetivos da entrevista e de que as informações fornecidas

serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa, respeitando-se sempre o sigilo em relação aos informantes”.

A primeira professora entrevistada chegou bastante motivada, dizendo que se lembrava de mim de uma escola em que eu já trabalhei. Ao perguntar, a fim de confirmar dados, se ela era professora de Infantil III, sua resposta foi que não, que estava no Infantil II. Disse-lhe então que meu público alvo era professora de crianças de três anos. Agradei-lhe, e, diante do fato de ela ter ficado triste, dizendo que queria ser entrevistada, assim o fiz, porém, não usarei os dados nesta pesquisa.

Em seguida, dei continuidade à entrevista, onde pude escutar mais duas professoras. Estas sim eram professoras de Infantil III. A segunda delas, Joana, apesar de estar disposta a contribuir, teve bastante dificuldade em entender o assunto principal da leitura das histórias que eu fazia, além de não compreender de modo geral as perguntas que lhe eram feitas. Chegou o ponto de algumas perguntas eu ter que explicar mais de uma vez, refazendo-as, além de reler a história, explicando novamente. Como afirma Bodgan e Biklen (1994, p.135) “Mesmo quando se usa um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo”.

Às vezes obtinha sucesso, noutras, não adiantava insistir, pois Joana continuava sem entender, mudando o foco da pergunta. Conforme afirmam os autores acima, quando o entrevistador é demasiadamente rígido no controle do conteúdo, quando o sujeito não consegue contar sua história de uma forma pessoal, do seu jeito, a entrevista ultrapassa o âmbito qualitativo. Dessa forma, busquei ouvi-la atentamente, intervindo apenas quando se fizesse necessário, que era quando eu percebia que ela não havia tido uma boa compreensão das histórias, pois “O entrevistador poderá pedir uma clarificação no caso do respondente mencionar algo que lhe pareça estranho, utilizando frases como: “O que quer dizer com isso?”, “Não tenho a certeza se estou a seguir seu raciocínio.” “Pode explicar melhor?” (BODGAN E BIKLEN, 1994, p. 136).

Com a terceira professora foi mais fácil a condução da entrevista, visto que ela mantinha-se dentro do assunto, tendo bastante objetividade em suas repostas. Sara, assim como Joana, estava visivelmente satisfeita em poder ter contribuído com a presente pesquisa.

O local destinado à entrevista, escolhido pela diretora, era a recepção da escola, que ficava em frente à secretaria. Não havia tomada, por isso tive que ligar o carregador do equipamento que iria usar na sala da direção que fica ao lado. Apesar de ser aparentemente um local adequado, era constantemente transitado pelas pessoas, como pais, alunos e

entregadores de materiais escolares. De vez em quando havia um certo barulho, que por ser rápido, não comprometeu a entrevista. Percebia, porém, que as professoras estavam tão envolvidas com a pesquisa, que de forma alguma desviavam sua atenção. Era eu que me preocupava, temendo que a gravação não ficasse boa ou que as professoras não conseguissem concentrar sua atenção, o que aconteceu ao contrário, para minha satisfação.

### **3.4 Parâmetros de Análise**

Para Menga e André (1996), analisar dados qualitativos é o mesmo que trabalhar o material obtido ao longo da pesquisa. Analisar implica algumas etapas, como: inicialmente, organizar o material por completo, procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Para os autores, a segunda etapa constitui-se em reavaliar essas tendências e padrões, a fim de buscar relações e conclusões num nível de abstração mais elevado. Eles ressaltam que, durante várias etapas da investigação, a análise está presente, tornando-se mais formal após o encerramento do levantamento de dados, quando o pesquisador já tem uma ideia das possíveis direções teóricas do estudo, partindo para trabalhar o material, com o objetivo de destacar as principais informações encontradas na pesquisa.

Ao contrário do que acontece na pesquisa quantitativa, na qualitativa os métodos para análise e convenções para empregar não são bem definidos, de acordo com Neves (1996).

Fundamentei minha análise nas quatro possibilidades para aliviar os problemas da confiabilidade e validação dos resultados de estudos qualitativos propostas por Bradley (1993, apud NEVES, 1996, p. 4), que são:

- 1 – Conferir a credibilidade do material pesquisado;
- 2 – Ser fiel no processo de transcrição, anterior a análise;
- 3 – Considerar os elementos que compõem o contexto;
- 4 – Garantir a possibilidade de confirmar posteriormente os dados pesquisados.

Ludke e André (1996, p. 49) consideram ainda que, para analisar os dados coletados, é preciso ler e reler o material, de tal forma que possibilite a sua divisão em elementos componentes, sem perder de vista a relação desses elementos com o todo. A análise

precisa ir a fundo ao material, considerando tanto o conteúdo evidente e claro, quanto o oculto, que fica nas entrelinhas. Em minha pesquisa, ao analisar os dados, segui o que os autores acima indicam:

É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações. (MENGA E ANDRÉ, 1996, p. 49).

Esse acréscimo foi possível através de um diálogo que fiz com as informações coletadas na pesquisa, analisando realmente as informações claras e as que se encontravam nas entrelinhas.

## **4. ANÁLISE DE DADOS**

Buscando compreender de forma mais precisa qual a postura da professora de Creche diante dos conflitos entre as crianças, optei por realizar duas entrevistas, com duas professoras de Infantil III, ambas trabalhando na mesma Creche.

Durante a entrevista, fiz questão de levar duas cenas que narravam situações de conflitos vivenciadas por diferentes crianças, retiradas de um trabalho de doutorado de Almeida (2011) e de suas notas do diário de campo, cujo tema era “O papel das interações estabelecidas entre a professora de Creche e as crianças na constituição do eu infantil”.

As questões apresentadas para direcionar a entrevista foram divididas em dois blocos: o primeiro bloco era um estudo de caso, sendo composto pelas duas cenas de situações de conflito, como afirmei anteriormente. Após a realização da leitura, havia um roteiro com questões para nortear a análise das cenas. Concluía esse primeiro bloco, pedindo que tentassem lembrar-se de uma situação de conflito vivenciada por suas crianças e presenciada por elas; narrassem e dissessem de que forma foi resolvida. O segundo bloco era uma entrevista de caráter de identificação e pesquisa geral sobre rotina, concepções e conhecimentos da professora, onde eu lhe perguntava qual sua formação, se tinha conhecimento teórico sobre conflitos, se em seu dia a dia ela tinha tempo para conversar sobre acontecimentos em sua sala, como julga seu relacionamento com as crianças, ou seja, como



ela os vê. Busquei saber também sobre sua gestão em sala, tentando sondar dela, como professora de Infantil III, se percebia haver na rotina momentos mais propícios a acontecimentos de conflitos.

É importante aqui mencionar que as professoras mostraram-se participativas e tranquilas durante a entrevista, e que, apesar de a segunda entrevistada ter apresentado dificuldades em compreender uma série de questões, não ficou nervosa em momento algum.

Apresento a seguir as perspectivas das professoras entrevistadas – Joana e Sara.

#### **4.1 Perspectiva da Professora Joana**

Formada em Pedagogia, com licenciatura plena, Joana tem vinte e nove anos de magistério, sendo dez na Educação Infantil. Sua experiência na educação restringe-se na mesma escola em que é professora até hoje. Atualmente é professora do Infantil III na escola Sonho de Criança, no turno da manhã.

Antes de iniciar a entrevista, expliquei para ela o objetivo de minha pesquisa. Após a leitura, ao fazer a primeira pergunta - o que achava da cena percebi que Joana não havia compreendido o enredo da história, pois é como se ela focasse principalmente no fato de que a menina queria ir fazer xixi e não no conflito ocorrido entre as crianças nem tampouco na postura da professora, apesar de eu ter explicado que meu objetivo era analisar a postura da professora de Creche diante dos conflitos entre as crianças.

Vejamos abaixo em sua fala:

Olha, tem tipo de criança que quando ta em sala de aula ela se recusa a pedir pra ir pro banheiro né. Muitas delas às vezes tem vergonha e aí não pede. E o que é que acontece? Eles fazem na calcinha, principalmente menino da idade em que nós tamos lutando, de três anos, que ainda é muito bebezinho, né. Então tem outros que já são bem espertinho, aí pede: tia, eu quero ir pro banheiro.

Diante da resposta da professora, fiz esta outra pergunta: porque você acha que a menina não foi logo ao banheiro? Queria perceber se ela havia entendido a causa real de a menina não ter ido ao banheiro logo que sentiu vontade (no caso, porque estava com medo de perder a cadeira para o colega, resposta bastante evidente na cena). Joana respondeu que a menina teve medo. Ao ser questionada: “Medo de que?”, a professora falou que era de pedir.

Nesta hora, tive certeza de que era melhor parar e recomeçar. Dei uma pausa na gravação, e tratei de ler novamente a história. Expliquei por mais de uma vez o contexto. Aliás, percebi que ela tinha dificuldade em compreender muitas coisas, às vezes respondendo as perguntas de forma que desviava a resposta para outro sentido que não tinha muito a ver com a pergunta. Tive que orientá-la sutilmente com direcionamentos, para que voltasse ao contexto em que estávamos.

Desta vez fui mais direta: perguntei sobre o que achou não da história, mas da situação de conflito vivido por Mariana. Por incrível que pareça, Joana continuou sua resposta com a mesma percepção. Vejamos abaixo:

É como tem criança que tem medo de dizer e tem criança que não tem. Depende do estilo da criança. Tem criança que não fala, ta entendendo. Tem criança que mal fala. Eu já tive criança na minha sala, ano passado, eu convivi com uma criança quase um ano e ela não falava. Ela não falava. Então meu argumento é esse aí. Porque tem criança que tem, que já tem facilidade, que já são muito espertas, muito inquietas, ta entendendo, aí tem crianças que já pedem para ir ao banheiro, outras que não pedem.

Percebi que mesmo diante da segunda leitura e da explicação do contexto na qual eu recontava a história com minhas palavras, explicando a situação de conflito ocorrida, ela continuou sem entender a pergunta que havia lhe feito. Então, direcionei-lhe mais uma vez, perguntando o que ela achou da atitude da professora. Aí sim Joana pareceu entender um pouco mais:

O que eu achei, ta entendendo, é que a atitude da professora ela não devia ter colocado outra criança no lugar dela, porque tem criança que só quer sentar no lugar dela. E já que ela saiu é porque o lugar dela tava ali já. Não era pra ela ter deixado a criança se sentar. Na hora que a outra criança fosse se sentar, era pra ela ter dito: “Meu amor, num sente aí não, que aí já tem a sua coleguinha. Sente mesmo no seu lugar onde você está. Porque ela já era acostumada a se sentar aí, e você, né, não pode tomar o lugar dela. Isso aí, a professora era pra ter intervindo a criança. Tem criança que não para não, é altamente hiperativo, ta entendendo, e já tem criança que só quer aquele lugar, porque na minha classe já tem menino assim. Até a mãe quando vai sentar, ta entendendo, ela já senta a criança naquele lugar ali. Porque ela é acostumada a sentar a criança desde o início do ano naquele lugarzinho. A minha opinião é essa daí.”

A professora Joana inicialmente afirmou que a professora da história colocou outra criança em seu lugar, quando na verdade, não é que ela tenha colocado, e sim permitido que outra criança se sentasse, e ainda lhe desse razão diante de tal atitude. Depois, em sua fala, frisou que “Não era pra ela ter deixado a criança se sentar”. Foi interessante que ela até sugeriu a forma como a professora deveria ter agido e falado. Joana julgou Daniel hiperativo

pelo fato de ele ter tomado a cadeira de Mariana. Percebo aí algo que já há muito tempo venho tentando combater: que não se deve diagnosticar as crianças quando não se é médico e mais ainda, diante de situações comuns entre elas. O simples fato de uma criança tomar a cadeira da outra não tem nada de doença, visto que o terceiro ano de vida dá início a uma grande mudança na conduta das crianças, anunciando-se a fase de afirmação do “eu”. Vale aqui mencionar que as crianças estão no estágio personalista, onde é característica marcante nelas o exercício de oposição e, de acordo com Galvão (1995, p. 54), “Um dos conteúdos que a atitude de oposição adquire é o desejo de propriedade das coisas”. Para ela ainda, a criança busca, com a posse do objeto, assegurar a posse de sua própria personalidade, ao confundir o meu com o eu, visto que ainda estão no sincretismo, e é através dos exercícios de oposição junto aos progressos da função simbólica que a criança reduz o sincretismo em que se encontra.

Perguntei-lhe qual a consequência da atitude da professora para a construção da identidade das crianças. Sua resposta foi:

É o seguinte, a criança, a que se sentou no lugar dela, deve ser um menino altamente hiperativo. Por que ele saiu do lugar dele e sentou no lugar dela, o que é que ele tinha haver? Por que menino hiperativo não para em canto nenhum para se sentar: senta num canto, senta noutro, ele roda a classe todinha. Aí eu acho que ela ficou com mágoa, a menina ficou com mágoa, porque ela achava que ele queria tomar o lugar dela.

Mais uma vez Joana reforçou sua concepção de hiperatividade, afirmando que Daniel era hiperativo. Para ela, menino que não para quieto num canto para sentar é hiperativo. Diante de tal afirmação, fico inquieta: então, estamos diante de um mundo de crianças hiperativas, é isso? É como se a professora ainda trouxesse em suas concepções resquícios de que criança boa é aquela comportada, que senta e apenas ouve, quando na verdade, “a função postural está também ligada à atividade intelectual” (GALVÃO, 2010, p. 71). Para a autora, a variação postural às vezes é uma forma que a criança encontra para facilitar sua maior compreensão diante de determinadas situações de aprendizagem. Galvão afirma que há uma relação de reciprocidade entre a função postural e a atividade de reflexão mental. Dessa forma, a função postural está intimamente ligada ao cognitivo. Isso explica a necessidade da criança em movimentar-se durante o período que permanece na Creche, como é o caso do menino apresentado na história contada para a professora Joana, que, aos olhos dela, o considera “hiperativo” por ele apresentar um comportamento igual ao citado por Galvão, que é normal nesta idade. A autora afirma ainda, que Wallon chama de disciplinas

mentais a capacidade de controle do sujeito sobre suas próprias ações. Tal capacidade está ligada ao amadurecimento dos centros de inibição e discriminação situados no córtex cerebral, que acontece por volta dos seis ou sete anos. Uma criança pequena é puro movimento, pois controlar seu movimento vai muito além do saber ou da vontade: depende, além de fatores sociais, de fatores orgânicos também.

As dificuldades da criança em permanecer parada e concentrada como a escola exige testemunham que a consolidação das disciplinas mentais é um processo lento e gradual, que depende não só de condições neurológicas, mas também está estreitamente ligada a fatores de origem social, como desenvolvimento da linguagem e aquisição de conhecimento. Assim, a escola tem um importante papel na consolidação das disciplinas mentais. (GALVÃO, 2010, p. 76).

Joana mostrou-se indignada com a atitude do menino, ao perguntar “Por que ele saiu do lugar dele e sentou no lugar dela, o que é que ele tinha haver?” Não sei se a professora não compreendeu bem a pergunta, ou não soube dar uma resposta concreta. Ela até começou, afirmando que a menina ficou com mágoa, porém não respondeu à pergunta que lhe fiz, pois falou apenas do sentimento que Mariana teve diante da forma como a professora agiu, e não da consequência em si desta atitude para a construção da identidade das crianças. Parece-me que ela não compreendeu o que seria esta construção da identidade. Schramm afirma que, para Wallon, a afetividade é o ponto de partida para a construção da pessoa, sendo a primeira fase do desenvolvimento humano. Esta afetividade para o autor, “designa os processos psíquicos que acompanham as manifestações orgânicas da emoção”. (1990, p. 10, apud SCHRAMM, 2007). A atitude da professora diante de Mariana foi de total falta de afetividade, pois não houve diálogo, nem sequer ela parou para ouvi-la, para averiguar o porquê a menina queria aquela cadeira. Vejamos abaixo a definição de afetividade e emoção, para Wallon, segundo Almeida (1999), trazido por Penaforte e Schramm (2007):

A afetividade, termo mais abrangente, inclui os sentimentos que são estados subjetivos mais duradouros e menos orgânicos que as emoções das quais se diferenciam nitidamente. As emoções, uma das formas de afetividade, são verdadeiras síndromes: de cólera, medo, tristeza, alegria, timidez. A afetividade, com este sentimento abrangente, evolui ao longo da psicogênese, uma vez que incorpora as conquistas realizadas no plano da inteligência. (WALLON, apud ALMEIDA 1999, p. 53).

Wallon (2007) afirma ainda que as emoções consistem em sistemas de atitudes. Dessa forma, a professora Joana agiu guiada pela emoção, pois aparentemente irritou-se pelo fato de a menina reclamar por “sua” cadeira. Simplesmente buscou resolver o problema da forma mais prática possível, que foi ficar indiferente ao que aconteceu, justificando ainda que

na sala ninguém tem lugar. Para Mariana, é extremamente difícil aceitar tal resposta, já que, nesta idade, ainda está aprendendo a construir sua identidade, e, faz parte deste processo de construção a distinção entre ela e o outro, e os objetos que lhe pertencem colaboram nesta diferenciação. É a fase da oposição, através da qual o sujeito toma posse de si. Também cabe salientar que, por estar ainda na fase egocêntrica, precisa, para superá-la, de estímulo e diálogo, para que, aos poucos, possa ir compreendendo que nem tudo lhe pertence. Mariana visivelmente deixa-se contagiar pela emoção, através do sentimento de tristeza que a consumiu, calando-se e partindo em busca de outra cadeira.

Então perguntei novamente a Joana, de forma mais detalhada, qual seria a consequência da atitude da professora para as crianças, se ela achava que a atitude dela poderia gerar alguma consequência para a vida deles, tanto para a Mariana quanto para o menino.

Desta vez, a professora demonstrou estar ainda mais confusa com os dados da história. Parece-me que ela agora confundiu os personagens, o menino e a menina um com o outro, invertendo os papéis. Em sua fala, afirma que a professora já queria que o menino se sentasse naquele lugar: “Ela já tava querendo era que ele se sentasse, o menino”. Diante da resposta dela, que me chamou a atenção novamente, perguntei, apenas para confirmar: “então você acha que a professora já queria que ele sentasse naquela cadeira”? Sua resposta, a princípio, foi bastante confusa. Primeiro ela disse que queria que a professora já tinha esta intenção. Logo em seguida, disse que não, que ela não queria que ele ficasse no lugar dela. Afirmou: “Ele veio ficar no lugar dela e ela foi que não deixou, não, não, né”. Nessa hora Joana atrapalhou-se. Prosseguiu: “é, ela não deixou que ela ficasse né, queria que ele sentasse em qualquer lugar”.

Novamente a professora não compreendeu. Pela sua resposta, ela estava totalmente confusa. Então detalhei novamente a cena, explicando-lhe que a professora falou para a Mariana que se sentasse em qualquer lugar. Aí quando compreendeu, perguntou: “*disse para a Mariana?*” Afirmei que sim. Agora, quando finalmente Joana demonstrou entender, sua resposta foi rápida e objetiva:

Não mais isso aí tá errado. Por que ela já tinha o lugar dela. A Mariana já tinha o lugar dela. Então ele não podia se sentar no lugar da Mariana, porque a Mariana, talvez desde o começo do ano, ela só sentava naquela cadeira, talvez ela já era acostumada a se sentar como eu já lhe disse, que tem criança que já tem um costume de se sentar naquela cadeira, não quer que ninguém sente naquele lugar.

A professora Joana insiste em afirmar, embora em momento algum isso transpareça na cena, que Mariana talvez desde o começo do ano já se sentava naquele lugar. Nessa hora é como se Joana comparasse a situação ocorrida na cena com a sua sala, pois, como ela mesma afirmou, lá é comum que as crianças já tenham este costume. Diante de sua resposta, perguntei-lhe se achava que a professora havia ou não se deixado comover diante da insatisfação de Mariana, a fim de dar um norte para que ela prosseguisse, pois eu ainda não havia percebido a fundo qual a real opinião da professora diante da atitude da professora da história, ou seja, do fato de ela ter ignorado Mariana. Para Joana, a professora “nem ligou”. Acho interessante como Joana, quando finalmente consegue compreender as perguntas que lhe são feitas e o enredo da cena, gosta de dizer como a professora deveria ter agido. No caso, ela disse que a professora deveria ter esclarecido, falado para o menino: “Meu filho, não tome a cadeira dela. Por que ela é acostumada a se sentar aqui. Você não estava aqui, você tava na sua cadeira, vá para o seu lugar. Ela era para ter dito isso aí. Ter esclarecido”. Às vezes, Joana demonstra, em sua forma de falar, ser uma pessoa que fala afetivamente com as crianças, mas não tenho tanta certeza se de fato é assim que acontece em seu dia a dia, pois algumas de suas práticas são um tanto preocupantes. Perguntei-lhe se as duas crianças teriam ficado satisfeitas caso a professora tivesse agido da forma como ela, Joana estava sugerindo. Sua opinião era que sim. Para ela, tudo na sala tem que ser esclarecido, conversado, pois é uma forma de fazer com que as crianças tenham uma melhor compreensão, e conseqüentemente, não entrem tanto em conflitos e se entrem, tornar-se-á mais facilmente resolvido. Como ela afirmou, “[...] conversado com eles, esclarecido bem direitinho, que eu tenho certeza que ele, ele aceita”. Segundo a professora, o professor tem que dialogar com as crianças, pois se for usado um argumento “grosseiro”, ela não aceita. Joana completa: “Porque criança é uma coisa que quer conversa, quer carinho. Você vai conversar com carinho com aquela criança, aí a criança vai indo, vai indo, aceita. Com um adulto, você conversando com carinho, meu amor, o adulto entende melhor”.

De fato, Joana tem toda razão: se um adulto necessita receber explicação diante de tudo o que faz, a fim de que o faça com satisfação, com a criança não poderia ser diferente, pois ela é um ser humano diferenciado dos adultos, com particularidades próprias, encontrando-se na etapa inicial de desenvolvimento, que precisa ser entendida e atendida em suas necessidades. Schramm (2010, p. 14) afirma que ter consciência sobre a particularidade infantil é compreender a criança como um ser qualitativamente diferente do adulto, que significa “[...] percebê-la do ponto de vista do desenvolvimento: como alguém que está vivendo uma etapa da vida que enxerga o mundo de forma diferente do adulto, e que,

portanto, precisa de uma atenção diferenciada”. Wallon (2007, p. 11) afirma que os conflitos marcam o crescimento, pois é preciso, através dele, escolher entre um tipo antigo e um novo de atividade. Agora, é preciso que o professor saiba identificar e compreender os conflitos, e, como afirma Galvão (2010, p. 105), nas interações marcadas pela emoção, cabe a ele tomar a iniciativa de encontrar meios para reduzi-la, “Ao invés de se deixar contagiar pelo descontrole emocional das crianças, deve procurar contagiá-las com sua racionalidade”. Para ela, o professor, para saber lidar com as emoções em sala de crianças pequenas, precisa ter conhecimento teórico e capacidade de reflexão. Esse conhecimento diz respeito às características do comportamento emocional.

Apresentei-lhe agora a segunda cena. Após a leitura, perguntei a professora o que ela achou da história contada. Sua resposta, apesar de não ter fundamento teórico e ser respaldada mais pela sua experiência, foi coerente. Diferente da cena um, a professora teve uma compreensão bem melhor acerca do contexto desta cena. Afirmou que através da brincadeira a criança aprende. Chamou a atenção para o fato de muitas crianças quererem o brinquedo apenas para si, não aceitando compartilhar. Citou exemplo de prática com brinquedos acontecida na escola em que trabalha, dizendo que às vezes lá são formados grupinhos, nos quais é explicado o significado e finalidade dos brinquedos, ou seja, “*o que a criança irá aprender*”. Segundo ela, dar o brinquedo só por brincar não é certo, pois, conforme sua fala, “*Cada brinquedo tem uma finalidade de aprendizagem*”. Relatou também que nessa hora, do brinquedo, fica difícil, “[...] porque eles, cada qual quer um brinquedo pra eles, ta entendendo”. Afirmo ainda que é nessa hora que a turma, o grupo, cria os conflitos, conforme aconteceu na cena descrita.

De acordo com Kishimoto (2002), o brinquedo educativo já existia desde os tempos do Renascimento, ganhando força com o avanço da educação infantil. É entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, além de estimular a representação, evocando aspectos da realidade. Segundo ele, “*Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los*” (p. 18). E, mais que representar apenas objetos, o brinquedo representa uma totalidade social. Para a criança, o imaginário proposto pelo brinquedo varia conforme a idade. O autor afirma que, no caso das crianças de três anos, o brinquedo está carregado de animismo.

Kishimoto, afirma que, para Piaget, a brincadeira é entendida como ação assimiladora. Dessa forma, participa do conteúdo da inteligência de forma semelhante à aprendizagem. Ou seja, é um importante meio que possibilita a aprendizagem, como afirmou

a professora Joana. Ele ainda cita que, ainda de acordo com Piaget, ao manifestar a conduta lúdica, a criança constrói conhecimento. Vejamos o que nos diz: “quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa”. (KISHIMOTO, 2002, p. 36-37).

Percebi nesse momento que, apesar de a professora Joana saber que é preciso explicar a finalidade dos brinquedos às crianças e que não é uma prática coerente dar-lhes o brinquedo só por dar, ela tem dificuldade diante dos conflitos que, segundo sua fala, acontecem muito nesse momento, pois cada criança quer o brinquedo só para si.

Perguntei à professora que sentimentos essa cena lhe despertou. Ela não soube dar uma resposta concreta à pergunta: “Algumas coisas aqui aconteceu comigo em sala de aula. Assim, como eu to lhe dizendo, ta entendendo. Tem menino que quer o brinquedo só para si. Aí ele começa a morder, começa a beliscar, querendo tomar o brinquedo do coleguinha”.

Não sei se posso afirmar, mas, a professora demonstrou em sua fala ser esse um momento de desabafo, ao afirmar que algumas “coisas” da cena aconteceram em sua sala. É como se ela se visse, em determinados momentos, impotente diante de certas situações de conflitos que presencia. Joana não falou sobre a indiferença da professora Renata para com Paulo diante da disputa pelo brinquedo, onde não houve diálogo nem tampouco um mínimo de atenção, e ao longo da cena, apesar de ele ter feito de tudo para chamar sua atenção, era como se não existisse para ela. Já para Yuri, a atitude da professora gerou nele um sentimento de satisfação, porém, não educador, visto que transmite a ideia de que é correto conseguir o que se quer de qualquer jeito.

Sondei de Joana qual foi a intenção da professora da cena quando tomou o brinquedo da criança que bateu no colega. Ela pediu então que eu lesse novamente, somente a parte que citava a professora tomando o brinquedo de Paulo. Para ela, Renata tomou o brinquedo dele porque ele “foi muito violento com a criança”. Disse que Paulo não era para ter “tacado” o brinquedo na cabeça de Yuri. Ela não conseguiu responder qual a intenção da professora, ou seja, a finalidade, que fica bastante evidente na cena, que, no caso era para resolver rapidamente e da forma mais fácil possível aquele problema, já que Renata estava mais preocupada com a organização dos materiais em sua mesa do que com o bem estar das crianças. Perguntei agora por que ela achava que Paulo havia jogado o brinquedo na cabeça de Yuri. Ela respondeu que foi porque Paulo ficou com raiva dele não ter entregado o brinquedo a ele, “pois também queria brincar”.

Dessa forma, entende-se que a professora, ao mesmo tempo em que afirma que Paulo foi violento com Yuri ao ter jogado o brinquedo em sua cabeça e que não era para ele



ter feito isso, reconhece que o fez numa atitude de resposta já que também queria brincar. É um tanto confuso saber como a professora de fato analisa esta situação.

Conversei com Joana sobre o fato de ao longo da história a professora não ter dito nada, e perguntei-lhe como ela considerava tal atitude. Afirmou que a atitude dela foi muito “grosseira”. Disse que ela era para ter separado as crianças, e mais, deveria ter separado Paulo do Yuri e tê-lo colocado em outra “turminha”. Diante de sua resposta, perguntei por que achava que a professora Renata devia agir dessa forma. Ela deu uma resposta citando que em sua escola é feito da seguinte forma: “Quando tem uma atitude dessas, a gente separa a criança, bota a criança em outro grupo, porque já são coleguinhas diferentes, né? E ele não vai fazer com o colega o que ele fez com o outro, porque ele vai brincar com outros brinquedos diferentes”.

Ou seja, sua resposta mostrava também uma forma rápida de se resolver um conflito, não importando se ela é a mais correta. No caso, para Joana, era mais prático separar as crianças. Agindo assim, a professora estará deixando de lado uma ótima oportunidade de ensinar suas crianças sobre como resolver conflitos. Ela resolverá temporariamente, pois separar as crianças, ao invés de dialogar com elas e tentar uma possível conciliação, acreditando que assim, a criança que sofreu com a perda do brinquedo não mais sofrerá se for inserida em outro grupo, não é garantia que de fato seja assim.

Afirmou ainda que Paulo foi muito grosseiro. Considerou-o, indiretamente, como uma criança agressiva: “Porque lá no colégio quando a gente vê uma criança agressiva, porque você sabe, violência transforma em violência”.

Sabemos que a violência é concebida quando há um conflito mal resolvido, porém, acho que considerar uma criança como violenta, por ela ter agido com uma atitude guiada pelo impulso, no estágio em que ainda é fortemente conduzida por suas emoções, justamente por precisar de ajuda a fim de que aprenda a lidar com elas, que é através das interações, do diálogo, como a própria professora falou, é um tanto inadequado. Para Joana, apesar de ela ter considerado Paulo agressivo, ainda assim é necessário conversar com ele, explicar. Porém, em sua fala, não deixa claro que Paulo também precisa ser ouvido, mesmo tendo agredido fisicamente seu colega. Considero necessário averiguar o motivo pelo qual Paulo teve tal atitude, para assim tentar compreendê-lo e então, conversar com ele, apresentando-lhe outras formas de resolver conflitos, e não apenas dizer que não deve fazer isso ou aquilo porque ele é seu colega, além de ter conversado com Yuri, que, mesmo não tendo batido em Paulo, estava disputando pelo brinquedo. Ou seja, não se sabe quem começou e nem tampouco foi justo que um e não o outro tenha ficado com o brinquedo. Era

necessária uma intervenção de um adulto, no caso da professora, no sentido não de punir alguém, e sim de tentar compreender o conflito e intervir positivamente. Joana fala de uma forma como se somente Paulo tivesse errado pelo fato de ele ter sido visto jogando o brinquedo na cabeça do colega. Então, Joana confirma que a postura da professora diante da situação não foi correta não simplesmente pelo fato de ela ter ficado em silêncio ao longo da história, e sim por não ter conversado, separado, explicado para “Paulo”. Não entrou em questão que ele era uma criança que, como qualquer outra de sua idade, agiu por impulso, numa atitude de defesa, comum em crianças que estão na fase personalista, e que precisava ser ouvida, antes de se fazer qualquer julgamento ou tomar alguma atitude.

Para a professora entrevistada, antes de entregar brinquedos para as crianças, é preciso que se faça uma “predição”, considerada por ela como uma orientação sobre regras impostas a elas. Afirmou ainda que ela faz tal predição:

Olhe a gente hoje vai brincar disso, daquilo. Eu não quero briga, eu não quero confusão, eu não quero ninguém tomando brinquedo de ninguém”. A gente faz essas intervenções, e aí diminui, ameniza mais, ta entendendo. Eu acho que depende muito do professor.

Sobre sua rotina, perguntei se havia momentos para ela conversar sobre suas ações em seu dia a dia, como professora. Afirmou ter tempo, “até demais”, como disse, sendo às vezes na hora do recreio, em reunião de grupos ou na hora das formações em serviço, onde há um momento destinado à troca de experiências. Diante de minhas percepções sobre a postura da professora, perguntei se ela se interessava por tais momentos. Afirmou que sim, pois considera importante “pegar ideias de outras pessoas”. Percebo aí na fala de Joana que seu interesse maior é pegar ideia e não trocar, o que dá uma impressão não muito agradável, pois, um professor precisa mais que ter uma busca de fórmulas prontas, ter um senso crítico bem desenvolvido, além de também querer contribuir para que outros cresçam profissionalmente, assim como ele.

Quando lhe perguntei sobre como considera sua relação com as crianças, falou sobre si mesma, dizendo que se considera boa, conforme sua fala abaixo:

Eu tenho muita paciência de lutar com crianças. Até às vezes as mães dizem: “ô tia, eu num tenho essa paciência. E você é tão assim paciente com eles sabe”. Agora tem momentos que eles tão, minha nossa senhora, aí a gente tem de apertar com eles, que é pra poder ter um pouquinho de moral com eles, que é pra poder eles não tomarem a frente da gente.

Joana, assim, afirma ser uma pessoa paciente e acredita que seu jeito faz com que se relacione bem com a turma. Sendo que, para ela, às vezes acontece de as crianças estarem mais agitadas e por isso, faz-se necessário que haja mais pulso. Ela deixa explícita tal informação quando afirma que “tem de apertar com eles”.

Ao perguntar-lhe se acha que há momentos em sua rotina mais propícios a acontecimentos de conflitos, Joana ressaltou que, pelo fato de sua sala ser pequena demais, organiza as crianças de tal forma que ajude a evitá-los. Falou um pouco de sua rotina, explicando que ao chegar, a primeira coisa que faz é a oração. Em seguida afirma que conversa com elas, dizendo como devem se organizar: “Aí depois eu passo pra conversa com eles. Eu digo assim: vamos se sentar, vamo se organizar”.

Relata que ao começar a organizar as carteiras, as crianças começam a ajudá-la, e que procura fazê-lo de tal forma que evite que entrem em conflito, principalmente, como afirmou ela, pelo fato de a sala ser pequena.

Pedi que a professora contasse uma situação de conflito vivenciada por suas crianças e presenciada por ela, e que dissesse de que forma foi resolvida. Observemos a seguir:

É o seguinte, lá na minha sala eu tenho umas crianças hiperativas, demais, demais. Só querem as coisas pra si, sabe. Ai um dia desse, na hora do recreio, eu gosto às vezes de levar balinha no meu bolso, sabe. Eu digo assim: vamos ver quem é que vai fazer a tarefinha, sabe. Aí eu dou aquele bombom. Um incentivo a criança. Aí eu tava no recreio e uma criança disse assim: tia, você tem bombom? Eu disse tenho. Vamo formar aqui uma brincadeira? Aí a gente formou uma brincadeira na hora do recreio. Aí só que essa criança não ganhou, eu levei três chocolates, e ela não ganhou o chocolate. Aí ganharam os que conseguiram fazer a brincadeira. Aí os que conseguiram fazer a brincadeira eu dei chocolate pra eles. Ah, minha filha, um pegou o outro. Quando eu fui olhar o menino tava brigando, chorando, adivinha porque ? Por causa do papel de chocolate. O que não ganhou foi que começou a briga. Aí o menino comeu o chocolate, né, e ficou com o papel. Aí o menino foi tomar o papel do outro. Era uma competição a brincadeira. Aí ele não conseguiu fazer o que eu tinha mandado ele fazer. Aí ele foi tomar o papel do chocolate do outro e ele tacou a pesada no menino. Ai ele caiu no chão, eu levantei o menino e eu disse: meu filho não faça isso não. Ele é seu coleguinha, ele estuda na sua mesma sala, ninguém faz isso com as criança não. Pra você ganhar um chocolate do jeito que eu lhe dei, você era pra ter se esforçado e acertado. Mas o menino era hiperativo demais que ele não conseguia fazer, ta, entendendo? Aí terminou o menino chorando, o que levou a pancada. Caiu e eu fui apanhar e fui aconselhar o outro, né, que não fizesse isso, porque ele era coleguinha dele. Mandeí ele pedir desculpa a ele. Aí ele ficou encabulado, porque não queria pedir. Aí da próxima vez que eu for fazer a brincadeira, você vai conseguir, como ele conseguiu.

A cena acima descrita revela uma situação de competição proposta às crianças pela professora, na qual seriam vencedores, como ela mesma afirmou, aqueles que conseguissem “fazer a brincadeira”, sendo que não é citada por ela qual seria esta brincadeira.

Sua afirmação “Aí ele não conseguiu fazer o que eu tinha *mandado* ele fazer”, reforça mais uma vez sua concepção de que as normas tem que ser ditas, e as crianças devem obedecer. Essa e outras falas suas anteriores, dá uma impressão de que a professora tenta, a todo o momento, fazer com que predomine em sua sala um ambiente formador de sujeitos heterônomos, porém, percebe-se, constantemente, que nem sempre as crianças aceitam essa situação, reagindo ao que lhes é imposto, como fez a criança que tentou ficar nem que fosse com o papel do bombom do colega que ganhou.

Outra de suas falas que chama a atenção é sua facilidade em rotular as crianças que se movimentam mais, que entram em conflito diante do que desejam, como hiperativas. É notório como a professora desconhece a possibilidade de ver nos conflitos ocorridos em sua sala o quanto eles podem ser dinamogênicos, ou seja, promotores do desenvolvimento, dependendo da forma como são direcionados. Além disso, atribui como uma das características de uma criança hiperativa, “querer tudo só para si”, demonstrando aí o quanto lhe falta compreensão de que esta é uma característica de crianças desta idade.

Quanto ao seu conhecimento teórico sobre conflitos, perguntei-lhe se conhecia teóricos que falassem sobre o assunto. Joana respondeu:

Se eu conheço eu não me lembro mais. Faz muito tempo que eu terminei a faculdade, aí eu não procurei. Às vezes na formação a gente estuda é, aquele Paulo Freire, é, o Vi... Vi..., Vigotis, Vigots, é? É, esses grandioso, né, da educação, que já foram historiador da educação.

Sondei se lia sobre os teóricos que citou, e ela afirmou que não lê muito. Falou que não lembra bem sobre o que eles defendiam, pois estava com quase quinze anos que havia se formado.

## 4.2 Perspectiva da Professora Sara

Sara é formada em Pedagogia e cursa especialização em psicopedagogia. Trabalha na mesma Instituição que Joana, há quatro anos, sendo professora de Infantil III também há quatro anos.

A metodologia usada foi a mesma. Logo ao vê-la, cumprimentamo-nos, pois coincidentemente nos conhecíamos um pouco. Expliquei sobre meu objetivo na pesquisa, e em seguida, li a primeira cena. Logo após, fiz algumas perguntas, guiada pelo roteiro. Percebi o quanto Sara tem uma boa percepção e compreensão.

Após realizar a leitura compassadamente, perguntei-lhe o que achou da cena. Respondeu que, em sua opinião, a professora da referida cena não agiu certo. Perguntei-lhe o porquê. Para Sara, a princípio, a professora agiu errada por não ter perguntado à criança se queria ir ao banheiro, pois, segundo ela, deu para perceber que Mariana estava com necessidades fisiológicas. Afirma que a professora não somente deveria ter percebido como também ter cuidado para que a menina fosse ao banheiro antes que começasse o filme, pois, pelo que compreendi em sua fala, teria evitado que ela passasse por essa situação. Imediatamente Sara apresentou outro motivo pelo qual julgava que a professora também havia errado que foi pelo fato de que Mariana já estava sentada naquele lugar e que ela tinha o direito de permanecer nele, no entanto, a professora não quis saber de ajudar a criança.

Quando a gente percebe a criança com perninha cruzada ou quando eles colocam no lugar que eles conseguem, a gente percebe. E ela tinha que ter mandado a criança logo ir ao banheiro antes de ter começado o vídeo. E ela agiu também errado porque a criança já tava sentada ali. Quando a criança voltou, era pra ela ter permanecido sim no lugar dela. E ela não escutou a criança. A criança quis falar e ela fez de conta que não tava ouvindo. Essa professora aí agiu muito errado. Ela não agiu pedagogicamente certo. Ela não usou aí os estudos dela direitinho não.

Intrigou-me a forma como Sara afirmou que a professora da cena “não usou os estudos dela direitinho”. Então insisti em saber o motivo dela pensar assim. Sua resposta foi logo comparando a situações similares que acontecem frequentemente em sua sala. Disse que tem criança que é acostumada a sentar-se apenas no mesmo lugar. Porém, se chegar atrasada e já tiver alguém no lugar, “ela não tira”, como afirmou. Paralelamente à cena apresentada, achei interessante o rumo que essa conversa levou, pois pude assim perceber mais sobre sua postura em sala diante dos conflitos. Perguntei então como ela faz com a criança que chega atrasada, e se depara com alguém que já está em seu lugar já que, conforme sua fala, não a tira. Sara respondeu que conversa, porém, quando isso acontece com as crianças que chegam com as mães e que elas próprias querem resolver, tirando as que já estão sentadas para dar lugar a seus filhos, é mais difícil, pois não a ouvem e querem resolver do jeito delas. Falou então que a mãe de uma criança de sua sala sempre faz isso.

O menino é acostumado a sentar só em um lugar. Aí ela chega atrasada. Já tá todo mundo. Às vezes eu já tenho começado até a aula. Aí ela pega, afasta os alunos, para colocar o filho lá no lugar dele. Aí eu falo: olha, mãezinha, não faça isso. Porque a partir do momento que você faz isso, primeiro, você já tá interrompendo a aula. Fica uma bagunça, e as mães não gostam. E a criança já pegou esse local, então não faça isso. Mas as mães, elas fazem.

Fiquei intrigada e quis saber então o que as crianças dizem a respeito desta situação. Ela disse que as crianças falam: *“A minha mãe me colocou aqui. Quero ficar aqui. Tia, essa mulher quer me tirar do meu lugar”*. Sara narrava e ao mesmo tempo sorria. Completou citando que tem duas crianças que são mais espertas, sendo que uma delas não sai. Afirmou ainda que já aconteceu inclusive, atrito da mãe dessa criança com outra, porém, ela conseguiu amenizar. Vejamos a narração da cena de atrito que ocorreu entre essas duas mães e como a professora agiu:

Ela disse: olha eu chego cedo, coloco minha filha num local, e você vem, chega atrasada e tira ela. Não faça isso não. Aí ficaram elas duas discutindo na sala, mas eu resolvi. Eu disse: olha mãezinha, ela ta certa. Porque ela chega cedo [...] Se ela chega cedo ela tem o direito de escolher o local que ela quer sentar. Aí você chega atrasada, no meio da aula, interrompe a aula, isso não é pra acontecer mais não. Mas mesmo assim ela chega, sabe, e fica querendo.

Para Sara entre as crianças não há problemas, porque elas a obedecem, com exceção de apenas uma criança, que obedece somente “se for com jeitinho”, pois a mãe a acostumou a sentar-se apenas no mesmo lugar.

Perguntei-lhe se achava que a atitude da professora poderia gerar alguma consequência na vida das crianças. Ela afirmou que sim, explicando que na situação da Mariana, seria na identidade dela. Segundo Sara, ela vai sentir um trauma para o resto da vida, “pois, se a professora dela não a ouviu, quem irá ouvi-la”? Completou ainda sua fala dizendo que achava que talvez em casa Mariana nem tivesse a atenção dos pais. Ressaltou o quanto a criança ficou decepcionada. Perguntei-lhe por que ela acha que a menina ficou decepcionada e sua resposta foi que as crianças confiam muito nos seus professores, sobretudo pelo fato de não serem escutadas em casa, em sua maioria.

As crianças confiam muito no professor, e a maioria das nossas crianças não tem atenção em casa. Os pais não escutam elas, aí elas confiam na gente demais. Então a professora não dá atenção, então em quem é que elas vão confiar?

A professora usou o termo trauma, referindo-se ao que acha que Mariana pode vir a ter diante do fato de não ter recebido a devida atenção que merecia, de não ter sido ouvida. Acredito que esse termo é demasiadamente forte, pois, desde pequenas, as crianças passam por experiências marcantes, seja positivamente ou negativamente, e, apesar de esta experiência ter sido negativa, não significa dizer que causará necessariamente um trauma. Dependendo de outras situações, dos estímulos que Mariana possa vir a ter, e da maturidade emocional que tiver para lidar com situações-problemas, ela pode conseguir superar este

momento vivenciado por ela. Também vale ressaltar que, apesar de se saber que há um número considerável de crianças que não recebem a devida atenção em casa, digo isso baseada em experiências que tive e tenho como educadora, também há outras que recebem, que vivenciam experiências afetivas com suas famílias e que são ouvidas, diferente da expressão usada pela professora - “Os pais não escutam elas..”, que representou uma generalização. Quanto ao que ela afirmou acerca da confiança das crianças na professora, essa é uma grande verdade, pois como professora que fui e sou, percebo o quanto elas, quando tratadas com respeito e afetividade, acreditam inteiramente no que esta diz.

Prossigui questionando-lhe agora sobre o Daniel, a fim de saber que sentimentos e valores foram-lhe transmitidos e qual a consequência gerada na vida dele através do fato ocorrido com ele na história. Sara acha que Daniel ficou se achando o máximo. Acredita que corre o risco de ele achar que na vida tudo vai ter facilmente, conforme atesta sua fala: “Se ele quiser algum brinquedo, por exemplo, vai querer ter fácil por que ‘eu quis, a tia me deu’”.

Pedi a Sara que citasse quais outras alternativas apresentaria diante da situação ocorrida na história, ou seja, que outra atitude a professora poderia ter tomado. Ela ressaltou a importância da conversa com as duas crianças, colocando-se inclusive como a professora da história, citando sua fala. Para a entrevistada, a conversa “resolve muito”. Questionei-lhe porque acha isso e sua resposta foi que, se conversar com as crianças, se houver uma negociação entre elas, não brigam ou no máximo brigam apenas na hora e que essa conversa é importante para a vida pessoal delas. Essa negociação faria com que as crianças fossem percebendo que as coisas “não são como elas pensam”, pois a criança não pode ter tudo o que quer como ela disse, além de gerar a autoconfiança, que para a vida delas é importante. Sara repetiu que a professora agiu errado e falou que é importante que a criança confie no seu professor. Na verdade, notei que ela ficou com um sentimento de indignação diante da atitude da professora da cena. Para Sara, a professora está na escola para ensinar e as crianças a veem como o máximo, sendo que, a partir daquele momento que a professora da cena agiu daquele jeito com Mariana, sem dar importância ao que falou ou demonstrar que queria ajudar, ela passou a ter outra visão dela.

Li a segunda cena, e, a princípio, notei que Sara ficou um pouco confusa. Então, expliquei detalhadamente, o que facilitou sua compreensão. Ao perguntar-lhe o que achou desta cena, ela logo criticou a atitude da professora Renata em estar de costas para as crianças, sem a visão, porque, como ela afirma, “[...] o professor não pode dar as costas um minuto”. “Então ela já errou a partir do momento em que deu as costas para as crianças [...]”.

Sara afirma que Paulo sentiu-se humilhado. Segundo ela, ele jogou o brinquedo na cabeça do colega como uma forma de defesa e de falar para a professora que tinha ficado chateado. Sara acha que não era para Renata ter tomado o brinquedo de Paulo e que ele teve uma ação de violência por ter perdido, por não ter aceitado perder. Em sua opinião, era para a professora ter tomado o brinquedo dos dois e não ter dado para nenhum. Era para ela ter sentado com ambos, conversado, negociado, já que só tinha um brinquedo e ele estava sendo disputado por ambos. Disse ainda que se fosse ela faria assim.

Perguntei a Sara quais os sentimentos que essa história lhe transmitia. Para ela, a criança, o Paulo, sentiu-se menosprezado dentro da sala. Disse que sentiu pena dele, pois ele passou o tempo todo pedindo atenção para a professora, e ela nem ao menos conversou com ele. Afirmou que a professora excluiu Paulo, que houve indiferença nessa hora: “Eu acho que aí tava havendo uma indiferença. Eu acho que ele tava pedindo a atenção dela, direto ali e ela não deu nem confiança”.

Oliveira (2008, p. 16), afirma que Dahlberg, Moss e Pence (1999) “[...] consideram a criança como co-constructora do conhecimento, identidade e cultura. Estes autores conceptualizam a criança como participante activa e co-constructora de significado [...]”, (Dahlberg, Moss e Pence, 1999, apud OLIVEIRA, 2008, p. 16) possuindo voz própria que dever ser seriamente considerada, através de diálogo democrático. Mais que em qualquer outro momento, percebi em Sara o quanto ela acredita que as crianças devem ser tratadas sem desigualdades, e que precisam de atenção. Sua fala revela a visão de uma professora realmente comprometida com a causa, que compreende a necessidade de se dar voz e vez à criança. Para James e Prout (1990, apud Oliveira 2008), elas devem ainda ser consideradas sujeitos ativos, não mais sendo simplesmente considerados seres passivos de determinadas estruturas.

Embora não concorde com a forma como Paulo foi tratado, Sara também defende que a professora da cena em questão não agiu por mal. Afirmo que Renata agiu com a intenção de resolver um problema, que no caso, foi uma atitude de violência. Ela agiu assim, tomando o brinquedo dele, para evitar uma briga na sala, “[...] só mesmo pra acabar com a violência entre eles dois”, porém, não pensou nas consequências, que segundo Sara são várias, poderiam vir em virtude de sua atitude diante desse problema, pois “*Ela resolveu um probleminha e teve vários*”. Um deles, segundo Sara, seria a interferência negativa que tal atitude teria na vida de Paulo, pois chegaria a atrapalhar em sua aprendizagem. Paulo ficou triste, como afirmou a entrevistada, e a professora não soube lidar com essa situação. Foi exatamente a desatenção dela, a forma como ela não interviu durante a disputa que gerou sua



ação de violência, que no caso, foi uma forma de se comunicar e tentar resolver o problema. Sara tem uma concepção acerca de conflitos bastante coerente, apesar de baseada mais em suas experiências. Ela, ao afirmar que a violência aconteceu pelo fato de a professora não ter realizado a parte dela, não ter intervindo, está mostrando que a violência é gerada quando há um conflito mal resolvido. No caso, como se trata de um conflito entre crianças pequenas, para que se evitasse o acontecimento de uma cena de violência, e que o conflito existente tivesse sido resolvido, era necessária a intervenção de um adulto.

Sondei de Sara qual seu ponto de vista em relação à criança que ficou com o brinquedo durante a disputa. Sara disse que ele se sentiu vitorioso, porém, para a vida dele não é bom tal sentimento, porque sempre vai achar que tudo o que quiser na vida irá conseguir dessa forma. Em seguida, quis saber como ela acha ter se sentido a criança que perdeu o brinquedo. Sua resposta foi:

O Paulo se sentiu triste, né. E assim, pra vida dele eu acho que ele vai sempre levar isso pro resto da vida porque fica um trauma né, na criança e na vida dele ele pode também, sabe, quando ele se tornar um adulto ele querer conseguir as coisas com violência também, dele querer algo e não conseguir e usar a mesma violência que ele usou com o colega da sala. E ele não teve a conversa que ele precisava ter na hora.

Sara como sempre me surpreende em suas respostas e cada vez mais me deixa curiosa, dando-me abertura para compreender com mais profundidade qual sua postura diante dos conflitos entre as crianças. Chamou-me a atenção sua resposta quando disse que Paulo não teve a conversa que precisava ter na hora (do conflito). Então, perguntei-lhe se achava que essa conversa faria diferença. Sua resposta foi positiva.

Vejamos:

“Faria, faria sim. Essa conversa faria uma diferença pro resto da vida. Porque assim a fase de três anos, acho que é a fase assim que fixa tudo, conversa, e eles, três anos, a gente conversa com eles e resolve muito. Uma boa conversa com um menino de três anos eu acho que é muito importante”.

Percebe-se em sua fala, que ela tem noção, novamente baseada em suas experiências, sobre a fase em que as crianças se encontram e suas características, e do quanto neste período faz-se necessário principalmente o diálogo, pois ele é de suma importância na mediação dos conflitos.

Perguntei a Sara de que outra forma ela resolveria a situação vivida na cena apresentada. Disse que seria pegando o brinquedo, conversando com as duas crianças e tentando uma negociação entre elas: “Você brinca um pouco depois ele brinca ou então os dois

procuram uma forma de brincar juntos, só não podem é ficar brigando, tomando o brinquedo e batendo no coleguinha”.

Pedi que ela tentasse lembrar-se de alguma situação de conflito vivenciada por suas crianças e me contasse, explicando de que forma foi resolvida. Sara citou um exemplo bem recente, ocorrido na mesma semana em que aconteceu esta entrevista. Foi na hora da recreação, conta ela, onde, no pátio, as crianças iriam brincar de jogo de encaixe, composto por peças para encaixar e oito bolas, que serviriam como cabeça ou para usarem como quiserem, porém, ressaltou que eles usam mais como cabeça de boneco, apesar de não ter bolas suficientes para todos, motivo pelo qual brigam muito, como ela afirmou. Vejamos a cena:

Tinha dois coleguinhas da minha sala que ficaram brigando: “eu quero a cabeça, eu quero a cabeça”. Então um pegou – é até parecido com esse caso. Um que já tava com o brinquedo todo montado e a cabeça ele montou um palhaço. Aí ele foi lá, o outro, e quebrou, tomou, desmontou o brinquedo todinho - o palhaço. Aí ele ficou muito zangado. Pegou a peça, que já estava desmontada, e tacou na cabeça dele. Aí ficaram os dois brigando, brigando. Aí eu peguei os dois e falei que só tinha uma cabeça. O palhaço não podia ter duas cabeças. Então ele montava o palhaço e ele montava uma casinha. E depois eles trocavam. “Depois quando você terminar de montar o palhaço você dá pro coleguinha pra ele também montar o palhaço”, e foi resolvido. Eles aceitaram numa boa. Foi, eu conversei e pronto, eles aceitaram numa boa. “Pois ta bom tia. Eu vou montar o meu palhaço e depois tu monta, né?” (falando com o colega). Aí o que já tava montado terminou de montar porque ele não tinha terminado ainda e em seguida ele deu pra ele. Aí o outro deu a peça e ele montou o brinquedo e foi tudo resolvido, porque eles brigam demais por essas peças porque não tem bola para todo mundo.

Esse exemplo contado pela professora Sara, realmente como ela disse, parece em parte com a segunda cena que lhe apresentei. O que chama a atenção é, sobretudo, a forma como ela afirma ter resolvido o conflito. Diferente da professora Renata, que, por estar de costas para as crianças, não sabe nem se interessou em saber quem começou ou como começou o conflito entre Yuri e Paulo. Sara presenciou e acompanhou o conflito que presenciou. Ela fez questão de mediá-lo, de conversar, de tentar uma negociação, como ela própria foi citando ao longo de sua fala durante a análise da segunda cena que lhe apresentei. Ao conversar com as crianças, ao invés de apenas tomar o brinquedo, Sara narra que foi explicando e dando uma opção de resolução atrativa às crianças, pois assim, as duas não mais precisariam disputar o brinquedo e ao contrário, teriam agora a oportunidade de trocar e com isso, ampliar a brincadeira, e conseqüentemente, as oportunidades de aprendizagem seriam bem maiores, tanto cognitivas quanto no controle de suas emoções e na administração de conflitos. Esse exemplo confirma uma mediação de conflitos dinâmogênicos, ou seja, que são promotores do desenvolvimento.

Quando lhe perguntei se ela tem momentos em seu trabalho para conversar sobre a rotina em sala com as crianças, respondeu: “Bem que eu preciso. A gente precisa, mas não tem. Não, não”.

A professora demonstrou assim, ser esta uma necessidade sua, porém, afirma que não há tais momentos. Cabe aqui observar que sua resposta foi um tanto divergente da professora Joana, o que é de causar admiração, já que ambas são professoras de Infantil III na mesma instituição e são acompanhadas pela mesma coordenadora. A meu ver, fica evidente que de fato, talvez não exista este tempo previamente planejado, e sim que cada professora, de acordo com suas necessidades e seu modo de ser, vai aproveitando os pequenos intervalos que possam ir surgindo no dia a dia. Talvez Sara até faça assim também, porém, sente necessidade de um momento destinado a esse tipo de conversa.

Ao sondar-lhe se acha que há um momento na rotina mais propício a acontecimento de conflitos, ela afirma que sim – “é a hora do brinquedo, eles brigam demais pelo brinquedo, não brigam por outra coisa, só brinquedo. Na hora do brinquedo sempre tem”. Para ela, as crianças de sua sala somente brigam por brinquedo, o que revela que deva ser uma sala harmoniosa ou, quem sabe, um tanto “passiva”, pois anteriormente ela afirmou que as crianças a obedecem. Normalmente, entre crianças de três anos, os maiores conflitos de fato, são por brinquedos, porém, elas disputam por tudo, seja uma cadeira, como citado na cena um, pelo colo da professora, para ver quem chega primeiro, entre outros motivos. Apesar de a professora ter dito que as crianças somente brigam pelo brinquedo, entendo que não é que elas não tenham outros momentos de conflito, como o que havia citado anteriormente, sobre a disputa pela cadeira que também acontece em sua sala, e sim que, talvez, estes sejam mais facilmente resolvidos, o que para ela, talvez por esse motivo, nem os considere como conflito, diferentemente da disputa pelo brinquedo, que é bem mais constante e conflituosa.

Ao questionar-lhe sobre seu conhecimento teórico acerca de conflitos, ela afirmou que tem, mas no momento não lembrava. Disse já ter lido bastante sobre conflitos.

Mas não lembro assim de algum estudioso, não está me vindo. É mais o teórico mesmo na escola, meu dia a dia mesmo, quatro anos no Infantil III. Só o dia a dia mesmo eu acho que isso é essencial. Acho que isso assim é essencial, a teoria ali mesmo, a prática na teoria. O que eu estudei, tive a oportunidade de ver, de conhecer, me ajudou muito.

A resposta de Sara, apesar de ela ter demonstrado confusão em sua fala, afirma: “É mais o teórico mesmo na escola, meu dia a dia mesmo” e “a prática na teoria”, deixa transparecer que quer dizer que o conhecimento teórico que adquiriu, apesar de não lembrar,

norteia sua prática. Sobretudo quando conclui dizendo que o que estudou a ajudou muito. Diante de sua resposta, em seguida perguntei-lhe se lembrava pelo menos o nome de algum teórico. Sara falou:

No momento não me lembro não. Bem que eu queria me lembrar. Por que teve muitos viu. Mas assim, fica viu. Eu tive a minha teoria ali, eu guardei, e que me ajudou muito hoje na minha prática, foi muito bom. Eu já vi, que pena que não tenho, eu tenho a memória muito ruim, mas foi muito bom, o que eu estudei serviu muito pra minha prática hoje em dia.

Percebe-se na fala da professora, que ela a princípio, julgou que apenas sua prática era essencial. No entanto, quando lhe perguntei o nome de algum teórico, Sara ficou a lamentar pelo fato de não se lembrar de nenhum, sobretudo quando diz: “Eu já vi, que pena que não tenho, eu tenho a memória muito ruim [...]” Em seguida, em sua afirmação que foi muito bom o que estudou, pois lhe serve para sua atual prática, deixa transparecer para mim que ela julga importante o que aprendeu e que foi tão forte na época que hoje é transmitido através de suas ações. Compreendo então o seguinte: faltou a Sara apenas dar continuidade ao que aprendeu, dedicando um pouco mais de tempo para pesquisar, ler e estudar sobre teóricos que tratam de temas importantes que estão presentes no cotidiano de uma sala de Educação Infantil, mais especificamente na Creche.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao realizar esta pesquisa, tive como objetivo geral compreender como as professoras de Creche lidam com os conflitos entre as crianças. O referido tema nasceu através do estudo que realizei sobre as interações no Curso de Especialização em Educação Infantil, e da oportunidade que tive de revisitar minhas práticas pedagógicas quando eu era professora de Creche, através das reflexões e conhecimentos teóricos que fui adquirindo.

Além disso, queria identificar quais os conhecimentos que as professoras de Creche têm sobre conflitos, bem como descobrir o que elas atribuem como as maiores causas de conflitos entre as crianças. Inquietava-me saber o que pensam tais professoras, e perguntava-me se as crianças são compreendidas ou rotuladas diante de situações quando que se envolvem em conflitos. Vários questionamentos me envolviam, como “por que as crianças

nem sempre são compreendidas?” O que pensam as professoras de Creche sobre os conflitos? Qual o conhecimento que elas têm sobre o assunto e, será que há interesse nelas em entender sobre conflitos, para assim encontrar formas de mediá-los positivamente, ou será que para elas isso é desnecessário ou irrelevante?

Através de meu contato mais direto com professores de Educação Infantil, que acontece há cerca de dez anos e da presente pesquisa, vejo que, em sua maioria, as professoras, sobretudo as de Creche, normalmente não dedicam muito o seu tempo em estudar sobre teóricos que contribuíram e contribuem para a Educação Infantil. Uma das professoras estuda psicopedagogia, mas não tem se dedicado suficientemente em ampliar ou revisar seu conhecimento, mesmo diante de um problema que vivencia quase que diariamente, que é presenciar o acontecimento de situações de conflitos entre as crianças que ensina.

Dantas afirma que a teoria ajuda muito o professor a melhorar sua afetividade e sensibilidade. Segundo ela, Wallon o auxilia na sua sensibilidade nessa visão das necessidades das crianças. Para a autora, “As teorias nos ajudam muito a entender possibilidades, portanto, a não brutalizar, violentar a criança pedindo o impossível” (DANTAS, 2005, p. 2). As práticas nas mediações em conflitos que as professoras entrevistadas têm, são baseadas em suas experiências e naquilo que acreditam, não sendo de todo algo positivo, pois se privam de ampliar as oportunidades que tem de aprender a atuarem cada vez melhor, principalmente por desconhecerem características importantes de crianças desta idade, como por exemplo, saber que há uma relação de reciprocidade entre a função postural e a atividade de reflexão mental. Percebi que elas dão demasiada importância ao tempo de experiência que tem, de forma que dá impressão que as impede de evoluírem, já que se limitam em suas práticas e acomodaram-se na busca de novos conhecimentos no que diz respeito a mediação de conflitos, à definição de emoções e afetividade, ao que os estudiosos trazem sobre as fases de desenvolvimento das crianças, suas características, dentre tantos outros conhecimentos importantes para um professor de Creche. Cabe aqui ressaltar que é importante tudo o que se aprende no Curso de Pedagogia, Faculdade cursada por ambas as professoras pesquisadas, porém, é na prática que sentiremos a necessidade de continuar na busca do conhecimento, pois nos deparamos inúmeras vezes diante de situações em que nos perguntamos de que forma poderemos resolvê-las.

Pude perceber que, para as professoras, há duas situações mais propícias para acontecimentos de conflitos, que é na hora do brinquedo e o espaço físico pequeno. É notório como uma sabe resolver a situação, apesar do não conhecimento teórico, de forma positiva, conversando, conscientizando, argumentando e negociando. Já a outra conversa no sentido de

apaziguar, ditando normas, regras que devem ser cumpridas pelas crianças, como mandar a criança pedir desculpas, sem que ela realmente perceba tal importância, nem sempre resolvendo realmente a situação.

Dantas (2005) considera que a função do professor para com as crianças pequenas é entender as suas necessidades e atendê-las, sendo sensível e solícito, de nada adiantando ser apenas um ou outro, isto é, ser solícito e não ser sensível e vice-versa. Não adianta atender uma criança sem tal entendimento. Como ela afirma, “Não adianta você dar alimento para uma criança que chora de frio”. (DANTAS, 2005, p. 1). Para a autora, também de nada adianta entender uma necessidade de uma criança e não atender por motivo de regras. Podemos sintetizar o que ela nos traz da seguinte maneira: Necessidade = Atendimento = Direito da Criança. Pude perceber que, apesar de terem mediações diferentes, ambas sabem que é necessário dar atenção à criança, ouvindo-a, cuidando, e tentando ajudá-la. As professoras demonstram equilíbrio ao mediar os conflitos, no sentido de terem certo controle sobre suas emoções, apesar de uma delas aparentemente demonstrar levar-se pela emoção de vez em quando. Tal equilíbrio é percebido a partir do momento em que ambas compreendem que as crianças precisam ser escutadas, que o adulto, no caso a professora, deve parar o que está fazendo a fim de intervir positivamente na mediação dos conflitos, ao invés de “brigar” com as crianças e demonstrarem descaso ou chateação.

Observei que ainda é forte em meio às professoras de Creche um total desconhecimento acerca de algumas características básicas de uma criança pequena, como saber que ela é puro movimento e que controlar seu movimento vai muito além da vontade: depende, além de fatores sociais, de fatores orgânicos também. Tal desconhecimento levou uma das professoras a rotular a criança como hiperativa, o que confirma minha hipótese de que, infelizmente, ainda é comum esta prática de “diagnosticar” crianças como hiperativas, cometendo-se aí duplamente um erro: primeiro por que, somente quem pode fazer esta afirmação é um médico e segundo porque, o fato de ela ser cheia de energia é mais que normal, diante de sua idade.

A meu ver, fica evidente que é preciso que se priorize dentro das escolas um tempo previamente planejado, frequente, onde os professores de Creche possam trocar mais experiências, analisar situações ocorridas em sala de Educação Infantil, a exemplo do que aconteceu nesta pesquisa, dialogar com o núcleo gestor da escola, a fim de que, juntos, sintam-se mais apoiados, e dessa forma garantam mediações adequadas para os conflitos ocorridos entre as crianças.

Foi muito importante nortear a pesquisa de campo utilizando a análise de cenas através da leitura, e de questões elaboradas previamente para nortear tal análise. Uma estratégia realmente enriquecedora, que permite ao professor tentar colocar-se no lugar do outro, das crianças, de todas as pessoas envolvidas no contexto. Ouvir as professoras dizerem de que outras formas resolveriam o problema, o que acharam das situações em contexto, quais sentimentos foram despertados nelas, e contarem uma história de conflito ocorrida entre as crianças presenciada por elas em sala, e de que forma foi resolvida, permite-me ter uma visão ampla, através dos termos que empregavam, das opiniões que davam, de qual a perspectiva delas diante dos conflitos entre as crianças. O roteiro da entrevista também foi essencial, pois descobri informações necessárias, como por exemplo, qual a formação delas, o conhecimento teórico que tinham.

A atenção que recebi pelas professoras foi essencial. Notei que elas se sentiram à vontade em poder contribuir com minha pesquisa. A coordenação e direção da escola também foram bastante atenciosas, no sentido de colaborar com o que eu precisasse.

Apesar de ter realizado trabalho de campo – entrevista e análise de cena tive algumas limitações, diante do pouco tempo que eu dispunha, pois trabalho nos turnos em que as escolas de Educação Infantil e Creches municipais de Sobral funcionam, e do fato de que, por ser uma pesquisa que levava pelo menos uma hora com cada professora, não quis ocupar o tempo delas fora do horário de trabalho. Então, adaptei meu tempo ao dia em que elas planejavam em serviço. Dessa forma, a escola que se encaixou dentro do acima exposto tinha apenas duas salas de Infantil III, sendo entrevistadas menos professoras do que era meu desejo inicialmente.

Contudo, fica claro que os diretores com os quais mantive contato, demonstraram total interesse em conceder-me as informações para que se realizasse o referido trabalho.

Outra limitação que senti fortemente foi a dificuldade em encontrar um maior acervo para minha pesquisa. Busquei em diversas livrarias e bibliotecas, mas, dentro desta área de conhecimentos teóricos, praticamente não encontrei obras escritas diretamente por Wallon, que foi o autor que mais norteou minha pesquisa. Na internet aconteceu o mesmo: falta de livros para que eu pudesse consultar. Ressalto que não me limitei às dificuldades, ao contrário, tentei ao máximo superá-las, lendo sobre autores que tratassem do tema que estudei e que abordassem a teoria Walonniana.

Wajskop (2003) propõe que se faça uma reflexão sobre as principais competências ao exercício da docência em dois âmbitos: tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Competências essas que sejam capazes de responder às necessidades educacionais

e culturais de todas as crianças que frequentem Creches e pré-escolas, assim como as de suas famílias. Assim, essa pesquisa aponta para a necessidade de maiores estudos sobre a educação infantil e formação do professor para o ensino de crianças pequenas, deixando no ar outras questões, que poderão vir a ser estudadas e pesquisadas, como: qual a importância dada dentro do Curso de Pedagogia para a Educação Infantil? De que forma os conhecimentos adquiridos dentro de um Curso de Pedagogia podem relacionar-se durante seu período de execução com a prática vivenciada numa sala de crianças de três anos? Como a formação de professores em serviço pode contribuir de forma mais impactante na prática do professor de Creche diante dos conflitos? Registrar experiências nas Creches, através de filmagens, fotografia, relatório e revê-las passo-a-passo com o professor, é uma boa estratégia para qualificar a prática pedagógica do professor de Educação Infantil?

Percebi ainda que, apesar de ter apenas um caráter qualitativo, ela mexeu um pouco com uma das professoras, que refletia através da escuta e análise das cenas, e constantemente revisitava suas práticas quando se lembrava de cenas semelhantes presenciadas por ela.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita. **A Emoção em sala de aula**. São Paulo: Papirus, 1999.

ANDRADE, Rosimeire C. **O percurso metodológico da pesquisa “A espera e a ociosidade na rotina da Creche comunitária de Fortaleza”**. 2001, no prelo.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BODGAN, Robert C. e BIKLEN, Sari K. Trabalho de campo. In.: \_\_\_\_\_. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CHAVES, R.S.L. (2005). Sentimentos de professores (as) diante da indisciplina de alunos (as) adolescentes no ensino fundamental. Dissertação de mestrado em Educação: Psicologia da Educação, São Paulo, PUC-SP. In ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga (org.) **Afetividade e Aprendizagem; contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

COSTA, Sinara Almeida da, **“Na ilha de Lia, no barco de Rosa”**: O papel das interações estabelecidas entre a professora de creche e as crianças na constituição do eu infantil. Fortaleza - CE, 2011.

DANTAS, Heloysa. **Entender e atender: o educador poliglota** (Palestra proferida no auditório da Faculdade 7 de Setembro, em 06 de maio de 2005).

GALVÃO, Izabel. **Henri-Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Henri-Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Henri-Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. Elementos para uma reflexão sobre a prática pedagógica. In ARANTES, V. **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

\_\_\_\_\_. Elementos para uma reflexão sobre a prática pedagógica. In ARANTES, V. **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2010.

\_\_\_\_\_. Elementos para uma reflexão sobre a prática pedagógica. In ARANTES, V. **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Cenas do cotidiano escolar: conflito sim, violência não.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GRATIOT-Alfandéry, Helena. **Henri Wallon.** Tradução: Patrícia Junqueira. Org. Elaine T.D.M. Dias – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko M. (org.) **Jogos, brinquedo, brincadeira e Educação.** São Paulo: Cortez, 2002.

LA TAILLE, Y. de, DANTAS, Heloysa e OLIVEIRA, Marta Kohl. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A de. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A de. A análise de dados e algumas questões relacionadas à objetividade e à validação nas abordagens qualitativas. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Cristiane Amorim, **Cultura da infância e brincadeira** In: AMORIM, C A participação de crianças e professora na constituição da brincadeira na Educação Infantil. Tese de Doutorado, FAGED – UFC, 2009.

NEVES, José Luis. **Pesquisa Qualitativa - Características, Usos e Possibilidades.** Caderno de pesquisa em administração, São Paulo, V.1, N° 3, 2° SEM./1996.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia e Araújo, S. Barros. Escutar as vozes das crianças como meio de re(construções de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org). **A escola vista pelas crianças.** Porto: Porto Editora, 2008.

PENAFORTE SILVEIRA, Selene e SCHRAMM, Sandra, Afetividade e Desenvolvimento em Wallon, Vygotsky e Piaget, 2007, no prelo.

PERRENOUD, Philippe. O bom senso não basta para educar crianças pequenas – **Pátio Educação Infantil.** São Paulo, p. 10-13, ano 1, n° 2, ag./Nov.2003

RODRIGUES, Adriana Silva. **Expressividade e emoções na primeira infância:** Um estudo sobre a interação criança-criança na perspectiva walloniana. Presidente Prudêncio. São Paulo.

SCHRAMM, Sandra. M.O. Concepções de infância e de criança In Costa; Fontenele, S & SCHRAMM, Sandra. M.O. **Fundamentos da educação Infantil.** Fortaleza – CE: RDS Editora, 2010. (p.11 à p. 37).

WAJSKOP, Gisela. Desafios da formação profissional do docente de Educação Infantil. **Pátio Educação infantil.** São Paulo, p. 14-17, ano 1, n° 2, ag./Nov.2003.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**/ Henri Wallon; com introdução de Émile Jalley; tradução Claudia Berliner; revisão técnica Izabel Galvão. – São Paulo: Martins Fontes, 2007. – (Coleção psicologia e Pedagogia).

\_\_\_\_\_. **Conclusão geral do livro Origens do caráter na criança.** In: NADEL – BRULFERT, J. & WEREBE, M.J.G. Henri Wallon (antologia). São Paulo: Ática, 1986.

## APÊNDICE

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1) Qual a sua formação ?

---

---

2) Quais são os momentos em que você conversa sobre sua ação em sala de aula?

---

---

3) Como você considera sua relação com as crianças?

---

---

4) Em sua opinião, numa sala de Infantil III, há momentos que proporcionam mais o acontecimento de conflitos? Por quê?

---

---

5) Professora, peço que você tente lembrar-se de alguma situação de conflito ocorrida em sua sala, entre as crianças e me conte como foi e de que forma foi resolvida.

---

---

6) Qual é o seu conhecimento teórico sobre conflitos?

---

---

## ANEXOS

### CENAS

**CENA 1:** As crianças, em círculo, esperam a professora organizar a TV e o DVD para assistirem a um musical. Mariana parece apertada para ir ao banheiro. Cruza as pernas e vira de um lado ao outro demonstrando inquietude, provavelmente por medo de sair e algum dos colegas tomar o seu lugar. A vontade de ir ao banheiro, entretanto, é mais forte e Mariana sai correndo em sua direção. Imediatamente após sua saída Daniel senta na cadeira em que estava. Ao voltar à sala e constatar que o colega sentou em “seu” lugar, Mariana vai até a professora e conta o que aconteceu. A professora a olha fixamente e diz: “- Eu já disse que aqui ninguém tem lugar marcado! Procure outra cadeira e se sente logo!”

Mariana parece contrariada com a resposta e tenta argumentar, mas a professora não lhe dá atenção. A menina permanece parada ao lado de “sua” cadeira olhando, com cara de choro, para o colega. Ao começar o vídeo sai vagarosamente e senta em outro lugar.

(Creche: crianças de 3 anos)

(Nota de Diário de campo, Almeida, 2011)

**CENA 2-** Renata está organizando alguns materiais na mesa, no canto da sala, de costas para as crianças. No centro da sala Paulo e Yuri estão sentados no chão, disputando um brinquedo. Cada um puxa o brinquedo para si. Renata percebe o que está acontecendo e se aproxima. Yuri consegue se apropriar do brinquedo. Paulo, aparentemente chateado, pega outros brinquedos e joga um na cabeça de Yuri. Renata, então, toma os brinquedos de Paulo, volta para a mesa e continua a organização dos materiais, sem nada dizer. Paulo a olha. Yuri sai com o brinquedo, fruto do conflito, em mãos. Paulo permanece sentado no chão de cabeça baixa com cara de bravo. Vez por outra, olha para Renata. Passados alguns instantes, Renata vai guardar materiais no armário da sala. Paulo a acompanha com o olhar e começa a bater as pernas, como em sinal de chateação. Pega um brinquedo e joga para longe, provavelmente também como forma de expressar seu descontentamento, mas continua no chão observando Renata, que não lhe dá atenção, e volta para a mesa dando continuidade à organização do material. Carla entra na sala e troca algumas palavras com Renata. Paulo permanece sentado no chão, olhando para a professora e, aos poucos, começa a engatinhar para próximo dela. Para e a olha fixamente. Mexe os braços e as pernas como se estivesse impaciente, mas Renata continua a organizar os materiais. (ALMEIDA, 2011, p. 195)

(Creche: crianças de 3 anos)

## QUESTÕES PARA NORTEAR A ANÁLISE DAS CENAS

### SOBRE A CENA 1:

1. O que você achou desta história?

---

---

2. Quais as consequências da atitude da professora da cena em análise para a constituição da identidade, autoestima e autonomia das crianças?

---

---

3. Que outras alternativas você apresenta em relação à postura da professora diante das situações? Que efeitos poderiam produzir?

---

---

**SOBRE A CENA 2:**

1. O que você acha dessa cena?

---

---

2. O que (sentimentos, ideias) ela lhe despertou?

---

---

3. Em sua opinião, qual a intenção da professora em questão ao tomar o brinquedo das crianças?

---

---

4. Você considera que essa atitude contribuiu para isso (intenção)? Por quê?

---

---

5. Como você acha que as crianças se sentiram diante da atitude da professora?

---

---

6. Você percebe alguma outra forma de ação que poderia ajudá-los a resolver essa situação?

---

---