

UNIVERSIDADE DE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

DANIELLE DE SOUZA LIMA

OS CONFLITOS INTERPESSOAIS DAS CRIANÇAS NA PRÉ-ESCOLA:
A VISÃO DAS PROFESSORAS

FORTALEZA

2013

DANIELLE DE SOUZA LIMA

OS CONFLITOS INTERPESSOAIS DAS CRIANÇAS NA PRÉ-ESCOLA:

A VISÃO DAS PROFESSORAS

Monografia apresentada ao curso de especialização em Educação Infantil da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Infantil.

Orientadora: Prof.^a Dra. Sandra Maria de Oliveira Schramm

FORTALEZA

2013

DANIELLE DE SOUZA LIMA

OS CONFLITOS INTERPESSOAIS DAS CRIANÇAS NA PRÉ-ESCOLA:

A VISÃO DAS PROFESSORAS

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação Infantil da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Infantil.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Sandra Maria de Oliveira Schramm (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Monte Coelho Frotta
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^o. Ms. José Edilmar de Sousa
Prefeitura Municipal de Maracanaú (PMM - CE)

AGRADECIMENTOS

Com mais essa vitória, só tenho a agradecer...

Acima de tudo, ao meu Deus, pai todo poderoso, criador do céu e da terra, que nos deu o seu filho unigênito para que todo aquele que nele crer tenha a vida eterna, e que me fortaleceu e me ajudou nos momentos difíceis da minha vida, meu muito obrigada.

Ao meu marido Luiz Carlos Campos de Carvalho, que sempre me incentivou a crescer profissionalmente.

A minha amada filha de cinco anos de idade, Letícia de Souza Carvalho, presente de Deus na minha vida, que com muita maturidade para sua idade dizia: “ tá bom mãe, vou te deixar estudar”.

Aos meus pais por terem cuidado da minha filha Letícia, enquanto estava nas aulas presenciais no Curso de especialização.

Ao meu pai, José Carlos Pereira Lima, pelo amor e esforço de proporcionar o melhor estudo para seus filhos apesar das dificuldades financeiras que enfrentamos na infância.

A minha mãe, Maria Luciene de Sousa Lima, minha amiga em todas as horas, confiante, e incentivadora das atividades escolares quando criança em todas as tardes, jamais esquecerei.

Aos meus irmãos, Dayane de Sousa Lima e Carlos Junior de Sousa Lima, pelo companheirismo.

Aos meus irmãos e pastores da Igreja Missionária Efraim em Pacajus, em especial, a Pra. Clébia Nobre e Pr. Célio Veiga, por me ajudarem a conhecer a palavra de Deus e transformar a minha vida para melhor.

Aos professores e professoras, gestores e gestoras da Educação Infantil, técnicas da Secretaria de Educação e companheiras de trabalho, que de forma direta contribuem para o meu crescimento profissional e pessoal.

Em especial às professoras de Educação Infantil que contribuíram com esta pesquisa, pela disponibilidade e expressão daquilo que pensavam e assim enriquecer este trabalho.

Aos colegas de profissão do meu município, Sheila, Elma, Francisca, Alexandra e Maurício pela parceria nesta especialização, por compartilharem das alegrias e angústias nesta caminhada.

A orientadora Profa. Dra. Sandra Maria de Oliveira Schramm, pelo norteamento deste trabalho que muito me auxiliou.

A todas as professoras, coordenação e equipe administrativa, que com muito esmero cuidaram de todos os detalhes para nos oferecer o melhor durante a realização deste curso.

“Não é tarde para se sonhar, o céu ainda é azul, há esperança, é só olhar no olhar de uma criança, no sorriso de uma mãe que deu a luz”...

(Fernanda Brum (intérprete))

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar como as professoras de pré- escola percebem os conflitos interpessoais que surgem cotidianamente entre as crianças e entre as crianças e a professora no contexto institucional. O referencial teórico básico deste trabalho foi realizado a partir das pesquisas de autores brasileiros que analisaram situações de conflito em ambientes de Educação Infantil, sobretudo os trabalhos da pesquisadora Isabel Galvão (1995, 2008) e as teses de doutorado de Sandra Schramm (2009) e Sinara Costa (2011). Este trabalho dá ênfase aos conflitos como propulsores de desenvolvimento humano, focando a necessidades de não supervalorizar o plano intelectual, mas sim perceber o indivíduo em sua globalidade. Assim, focando os estágios de desenvolvimento da personalidade e o papel dos conflitos interpessoais na constituição do eu, Galvão (2008). O percurso metodológico desta pesquisa está delineado numa abordagem qualitativa. Foram realizadas entrevistas individuais com cinco professoras de pré-escola de instituições da rede pública municipal de Pacajus, no estado do Ceará. Nessas entrevistas, além de buscar dados sobre a vida profissional e pessoal das professoras, elas foram solicitadas a expressarem suas opiniões acerca de cenas reais de conflito ocorridas em diversos contextos de Educação Infantil. As cenas apresentadas foram basicamente de conflitos de oposição entre crianças e professoras e de competição entre crianças, extraídas das pesquisas já citadas. Portanto, pode ser analisado que as entrevistadas por diversas vezes verbalizaram o direito das crianças em serem ouvidas e entendidas durante a ocorrência dos conflitos, porém não remete que isso é algo comum a fase de desenvolvimento delas.

Palavras-chaves: Criança. Professora. Conflito. Desenvolvimento.

ABSTRACT

The present study aims to examine how teachers perceive preschool interpersonal conflicts that arise daily between children and between children and teacher in the institutional context. The theoretical base of this work was carried out from the research of Brazilian authors who analyzed conflict environments in early childhood education, particularly the work of the researcher Isabel Galvão (1995, 2008), and Ph.D. Theses Sandra Schramm (2009) Sinara and Costa (2011). This study emphasizes the conflict as drivers of human development, focusing on the needs of not overestimate the intellectual plane, but perceive the individual in their entirety. Still, focusing on the stages of personality development and the role of interpersonal conflicts in the constitution of the self, Galvão (2008). The methodological approach of this research is outlined in a qualitative approach. Individual interviews were conducted with five teachers of pre-school institutions of municipal public Pacajus in the state of Ceará. In these interviews, in addition to seeking data on the professional and personal lives of teachers, they were asked to express their opinions about real scenes of conflict occurring in different contexts of early childhood education. The scenes shown were basically opposed to conflict between children and teachers and competition among children, drawn from the research already cited. Therefore, it can be seen that the interviewees repeatedly voiced children's right to be heard and understood during the occurrence of conflicts, but do not refer to something that is common to their stage of development.

Keywords: Child. Teacher. Conflict. Development.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO.....	12
2.1	Por que falar de Wallon?.....	12
2.2	O desenvolvimento infantil na perspectiva walloniana.....	14
2.3	O significado dos conflitos.....	17
2.4	Percurso metodológico.....	19
3	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	24
3.1	A visão das professoras dos conflitos na pré-escola.....	24
3.1.1	<i>Perguntas voltadas para captar o perfil pessoal e profissional.....</i>	<i>24</i>
3.1.2	<i>A análise de cenas de conflitos do cotidiano escolar.....</i>	<i>28</i>
3.1.3	<i>Perguntas conceituais sobre o significado dos conflitos e o papel da professora.....</i>	<i>44</i>
3.1.4	<i>Situações pessoais de conflitos no interior de suas salas.....</i>	<i>48</i>
3.1.5	<i>O resgate da memória da própria infância com relação à vivência dos próprios conflitos interpessoais na escola.....</i>	<i>52</i>
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
	REFERÊNCIAS.....	61
	ANEXOS	63

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e seu objetivo deve ser promover o desenvolvimento integral da criança como determinado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, em seu artigo 29. Dessa forma, deve estar atenta também às necessidades afetivas das crianças.

Nessa perspectiva, é importante saber lidar com os conflitos que costumam emergir entre as crianças. Pois, como concebe a teoria de Henri Wallon, segundo GALVÃO (1995), os conflitos podem ser propulsores de desenvolvimento. Portanto, é importante investigar e refletir sobre como as professoras da pré-escola percebem os conflitos das crianças.

Segundo Galvão (2008, p.10) “o conflito é a sociedade movimento. Uma sociedade que se pretende sem conflitos é uma sociedade totalitária, onde prevalecem uma vontade e direção únicas”. Já as sociedades democráticas se caracterizam pela liberdade de expressão e resolução pacífica dos conflitos vivenciados pelos indivíduos. Mas, é essencial que percebamos que os conflitos interpessoais, ou seja, as discussões, as brigas e os desentendimentos sempre estarão presentes nos ambientes em que há convívio social, portanto também estará presente nas nossas salas de Educação Infantil.

De acordo com Galvão (apud Schramm), “a ausência de conflito indica apatia, total submissão e, no limite, remete a morte” (Idem, 2009, p.15). As crianças são submetidas a aceitarem de maneira inquestionável as regras impostas pelos adultos sem a oportunidade de serem estimuladas a desenvolverem sua autonomia e criticidade de seu pensamento mediante os conflitos interpessoais.

Galvão (2008), ainda nos chama a atenção para a inadequação de práticas escolares que tentam evitar o movimento das crianças. O que acarreta prejuízos irreparáveis no desenvolvimento delas, já que elas se encontram em uma fase de instabilidade mental e motora, sendo muito difícil e até impossível para as crianças permanecerem por muito tempo imóvel. Desse modo, a prática de inibição

do movimento, muitas vezes se torna motivo de conflito entre elas e a professora nas salas de Educação infantil.

É preciso considerar o despreparo da maioria das professoras de Educação Infantil em lidar com situações de conflito em sua prática pedagógica cotidiana. Entre outras possíveis razões, pode-se destacar que uma formação inadequada, tanto inicial como continuada, ausência de acompanhamento pedagógico eficiente, e que não possibilita a essas professoras uma instrumentalização conceitual, assim estão às bases desse despreparo, Schramm (2009).

Lidar com os conflitos em ambientes escolares tem me incomodado bastante desde quando eu atuava como professora. Então dessa forma, assumo a minha própria dificuldade até a presente pesquisa em compreender os conflitos e os movimentos das crianças. Além de atualmente está no exercício da função de coordenadora pedagógica e formadora, percebo a angústia e aflição de muitas professoras perante a questão em estudo.

Relevantemente precisamos pensar também que de acordo com a pedagogia da infância, proposta atualmente por Formozinho (2007), as crianças tem o direito a participação em todos os tempos da rotina e a reflexão nas situações de conflito por meio da negociação e diálogo. E assim, possibilitá-las a construir a autonomia na compreensão das regras sociais, pois estamos numa sociedade dita democrática, e isso supera a pedagogia tradicional, Formozinho (2007). Portanto, é preciso compreender a criança como sujeito competente e de direitos, numa pedagogia que respeita a infância, assegurando-lhe o direito e o exercício à participação democrática.

Nesse sentido o presente trabalho tem como objetivo, analisar como as professoras de pré- escola percebem os conflitos interpessoais que surgem cotidianamente entre as crianças e entre as crianças e a professora no contexto institucional, a partir da análise de cenas reais do cotidiano escolar, bem como expressar sua vivência pessoal. Além de refletir sobre o papel da professora, na expectativa de contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças integralmente.

2 REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO

2.1 Por que falar de Henri Wallon?

A Psicologia genética de Wallon oferece à Educação Infantil importantes contribuições ao descrever as características da atividade das crianças e suas fases de desenvolvimento. Essas informações, entre outros elementos, possibilitam ampliar a compreensão acerca das necessidades das crianças pequenas.

Neste trabalho faço a opção em refletir acerca da teoria de Henri Wallon, por tratar da educação do desenvolvimento da pessoa completa, considerando o indivíduo nos seus aspectos afetivo, cognitivo e motor. Assim, este autor não supervaloriza o plano intelectual, mas sim percebe o indivíduo em sua globalidade, além de descrever os estágios de desenvolvimento da personalidade e o papel dos conflitos interpessoais na formação do eu.

Ele considera que o sujeito se constitui nas suas interações com o meio social. Para este autor, a infância é um período singular na vida do ser humano, fecundo ao desenvolvimento das bases necessárias ao indivíduo, sendo imprescindível o atendimento educacional na promoção integral da criança. Nesse sentido, como é dito por Heloysa Dantas, é preciso “entender para atender” (2005). Para Wallon, a psicologia e a pedagogia se complementavam, à medida que escola seria um espaço importantíssimo por proporcionar a observação e a investigação, enquanto a Psicologia sistematiza esses estudos sobre o desenvolvimento infantil, e dava os subsídios teóricos para o aperfeiçoamento da prática pedagógica (Galvão, 1995).

Henri Wallon, teórico francês, nasceu em 1879, e residiu toda sua vida em Paris, onde faleceu em 1962. Foi um homem que procurou articular a atividade científica à ação social. Aos vinte três anos se formou em filosofia e ministrou aulas

no ensino secundário. Desde esta época, já discordava da metodologia autoritária, visando o controle disciplinador dos alunos, o que mais tarde veio marcar fortemente sua teoria no que diz respeito à busca da contenção da impulsividade motora das crianças por parte dos professores, ao qual associavam movimento à indisciplina.

Observando a história de vida de Wallon, podemos ter uma vertente que explique o porquê da sua visão humanista. Na verdade, ele veio de uma família que defendia a democracia e que já tinha uma prática acadêmica na universidade. Além disso, ele viveu num período histórico marcado pelo confronto político e social, devido às duas grandes guerras mundiais, resultando assim numa grande influência em sua obra a respeito dos conflitos. Ele também se caracterizou como um ativista político, integrando movimentos contra o fascismo; sendo perseguido pelos policiais nazistas, a Gestapo e filiando-se ao partido comunista.

No ano de 1908, se formou em medicina e exerceu a função de médico psiquiatra, ao qual se especializou na assistência de crianças com deficiências neurológicas e distúrbios de comportamento. Diante de sua vivência profissional com as crianças tidas como “anormais”, divulgou sua tese intitulada *A criança turbulenta* e em 1945 publica *As origens do pensamento da Criança*.

Ainda participou do movimento da Escola Nova que criticava o ensino tradicional. Na França foi convidado a reformular o sistema de ensino francês, o que resultou no *Plano Langevin Wallon*, mas que não veio a ser implantado. No entanto, este documento apresentava um modelo democrático, em que se considerasse uma educação voltada a estimular o potencial individual mediante as características psicológicas para a formação do cidadão.

Enfim, Wallon foi um homem extremamente engajado com as questões políticas, sócias, psicológicas e educacionais de sua época e que perduram até os dias atuais.

2.2 O desenvolvimento infantil na perspectiva walloniana

A troca que se firma entre o comportamento da criança e os elementos do meio em que está inserida são muito importantes ao desenvolvimento contínuo do indivíduo. Então, para se falar de conflitos interpessoais na pré-escola, faz-se necessário entender o processo de desenvolvimento da criança para melhor compreender os seus significados e fatores que levam a essa situação. Como é afirma Galvão (1995, p.40):

Os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem e os conhecimentos próprios a cada cultura formam o contexto do desenvolvimento. Conforme a idade, a criança interage mais fortemente com um ou outro aspecto de seu contexto, retirando dele os recursos para o seu desenvolvimento. Com base em suas competências e necessidades, a criança tem sempre a escolha do campo sobre o qual aplicar suas condutas. O meio não é, portanto, uma entidade estática e homogênea, mas transforma-se juntamente com a criança.

Assim, o desenvolvimento do ser humano é marcado por etapas variadas, e ocorrem numa ordem imprescindível de base necessária às etapas seguintes. Apesar de por vezes o ritmo se caracterizar de maneira descontínua, retrocedendo a etapas que pareciam já superadas, isso ocorre devido à complexidade física, psicológica e social humana. Destacam-se ainda, por um conjunto de carências e interesses de acordo com a faixa etária, assim a cada idade se evidencia uma singularidade na forma como se dá a interação entre os indivíduos e o ambiente. Da mesma forma, a cada idade há características próprias do ser, daquela cultura, em que se apresentam sentidos diversos para a ocorrência dos conflitos interpessoais entre as crianças.

No entanto, primeiramente é preciso conhecer os fatores orgânicos e sociais que determinam os estágios de desenvolvimento, sendo o indivíduo a princípio mais marcado pelos aspectos biológicos, ao qual vai sendo gradativamente sucumbido pelas influências sociais, e ainda sim se apresenta numa permuta constante entre o indivíduo e o meio. Galvão (1995, p.42) nos chama a atenção para um fator muito importante neste processo, o papel dos conflitos no desenvolvimento infantil:

Segundo a perspectiva walloniana o desenvolvimento infantil é um processo pontuado por conflitos. Conflitos de origem exógena, quando resultantes dos desencontros entre as ações da criança e o ambiente exterior, estruturado pelos adultos e pela cultura. De natureza endógena, quando gerados pelos efeitos da maturação nervosa... Wallon vê os conflitos como propulsores do desenvolvimento, isto é, como fatores dinamogênicos.

Portanto, os conflitos não se originam apenas a partir dos elementos exteriores, ou seja, a partir das ações do outro. Mas também, porque existem fatores biológicos, causados pela maturação nervosa, que em sintonia com esse meio a cada estágio do desenvolvimento, permitem a expressão desse conflito interpessoal. Nesse sentido, podemos afirmar que conflito é sinônimo de crescimento, pois a cada superação de conflito de um estágio, significa o impulso para a etapa seguinte.

Desse modo, Wallon percebe uma forte influência ora de aspectos cognitivos, ora dos aspectos afetivos dependendo da fase de desenvolvimento, ou seja, são os elementos predominantes aos quais as crianças tem maior acesso para atuar no meio. Para uma melhor compreensão destas etapas, Wallon propõe as classificações psicogenéticas.

Então temos o estágio impulsivo-emocional, que caracteriza o primeiro ano de idade, predominado basicamente pela emoção, o afeto, em que o bebê se utiliza disso para interagir com o mundo físico e social.

Prosseguindo, há o estágio sensório-motor e projetivo, em que abrange até por volta do terceiro ano de vida. Oposto ao estágio anterior, este é marcado pelas relações cognitivas com o meio. O que chama atenção da criança, é a sua própria descoberta sensorial e motora do mundo físico, além do desenvolvimento da sua autonomia exploratória do ambiente e com os objetos, devido a aquisição da marcha e preensão. Além disso, ocorre o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem. Como afirma Galvão, (1995, p.43):

O termo “projetivo” empregado para nomear o estágio deve-se à características do funcionamento mental neste período: ainda nascente, o pensamento precisa de auxílio dos gestos para se exteriorizar, o ato mental “projeta-se” em atos motores.

Nesse sentido, podemos compreender, inclusive, as causas que levam muitas vezes as crianças a ofenderem, baterem ou até mesmo morderem umas as outras nesta fase. Pois, elas ainda falam com gestos mesmo que agressivos. Elas externalizam o que sentem por meio verbal e gestual, e esse controle das emoções também é um aprendizado gradativo que depende inclusive da maturação nervosa e da interação com os outros.

Por volta dos três aos seis anos de vida, a criança se encontra no estágio personalista, e como o próprio termo evidencia, é marcado essencialmente pelo processo de formação da personalidade, ou seja, é uma etapa mais voltada para construção de si em sintonia com as interações sociais. Conseqüentemente, é uma etapa em que o sujeito é afetado pelos conflitos interpessoais e também os provoca, e que muito nos interessa devido a problemática deste trabalho, que busca compreender o significado dos conflitos no período da pré-escola, ao qual contempla as crianças de 4 a 5 anos e 11 meses. Portanto, é essencial para as professoras de Educação Infantil o entendimento desta etapa da vida das crianças ao qual trabalham, para que possam melhor atendê-las em seus interesses e necessidades integrais.

O estágio categorial inicia-se por volta dos seis anos de idade, e se caracteriza essencialmente pelo progresso no campo da inteligência, predominando o aspecto cognitivo, possibilitado pelo estabelecimento da função simbólica e à diferenciação da personalidade.

O estágio categorial é limitado pela crise pubertária, é chegado um novo estágio, a adolescência, em que necessita da redefinição da personalidade que havia ocorrido no estágio personalista (3 aos seis anos). Como afirma GALVÃO (1995, p.44): “Este processo traz à tona questões pessoais, morais, e existenciais, numa retomada de predominância da afetividade.” Também é preciso considerar a

nova ação hormonal e corporal que acabam interferindo na construção do eu nesta fase.

Nesse sentido, percebe-se a alternância funcional, em que há predomínio das de atividades a cada estágio. Como diz Galvão (1995, p.44):

Cada nova fase inverte a orientação da atividade e do interesse da criança: do eu para o mundo, das pessoas para as coisas... apesar de alternarem a dominância, a afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma a outra.

Em síntese, a cada conquista num estágio, este serve de impulso para etapa seguinte, o estágio impulsivo-emocional se alimentava do afeto, do contato físico. Já a afetividade do estágio personalista inclui a linguagem apresentada por gestos e palavras. No estágio categorial a afetividade é criada no plano mental e se apresenta de maneira racional. Na adolescência há um grande avanço no campo cognitivo, mas que necessita de um novo contorno na personalidade devido à vida adulta que está por vir.

Assim o desenvolvimento do ser humano é complexo, dinâmico, e carente de um olhar sensível de nós professoras com relação a esses aspectos. Não julguemos as nossas crianças, mas sim busquemos meios para melhor atendê-las ao que compete a nossa função e em parceria com a família, ou especialistas quando assim se fizer necessário.

2.3 O significado dos conflitos

Ao pesquisar o significado da palavra conflito, encontramos o seguinte no dicionário eletrônico da língua portuguesa 3.0: ato, estado ou efeito de divergirem acentuadamente ou de se oporem duas ou mais coisas; choque, enfrentamento; discussão acalorada. Ainda do ponto de vista do senso comum, são percebidos

como nocivos a convivência social e evidenciaria violência entre os seres envolvidos.

No entanto, não é isso o que se verifica no meio acadêmico, pois segundo Galvão (2008, p.15):

O conflito é a sociedade em movimento. Uma sociedade que se pretende sem conflitos é uma sociedade totalitária, onde prevalecem uma vontade e direção únicas. As sociedades democráticas se caracterizam pelo pluralismo e possibilidade de convívio entre as diferenças.

Assim, conflito não significa violência, a violência poderá surgir mediante a forma como os conflitos são encarados e resolvidos. Então, apresentar um posicionamento pacífico, por meio do diálogo e negociação, é ponto primordial nas sociedades ditas democráticas, inclusive nas salas de pré-escolas.

Segundo GALVÃO (2008) há vários autores que definem o papel dos conflitos na perspectiva do desenvolvimento humano, cada um com seu objeto de estudo. Por exemplo, Freud (Laplanche & Pontalis, 1967) com a superação do ser no conflito edípico; Erik Erikson (1987) destaca o conflito como sinônimo de crise a cada ciclo vital; Piaget (1975) retrata o conflito cognitivo no processo de novas aprendizagens; Perret-Clermont (1978) enfatiza a importância dos conflitos interpessoais no julgamento das crianças mediante provas de conservação, Shantz & Hartup (1992) destacam os conflitos interpessoais no período da infância e da adolescência como propulsores de competências sociais e cognitivas.

No entanto, neste trabalho será destaque a teoria walloniana, por tratar enfaticamente da importância do conflito. Tendo em vista ser o motor gerador da dinâmica no processo de desenvolvimento humano, frente à continuidade e retrocessos a cada estágio do indivíduo. Assim, ocorre a incorporação ou negação das características de um estágio anterior a outro, portanto, o indivíduo se depara num momento conflituoso para poder se desenvolver e aprender.

Além disso, há que se considerar o valioso papel das emoções nessa dinâmica do desenvolvimento, pois quando somos bebês utilizamos de recursos não

verbais, como espasmos, impulsos e choros, para nos comunicar e contagiar aos que estão ao nosso redor em busca de sermos atendidos em nossas necessidades emocionais e fisiológicas. Mais tarde, já na idade pré-escolar apesar do gradativo domínio da linguagem falada, a criança se apresenta conflituosa nas manifestações de suas emoções, como por exemplo, vai do choro a uma pronta gargalhada, é um período de conflito consigo mesmo e com o mundo físico e social, devido à construção e conhecimento de si mesma e do mundo que a cerca.

Ainda assim, também ficamos a nos perguntar o porquê das crianças dessa faixa etária se opor intensamente aos que estão ao seu redor, então Galvão (2008, p.24) nos esclarece que:

No plano interpessoal, aprendido como oposição ao outro, o conflito tem papel decisivo no processo de construção da consciência de si. Levando em conta o estado inicial de indiferenciação da personalidade, a oposição permitiria sua progressiva constituição.

Nesse sentido, a oposição, ou seja, o confronto com o outro significaria a construção da própria autonomia em pensar, agir e ser da criança, e desse modo, ao se opor, estaria constituindo sua personalidade num processo de diferenciação do mundo real. Daí a importância do professor também conhecer este aspecto para melhor lidar com essa situação na instituição.

Assim, conflito é sinônimo de oposição, seja a nível intra ou interpessoal, e estará presente em qualquer fase de nossas vidas, ora de maneira mais ou menos acentuada. No entanto, o presente trabalho tem o intuito de sistematizar as suas frequentes causas e significados no cotidiano escolar, a partir da compreensão da criança com sujeito que pensa, age e se constitui como indivíduo frente aos valores culturais de seu meio.

2.4 Percurso metodológico

O delineamento metodológico dessa pesquisa deu-se num enfoque qualitativo. Assim, busquei trabalhar a coleta e análise de dados na tentativa de

compreender as falas das professoras a partir da perspectiva walloniana a respeito do papel dos conflitos interpessoais das crianças na pré-escola.

O instrumental escolhido para realizar a pesquisa foi entrevista semi-estruturada, a partir da análise pessoal das entrevistadas de cenas reais de conflito extraídas da obra de Galvão (2008) e a tese de doutorado de Schramm (2009). Lüdke (1996, p.33 e 34) afirma que:

A entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados... Esta é, aliás, uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais... é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista... onde não há imposição de uma ordem rígida de questões... as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

Nessa visão, atualmente a entrevista semi-estruturada, é considerada um importante recurso metodológico para coletar dados, permitindo desse modo uma maior proximidade pessoal, devido à ausência de rigidez na maneira de conduzir as perguntas. Evidentemente, houve um roteiro norteador de perguntas para minha orientação enquanto pesquisadora. Mas, à medida que as entrevistadas desenrolavam suas falas, outras perguntas imprevisíveis foram surgindo, na tentativa de captar o real significado implícito de suas concepções a respeito do objeto de estudo, Pacheco (1995, apud Costa 2011).

Conseqüentemente, no decorrer da análise da entrevista, houve uma ampliação do enfoque teórico com Piaget, Winnicott, Vygotsky, Gobbi, Malaguzzi, Foucault, Devries e Zan, Formozinho, entre outros, devido aos variados elementos trazidos nas falas das entrevistadas. Provocando em mim, uma verdadeira admiração pelo trabalho de campo, devido aos diversos elementos em comum e heterogêneo apresentados em suas verbalizações, portanto superou as minhas expectativas iniciais.

Primeiramente realizei o convite por telefone às entrevistadas. Vale ressaltar que a minha atual posição de formadora do Eixo da Educação Infantil diante delas, pareceu facilitar a aceitação neste desafio. Além disso, pontuei que um

dos meus principais critérios nesta escolha, eram as boas referências pedagógicas que as gestoras me repassavam a seu respeito, devido ao curto espaço de tempo que teria para a pesquisa, utilizando-se apenas da entrevista semi-estruturada. Desse modo, precisaria de professoras que tivessem facilidade na verbalização de seus conceitos.

Portanto, a minha expectativa inicial era de enriquecer ao máximo possível o conteúdo da minha pesquisa, a partir de sujeitos que não temessem expressar o que pensavam, além de na minha concepção já terem alguma bagagem teórica para fundamentar suas falas. No entanto, elas conseguiam apresentar algumas idéias do campo acadêmico, mas não citavam referenciais teóricos, em outras situações todas elas apresentavam ideias do senso comum.

Outro critério na seleção das entrevistadas, é que todas elas atuassem na rede pública municipal de ensino de Pacajus, na zona urbana, com a faixa etária de crianças de 4 e 5 anos, portanto na pré-escola. Pois, segundo Wallon por volta da idade de 3 a 6 anos de idade, esses sujeitos encontram-se no estágio personalista, onde são altamente afetados pelos conflitos por se tratar de um período da construção da personalidade, Galvão (2008). Assim, configurou-se no meu principal objetivo de estudo a captação de suas visões a respeito desta temática.

Então, depois de aceitarem por telefone o convite, encaminhei aos seus emails o roteiro da entrevista e as cenas de conflitos interpessoais para que elas pudessem se apropriar do conteúdo da pesquisa antecipadamente, e facilitasse assim, uma melhor expressão de sua compreensão no momento da entrevista. Desse modo, agendei a entrevista com as professoras Lurdes, Rebeca, Ana e Mariana na própria instituição em que trabalham, por conta de haver um ambiente adequado a esse fim com a permissão das gestoras. Enquanto com a professora Larissa foi necessário agendar para sua residência, devido a inexistência de um local apropriado para isso na instituição em que trabalha.

Vale enfatizar que nesta entrevista busquei englobar algumas dimensões da vivência das professoras entrevistadas: seu perfil pessoal e profissional, suas concepções de infância e professora, mediante a análise de cenas de outrem; os conflitos interpessoais entre as crianças com as quais trabalham, e aqueles que elas

viveram em sua infância dentro da escola. Portanto, em alguns momentos apresento um paralelo entre sua vivência pessoal, suas atuais concepções de Educação Infantil e ações no cotidiano escolar mediante as situações de conflitos analisadas por elas.

Por conseguinte, a entrevista semi-estruturada se dividiu em cinco blocos para as cinco entrevistadas de modo individual:

1. Perguntas voltadas para captar o perfil pessoal e profissional. O que pode proporcionar uma aproximação em linhas gerais de sua identidade como pessoa e professora, e assim iniciar por questões mais simples para as mais complexas.

2. A análise de cenas de conflitos do cotidiano escolar. Assim, ocorreu a partir da leitura das cenas de conflitos da tese de doutorado da Schramm (2009) e do livro da Galvão (2008) realizada por mim em voz alta e acompanhamento visual por parte da entrevistada. Prosseguindo, realizei as perguntas afixadas no roteiro e as espontâneas, à medida que a professora foi apresentando seu ponto de vista. Portanto, não estava analisando a si mesma, mas sim analisando as atitudes de outrem a partir de suas concepções de Educação Infantil.

3. Perguntas conceituais sobre o significado dos conflitos e o papel da professora. Então, nesse momento executei perguntas diretas para que elas tivessem a oportunidade de referenciar teoricamente suas concepções.

4. Situações pessoais de conflitos no interior de suas salas. Estimulei-as a narrarem situações semelhantes as das cenas anteriormente analisadas e que foram vivenciadas por elas no seu cotidiano.

5. O resgate da memória da própria infância com relação à vivência dos próprios conflitos interpessoais na escola. Dessa maneira tentei trazer à tona, a sua visão pessoal a respeito de sua própria vivência, para que ela refletisse a respeito da atitude da sua professora, e se atualmente ela agiria de modo diferente;

bem como verificar se elas conseguiam realizar um paralelo entre a sua emoção e das crianças aos com as quais trabalham.

Apesar de aparentemente o roteiro inicial da entrevista se evidenciar de maneira extensa, busquei com isso captar possíveis contradições em suas falas e apurar com mais veemência as suas reais concepções sobre o objeto em estudo. A esse respeito Costa (2001, p. 19) cita:

A fim de tentar compensar as referidas fragilidades, procurar-se-à pôr em prática o que sugere Gaskell (2003, apud ANDRADE, 2007, p.78): (...) não aceitar nenhuma informação como ponto pacífico; sondar cuidadosamente mais detalhes que os oferecidos pelo sujeito entrevistado em uma primeira resposta às perguntas formuladas; levar em consideração o conjunto de informações acumuladas em outros momentos. Nesse sentido, o uso de roteiros semi-estruturados, subsidiando as diferentes entrevistas, foi muito importante.

Assim, os autores nos alertam para a necessidade de obter o maior grupo possível de informações que justifiquem as conclusões analíticas nos trabalhos acadêmicos. Utilizando inclusive de diversos instrumentos metodológicos, como estudo de caso, observações nas salas, filmagens, análises documentais entre outras.

Diante dessa reflexão, esforcei-me diante das possibilidades que tive naquele momento, que era somente a entrevista semi-estrutura, e busquei recolher ao máximo, o conhecimento das professoras a respeito da temática em estudo, e que pode ser constatada no capítulo seguinte.

3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

3.1 A visão das professoras a respeito dos conflitos na pré-escola

3.1.1 Respostas das perguntas do seu perfil pessoal e profissional

Por questões éticas, os nomes das professoras e das instituições foram preservados, e apresentam-se de maneira fictícia para que sejam resguardadas suas identidades originais. Desse modo, apresento as professoras: Lurdes, Ana e Rebeca do Centro de Educação Infantil Infância Feliz; a professora Larissa, da Escola de Ensino Fundamental e Educação Infantil Maria Adelaide e a professora Mariana, do Centro de Educação Infantil Mundo Divertido.

Assim conheceremos um pouco do perfil pessoal e profissional de cada uma. Lurdes tem 49 anos de idade, solteira e não tem filhos. Trabalha no magistério há 25 anos, mas na Educação Infantil atua há 6 anos como concursada no município. E afirma: “sempre gostei de trabalhar com crianças”, e segundo ela foi sua opção ingressar na Educação Infantil. É formada em Pedagogia, tem especialização em Gestão Escolar e está concluindo mais uma especialização em Educação Infantil.

A professora Ana tem 33 anos, é casada e tem uma filha de 4 anos de idade, atuou no magistério por volta de 9 anos. Depois por conta da maternidade ficou afastada por seis anos. Retornou há 3 anos na Educação Infantil, vinculada temporariamente no município, e diz ser sua opção atuar nesta etapa da educação básica, além de compreender que a Educação Infantil “é a base, o começo de todo processo educacional”. Cursou a modalidade do ensino normal, e hoje está cursando pedagogia, pois pensou que estudar esta área a ajudaria como mãe compreendendo melhor o desenvolvimento de sua filha. Ela ainda pretende cursar a especialização em Educação Infantil. Portanto, em sua fala detectamos que cursar o nível superior não era apenas uma exigência profissional, mas sim pessoal.

Rebeca tem 25 anos de idade, é solteira, atua há 4 anos no magistério com o vínculo de contrato temporário no município. Segundo ela, estar na Educação Infantil mais especificamente, foi a oportunidade de trabalho que surgiu, mas isso não a impediu de hoje amar esta etapa da Educação Básica. Pois, quando perguntei qual seu sentimento atual por estar na Educação Infantil, ela afirmou com muita emoção: “Hoje eu me sinto realizada”, seus olhos brilharam ao fazer essa colocação. Quando começou a cursar a Pedagogia diz ter se encantado pela educação. Então, para ela foi preciso primeiro conhecer para entender e gostar de trabalhar com as crianças. Ressalto ainda, que foi uma das entrevistadas que mais trouxe elementos de reflexões paralela ao referencial teórico citado neste trabalho..

Larissa tem 25 anos, é casada, mas já atua na Educação Infantil, desde os 17 anos, pois iniciou seu trabalho como auxiliar de sala, e há cinco anos atua como professora concursada no município. Afirma que sempre gostou de ensinar crianças, e na infância já sonhava com isso, assim apreciava “brincar de ensinar as bonecas a ler”. Enfatizou ainda que estar com as crianças lhe faz bem emocionalmente. Com relação a sua formação inicial diz ter cursado primeiramente a licenciatura plena em História, devido a oportunidade de cursar o nível superior no próprio município e a influência de sua avô, mas que imediatamente fez especialização em Educação Infantil, e hoje está no segundo semestre da Pedagogia.

Mariana, também tem 25 anos de idade, é casada e está no magistério há 6 anos, atua na Educação Infantil há 4 anos, por opção pessoal. Afirma: “eu amo ensinar e educar, eu faço porque gosto, não é devido ao dinheiro, eu tenho prazer de estar ali”. Sua formação inicial é na área da Língua Portuguesa, e está concluindo a pedagogia.

Destaca-se que, a opção inicial de Larissa em História e Mariana em Língua Portuguesa, ocorreu devido à exigência em nível superior das professoras para atuar na educação pública municipal desde 2001. Mesmo que isso significasse não cursar a graduação específica, que é exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, para o nível de ensino em que estivesse atuando, tendo em vista que essas professoras ingressaram na primeira oportunidade de licenciatura

que surgia no município, até mesmo com o custo financeiro particular. Porém, já estão buscando se adequar a exigência da última LDB.

No entanto, no decorrer da entrevista, não ficou evidente até onde a idade, o vínculo profissional de ser concursada ou estar contratada para o exercício do cargo, ser mãe ou não, possuir a formação inicial em pedagogia, ter especialização em Educação Infantil, interfere na concepção de infância, Educação Infantil, e compreensão na condução dos conflitos em ambientes de Educação Infantil. Talvez a observação de sala pudesse dar mais subsídios para esse diagnóstico, o que não coube a esta pesquisa monográfica.

Com relação à relevância das temáticas das formações continuadas, as entrevistadas: Lurdes, Ana, Mariana e Larissa, citaram “*A oficina na confecção de jogos e materiais*” como marcante para sua prática cotidiana, ao qual foi promovida pela editora Dinâmica responsável pela produção do livro didático adotado no município. Lurdes não relacionou nenhuma temática do Eixo de Educação Infantil do Programa Alfabetização na Idade Certa, disse não lembrar, mas ressaltou além da oficina acima citada, as sugestões de “atividades” do Projeto Galinha Ruiva, que a Coordenação Técnica Pedagógica do município encaminhou as professoras. Já Ana, ressaltou a importância da formação de matemática, segundo ela: “*porque não temos muito direcionamento nessa parte*”; Mariana e Larissa destacaram a temática da brincadeira, e Larissa afirmou: “*a formação que mais gostei foi sobre a brincadeira, porque eu sempre gostei de brincar com as crianças, e às vezes as pessoas não entendem e eu era mal interpretada*”.

Somente a professora Rebeca, destacou a formação continuada que abordou a afetividade, e as *Orientações Curriculares da Educação infantil*, assim ela falou:

“a formação que mais me marcou foi da afetividade, porque é a partir dela a criança vai desenvolver a autonomia e autoconfiança, quem não tem afetividade, tem dificuldade de aprender no comportamento. Quando a gente passa a beijar, a abraçar, a criança, a criança (*sic*), ela se sente mais segura”.

Apesar da conceituação superficial sobre o real significado da construção da afetividade por parte de Rebeca, se detendo em sua fala a apenas beijar e abraçar a criança, Penaforte e Schramm (2007, p. 02) destacam:

A afetividade ocupa lugar central na obra de Wallon, sendo o ponto de partida para a constituição da pessoa, atribuindo-lhe um papel preponderante na evolução da consciência de si... é a primeira fase de desenvolvimento. Como diz Dantas (1992), o bebê humano logo que sai duma vida puramente orgânica é um ser afetivo. Ibidem. p. 7 o termo afetividade integra a emoção, a paixão e o sentimento.

Portanto, pensar afetividade no contexto escolar é considerar a criança como um ser que está se constituindo por meio das diversas interações sociais desde a sua fase de bebê. Logo, a partir das manifestações emocionais que o meio lhe proporciona, como o carinho, a alegria, a tristeza, o medo, a segurança, o autoritarismo, e tudo isso integra e nutre também a formação da inteligência no indivíduo.

Rebeca, também foi a única professora que no decorrer da entrevista trouxe a lembrança de uma situação de conflito estudada na formação, como o episódio da criança que queria sentar na cadeira que a outra já havia sentado. E assim, inicia-se um conflito, e na perspectiva walloniana, a criança que sentou primeiro tinha o sentimento de posse do objeto.

Portanto, é visível nesta pesquisa que as professoras valorizam muito mais temáticas de formação continuada voltadas para construção de fantoches, brinquedos de sucata, entre outros, além de sugestões de experiências já prontas para realizar com as crianças, em detrimento aos referenciais teóricos que embasam a prática na Educação Infantil. Pois para três entrevistadas, precisei perguntar por duas vezes se alguma formação do Eixo da Educação Infantil, que tem caráter teórico e reflexivo, havia sido relevante para sua profissão. Portanto, parece ainda não haver a devida valorização por parte das quatro professoras, de que essa formação é importante para sua práxis pedagógica, e conseqüentemente, desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

3.1.2 Análise das cenas dos conflitos interpessoais pelas professoras

As cenas de conflito selecionadas para análise das professoras são caracterizadas como cenas de conflitos de oposição entre as crianças e a professora, além das cenas de competição, conceituadas nesta nomenclatura por GALVÃO (2008).

Segundo a concepção de Wallon (1981, 1994, 1996) apud Schramm (2009), essas situações são comuns à fase personalista, em que as crianças estão construindo sua subjetividade, a partir das interações sociais o que por diversas vezes causam conflitos com o outro neste exercício da construção de si.

“Na maior parte das cenas apresentadas é possível verificar a presença do exercício do poder disciplinar da professora e, por outro, a manifesta sujeição e subordinação à autoridade pela criança” (SHRAMM, 2009, p. 141). Nesse sentido, percebe-se que por vezes existe uma concordância das entrevistadas a respeito das atitudes das professoras nas cenas, ou mesmo a ausência do conhecimento de compreender o porquê das ações das crianças mediante as situações manifestadas e características próprias da faixa etária das crianças.

Segundo Schramm (2009, p. 97) as professoras são:

Muito mais vítima de uma realidade perversa, que inclui desde uma formação inicial precária e a falta de apoio técnico e pedagógico, que possivelmente lhe daria suporte para realizar o seu trabalho com mais qualidade, do que culpada por seu desempenho.

Portanto, assim como as crianças constroem conhecimento a partir das interações que se estabelecem com o meio, as professoras, no caso essas entrevistadas, também são produtos de uma história social de desvalorização profissional, por se tratar de uma questão sócio-cultural na educação de nosso país. Vivenciando uma insuficiente formação inicial e continuada em serviço, assim como por muitas vezes são submetidas a práticas autoritárias no interior das instituições,

logo acabam por reproduzir aquilo que já vivenciaram desde sua infância e que por muitas vezes ainda vivenciam.

Então, as concepções de infância e criança das professoras, é resultado de uma realidade educacional que ainda não tem atendido as demandas necessárias ao rompimento de uma prática em que o centro dela seja a criança, e não a própria professora. Consequentemente, ainda é preciso superar a exigência do senso comum de escolarização da Educação Infantil. Além de saber lidar com a ignorância, no sentido do desconhecimento do que realmente é o papel da Educação Infantil, oriundos de muitos colegas de profissão ou até mesmo por parte dos pais. Assim, atualmente a professora que queira superar a visão adultocêntrica na Educação Infantil com certeza irá enfrentar grandes embates.

O resultado desta análise significa não julgar o pensamento de cada professora, responsabilizá-las porque pensam desta maneira, mas sim compreender o produto das concepções construídas ao longo de suas histórias, aos quais estão dentro de um contexto social muito mais abrangente do que simplesmente suas ideias pessoais.

Assim, segue primeiramente a cena conforme Schramm (2009) e depois o resultado das falas e análise dessas concepções.

Cena 1: É hora do recreio, Bárbara está no parque, tira seus tênis e fica só de meias sobre o módulo de brinquedo de madeira. A professora se dirige à Bárbara e lhe ordena, falando bem alto: “Bárbara, coloca já os sapatos, você já sabe que tem que ficar de sapatos no parque!”. Bárbara não os calça, olha a professora, nada diz e volta a brincar. A professora fica muito irritada e repete a ordem. A cena dura alguns minutos e gera um clima tenso. As pessoas ao redor assistem o que se passa e parecem temer o desfecho, aguardando o que vai acontecer. Muitos ficam em silêncio. Bárbara ainda tenta resistir, mas, lentamente, desce do brinquedo, pega seus tênis, que estão no chão, e os calça, em ritmo de câmera lenta, parecendo um ato de protesto. Schramm (2009, p. 145).

Nenhuma entrevistada concordou com a atitude da professora. Lurdes, Ana e Larissa primeiramente ressaltaram o tom de voz inadequado da professora com a criança. Ana ressaltou assim: “eu acho que pelo tom de voz, aqui diz: bem alto né, pra que ela calçasse, não precisava nem chamar a atenção dos outros.

Enquanto a professora Rebeca disse: “eu vejo a professora um pouco autoritária, a criança agiu assim porque queria o contato com a natureza. A professora privou a criança. E antes era pra ter sido conversado do que pode e não pode no parque. “Porque se não for predito que não era para tirar o sapato na roda de conversa, ela entende que era só pra ela”.

Quando perguntadas qual devia ser a condução da professora nesta situação, Lurdes e Ana enfatizam a necessidade de “falar em tom baixo com a criança” sem constrangê-la, já Mariana e Rebeca concordam que deveria “ouvir a criança”, antes de emitir a ordem. Assim Rebeca falou: “deveria chamar só a criança, e porque ela não queria calçar o sapato? Poderia o sapato tá apertado, ouvir o lado da criança”. Larissa acrescenta: “será que a criança não vinha com problema de casa”.

No entanto, nenhuma professora trouxe à tona a característica do pensamento infantil da necessidade de oposição à ordem da professora por parte da criança. Todas elas focaram suas falas na professora, pois a pergunta foi: O que você acha dessa cena? Assim deixava-se livre para verificar qual o foco da atenção delas, portanto, percebe-se que sempre é a professora e não a criança.

Na visão de Schramm (2009), existe um episódio de oposição de Bárbara frente à ordem da professora, perante a um público expectador que também contribui com sua necessidade de confrontar a professora, devido à característica infantil de tentar resistir ao outro e a si mesma na construção de sua individualidade.

Percebi que as entrevistadas desconsideram a normalidade desse processo, conforme Galvão (2008, p. 128) “...aponta que oposições simples, sob forma de reprimenda ou de exortações, são de per si capazes de gerar tensão”. Assim, entende-se que qualquer situação de oposição propicia um rompimento da “harmonia” da sala.

Mas, quando se referiram à criança, destacam a necessidade da condução respeitosa ao falar em tom baixo e de ouvir o porquê da criança agir daquela maneira, além da construção das regras na roda de conversa. Portanto, elas conseguem trazer em sua fala de maneira intuitivamente, os conflitos dinamogênicos, que são conduzidos de forma construtiva através do diálogo e a compreensão da situação, do ponto de vista das crianças, num clima mais afetivo, Galvão (2008).

Cena 2: Estão todos reunidos na roda. A professora anuncia que vai fazer a contagem das crianças que estão presentes. A cada número que ela vai falando, vai apontando para uma criança, em sentido horário, a qual deve se levantar e voltar a sentar-se rapidamente. Tudo está acontecendo conforme a ordem da professora até chegar a vez do Ítalo, pois ele se nega a levantar-se. A professora se irrita e fala bem alto: “Se levanta Ítalo! Você tem que se levantar, você não é diferente dos outros... E aí? A gente vai ficar assim até você se levantar? SE LEVAANTA!” Mas Ítalo baixa a cabeça, nada diz, negando-se a seguir a ordem da professora. Regina pede: “Oh Ítalo, se levanta, vai”. Outras crianças também repetem o apelo de Regina, mas ele está irredutível. A professora se levanta, vai até Ítalo e o puxa, fazendo-o levantar e depois sentar-se de novo. Assim, continua a atividade e os demais colegas vão se levantando, fazendo fluir a contagem da professora. Shramm (2009, p.156).

Nenhuma das entrevistadas concordou com a atitude da professora da cena. Lurdes por duas vezes ressaltou que a criança queria chamar a atenção da professora “eu creio que a criança quer muita atenção e carinho”. Na visão de Ana “bastava que ela esperasse o momento dele, naquele instante ela fizesse com os demais, e assim, se ele não quis é por motivo de timidez, falta de interesse naquela brincadeira”. Rebeca tem a mesma opinião de Ana, e acrescenta a seguinte opinião, “a professora foi ríspida, é bastante autoritária, foi de novo tradicional”, onde por duas vezes ela traz essa fala na entrevista, indicando oralmente a necessidade de negação a esta concepção.

As professoras Larissa e Mariana, destacam que isso é comum nas instituições. Assim disse Larissa: “isso ocorre muito em sala, da criança não querer fazer o que a gente pede. Tem que entender o porquê e agir de forma mais branda. Ela tem que ter calma, por mais que por dentro não seja. E quando ela diz: você não é diferente dos outros, é bem complicado a criança entender isso”. Ainda destaca a fala da professora: “a gente vai ficar assim até você se levantar”, “ nesse caso ela estava desafiando a criança, então depois ela é desafiada”.

Na perspectiva da professora Larissa, por mais de uma vez, ela enfatiza que tem que conhecer a criança, no sentido da professora ser sensível ao que está acontecendo com ela, assim como ter controle de suas emoções mediante as situações conflito. Logo, Almeida (1999, p. 91) assinala:

Em geral os professores demonstram ter dificuldade em lidar com as situações emotivas da sala de aula, o que é compreensível pela própria natureza da emoção. Conforme apontado por Wallon (1971), a emoção, pode ser imprevisível, surge nos momentos de completa vulnerabilidade do indivíduo. Por não considerarem a imprevisibilidade, os indivíduos, ao

depararem com reações emocionais de outrem, ficam mais suscetíveis ao seu contágio(...) Conforme H. Dantas (1992), o circuito perverso instala-se quando o indivíduo não consegue reagir de forma corticalizada diante de reações emocionais alheias.

Dessa maneira, a maioria das professoras de Educação Infantil percebem a explosão das emoções, como a alegria, o temor e a ira de maneira obscura, devido a falta de autoconhecimento e controle de suas emoções, acarretando a impetuosidade de se contagiar e tentar rebater as crianças numa conduta irracional mediante a emoção delas.

A esse respeito Costa (1999) nos chama atenção que o professor já possui a capacidade fisiológica e cortical já desenvolvida com relação aos estados emocionais, diferentemente das crianças. Portanto, biologicamente ele apresenta o potencial necessário para ter autocontrole de suas emoções, e ajudar as crianças a reduzirem suas crises emocionais.

Nessa perspectiva, a autora traz importantes mecanismos metodológicos para a superação desses desequilíbrios emocionais pela criança, por meio das representações, ou seja, a utilização do desenho, dramatização e a narração oral podem contribuir significativamente para o desenvolvendo emocional delas.

Além disso, Larissa traz outro elemento reflexivo importante, quando destaca o desconhecimento da professora a respeito da alteridade infantil. Assim explica Shramm (2009, p. 144 e 145):

Parece haver pouca habilidade em apreender o outro, mais especificamente o "outro - criança", no que diz respeito à plenitude de sua dignidade, sua diferença, e seus direitos como se refere Frei Beto (2003). A falta de um desejo em realizar uma ação não essencial poderia ser aceita como um sinal de respeito ao sentimento e desejo do outro... Negou - se a fazer algo que por algum motivo o desagradava, afirmando assim, sua existência como sujeito desejante (LACAN, 1995), ou até mesmo, "indesejante", mas de qualquer forma sujeito.

Nesse sentido, a autora nos remete a incapacidade dos adultos em tentar compreender o outro, criança, que pensa e tem desejos diferentes dos adultos na busca de sua autoafirmação como indivíduo. Desse modo, a visão tanto de Ana, como de Larissa são intuitivas, elas não apresentam essa consciência na sua verbalização, pois há carência de argumentação teórica das professoras na entrevista. É perceptível que elas se justificam mediante a sensibilidade pessoal adquirida na experiência cotidiana e talvez na superficialidade de suas formações

continuadas, já que elas não evidenciam os teóricos que embasam a prática na Educação Infantil.

Mariana mencionou:

Isso já aconteceu comigo na roda de conversa, que depois dali eles iam brincar, ele disse que não ia, aí eu deixei, depois quando eu disse o que ia acontecer, ele começou a se soltar, aconteceu justamente o que eu pensava. No meu caso, eu fui perguntar: Por que você não quer participar? Ele disse: eu tô triste, porque meu pai saiu de casa e vai bater na minha mãe.

Então indaguei: “Você tinha uma boa relação com essa criança? Ela respondeu: “sim, mas muitas vezes ela se negava e não queria participar. “Então, eu sempre converso com os pais, procuro saber o que está acontecendo pra agir da melhor forma, pra ele interagir com a turma e não ficar daquele jeito”.

Diante disso, é respeitosa a postura de Mariana perante a criança, diferente da professora da cena, pois ela procura ouvir a criança, sem obrigá-la a participar. No entanto, ela diz que sempre recorre aos pais na tentativa de resolver os conflitos, como se todos os fatores conflituosos nas salas se originassem dos embates familiares, e não como algo que também ocorre diante de sua postura e naturalidade das relações entre as crianças. Tendo em vista que Wallon (1995) apud Schramm (2009) ressalta que a oposição ao que é do outro ou advenha do outro é constitutiva da criança, e não algo inevitável, a todo instante e a todas as crianças.

Schramm (2009, p.164) nos chama atenção que:

Em nome de uma homogeneização do grupo, o que parece sugerir disciplina, pois à medida que todos fazem sempre juntos uma mesma atividade, multiplicam-se as forças (FOUCALT, 2000; 2005), otimizando melhor o tempo, a diferença é pouco tolerada. Destarte, Camila nega o desejo do outro/criança... Alguns trechos da fala de Camila, no entanto, indicam que sua atitude foi movida pela necessidade de disciplinar Ítalo.

Nessa perspectiva nenhuma entrevistada trouxe a naturalidade da ocorrência das crianças tentarem, por vezes, fazerem algo diferente do que os outros estão realizando, simplesmente porque aquilo não é do seu interesse, e caberia a professora envolvê-lo em algo que lhe chamaria a atenção. Ana disse: “bastava que ela esperasse o momento dele, naquele instante ela fizesse com os demais”. Apesar dela se colocar respeitosamente diante da criança, ela não

expressa nenhuma outra alternativa para envolvê-la, como se a criança deva se adaptar ao meio, e não a organização desse meio a criança.

Quando indagadas se haveria uma maneira diferente da professora conduzir a situação, Rebeca exemplificou de maneira clara, que o problema estaria na forma autoritária da professora, onde ela exerce o domínio “mecânico” e assim inibe a participação das crianças. Destarte sugeriu: “Podia pedir para as crianças contarem quantos meninos tem? Depois vamos contar as meninas? Vamos contar o total? Vamos ver quem faltou? Dessa forma eu acho que teria aprendizado, porque eles mesmos estão neste processo”. Portanto, verifica-se que Rebeca busca mostrar em sua fala a necessidade de participação, envolvimento das crianças e isso diminuiriam os conflitos de oposição uma vez que as crianças seriam protagonistas de sua aprendizagem. Neste mesmo sentido, Formozinho (2007, p.13) discorre:

A persistência de um modo de fazer pedagógico que ignora os direitos da criança a ser vista como competente e a ter espaço de participação, o modo pedagógico transmissivo... a pedagogia da infância pode reclamar que tem uma herança rica e diversificada de pensar a criança como ser participante, e não como um ser em espera de participação.

Segundo a pedagogia da infância proposta atualmente nas concepções de Educação Infantil, destaca-se a necessidade de colocar a criança no centro do planejamento curricular, como é definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009). As crianças tem o direito a participação em todos os tempos da rotina, e assim, precisamos superar as concepções tradicionais da pedagogia que desconsidera as competências infantis.

Então, desde a infância as crianças precisam exercitar o direito de se envolverem e expressarem seus desejos, outrossim, é por meio do diálogo e negociação que elas vão construindo sua autonomia nas regras sociais. Logo, é preciso considerar que ausência de conflitos não significa espaço pacífico, mas sim muitas vezes, pode está sendo reprimido e abafado como nas sociedades autoritárias, Galvão (2008).

Cena 3: Ao final da leitura, Camila e Mayra querem sair da sala para ir ao banheiro. As duas pegam na maçaneta da porta. Camila diz, num tom bravo: “Eu abro, eu abro, eu abro”. Mayara não responde, mas não larga a maçaneta. Diante do impasse, a professora se aproxima das duas e pergunta, enfatizando um tom bravo: Posso saber o que acontece aqui? As

duas continuam na disputa: “Eu abro”. Firme, a professora se coloca: “Eu abro pronto!”. Galvão (2008, p. 157).

Ana e Mariana discordaram da postura da professora, mas Ana assumiu sinceramente que: “é bem, bem difícil, acho que eu resolveria do mesmo jeito, eu abro e pronto”. Então perguntei: Você acha que essa maneira promove o aprendizado para resolver conflito? Ela reconhece: “não, ela só resolve o impasse” e revelou não saber outra maneira de agir.

Mariana, afirmou ter agido da mesma maneira que a professora da cena, também num episódio de disputa pela abertura da porta. Então assumiu: “isso já aconteceu comigo, e eu que resolvi, mas aí eu pensei, eu deveria ter agido de outra forma”. Portanto, a partir da reflexão do ocorrido, numa situação de disputa pelo brinquedo entre as crianças, ela disse que ficou apenas observando as reações das crianças. Pensou:

Vou deixar pra ver o que vai acontecer (neste momento ela sorriu baixinho), foi aí que eu vi que o mais esperto ficou com o brinquedo e o outro começou a chorar. Depois eles conversaram, e um disse: depois eu te dou, aí resolveu, pouco tempo depois parou de chorar e ficaram brincando. Sozinhos eles resolveram.

É interessante notar a sinceridade destas professoras, mesmo numa pesquisa de caráter somente verbal, onde elas supostamente poderiam mascarar suas concepções e ações. No entanto, nas falas de Ana e Mariana, percebemos a veracidade do cotidiano delas. Além disso, a professora Mariana narra algo crucial no cotidiano escolar, que é a capacidade do professor pensar sobre suas próprias ações e buscar corrigi-las, no intuito de promover o desenvolvimento e aprendizado das crianças. Pois, ela ainda ressaltou: “a criança precisa aprender a resolver os conflitos ainda na infância”, isso contribui positivamente na formação completa do sujeito, considera Galvão (2008).

Nesta fala de Mariana em que ela ressalta apenas a observação mediante os conflitos entre as crianças, questionei: qual seria o momento da professora intervir? Ela respondeu: “quando ficam insistindo naquilo, eu vejo que eles vão se bater ou xingar, aí eu interfiro. Aí eu começo a questionar o porquê tá acontecendo aquilo ali”. Assim, agora Mariana parece dar importância apenas nos momentos de extrema violência verbal ou física, negando o seu real papel como mediadora também nas situações de conflito, Costa (2011).

Apesar de que nesta cena 3, Galvão (2008, p. 157), destaca: “ O impasse entre as duas meninas,... foi solucionado pela intervenção da professora, que acaba por excluir as duas e realizou ela mesma a ação”.

Neste sentido, cabe a cada professora saber o momento certo e a situação necessária para intervir junto às crianças por meio do diálogo ou até mesmo deixá-las livres para resolver elas próprias os conflitos emergidos no cotidiano. As crianças precisam ter a oportunidade de construir suas hipóteses de pensamento com a mediação da professora, no que se refere ao aprendizado emocional por meio dos conflitos.

As demais disseram também não concordar, e não expuseram situações próprias semelhantes a esta. Quando indagadas do motivo pelo qual as crianças agiram dessa maneira, Larissa justificou que as crianças sempre querem ser a primeira. E nesta corrente Lurdes falou: “a criança quer ser sempre a primeira né, todos nós os seres humanos, querem ser o primeiro né. Tanto a criança como o adulto querem ser o primeiro, a professora resolveria através do diálogo”. Assim, Rebeca também corresponde nessa mesma linha de pensamento, mas acrescenta um modelo de diálogo entre a professora e as crianças para que o conflito fosse resolvido: “Quem chegou primeiro? Será que você não poderia abrir para coleguinha? Quando ela voltar você abre? Tem que ter esse diálogo entre elas e a professora”.

Indaguei para Rebeca: Por que as crianças entraram neste conflito? Ela respondeu: “porque no final de uma atividade cansativa que é a leitura, elas queriam sair, fugir logo da sala” e sugere que:

A leitura deveria ser com o jogo da pescaria, onde as crianças iriam pescar com um anzol de brincadeira as palavras afixadas num peixe de papel, dentro de uma caixa de areia, e assim elas se sentem mais envolvidas com o processo, brincando.

Então, mais uma vez Rebeca compreende que o problema do conflito está intimamente ligado a metodologia tradicional, da professora e não como algo que pode ocorrer naturalmente independente da concepção metodológica.

Cena 4: Ao final da atividade, as crianças catam os pedaços de massinha que tinham caído no chão, ajudando a professora a arrumar a sala. Esta solicita que Carla colabore: “Carla, pega essas massinhas espalhadas no chão, por favor! Com voz baixa, Carla nega. A professora insiste: “Carla, por

favor!” Mais forte, Carla reforça seu protesto: “ Não!” A professora, firme por sua vez, insiste: “Carla Beker!” Então Carla grita forte: “ Não vou não”. Em tom decepcionado, a professora diz: “Eu não estou gritando com você, quanta bobagem, quer parar de gritar!”. (GALVÃO, 2008, p.161).

Nesta cena enfoquei a pergunta na criança: Por que você acha que a criança agiu assim? Então Lurdes e Mariana, atribuíram a oposição da criança à professora, devido ao tom de voz inadequado dela ao se dirigir à criança. Lurdes diz: “se ela tivesse falado normalmente eu creio que ela ia atender, nem que fosse da segunda vez, porque com o tom bravo da professora, ela se sentiu agredida”.

Ela adiciona: “Tem que mandar, não é nem mandar, é como coordenar”. Nesta fala de Lurdes fica claro a idéia de adestramento da professora de Educação Infantil com as crianças quando diz “tem que mandar”, mesmo que depois tenha tentado corrigir sua concepção utilizando-se de outra nomenclatura “coordenar”. Como é mencionado em Schramm (2009) fundamentando-se nos estudos de Foucault, há contextos em que as professoras parecem ter necessidade de adestrar as crianças para que elas sempre sejam submissas às suas ordens arbitrárias, são contextos onde não se escutam e nem se negociam com a criança, simplesmente são impostas condutas e ações a serem seguidas.

Larissa mais uma vez salienta que esta cena é muito comum, “pedir que as crianças colaborem nas atividades de rotina em sala... no caso, ela (a professora da cena) tinha que procurar saber o porque, porque tudo é você entender a criança né”. Nesse sentido, Larissa sempre traz à tona a necessidade de sempre conversar com a criança, demonstrando um cuidado emocional com elas, principalmente porque na sua concepção as crianças chegam à “escola carregada dos conflitos familiares”.

Assim ela afirma: “Sempre os pais, ou às vezes, maltratam a criança em casa né, e aí a gente tem que ter a sensibilidade de conversar com a criança, pode pedir pra ela desenhar, o desenho ajuda bastante a gente entender a criança”. Então, Larissa sempre traz em sua fala a questão dos conflitos familiares influenciarem no cotidiano escolar, e que infelizmente é muito comum ouvir isso no discurso das professoras ao tentarem justificar a sua ausência de conhecimento em não saber lidar com essas questões e atribuírem somente a família a responsabilidade que seriam delas em sala.

Ainda assim, analisa-se que o desenvolvimento infantil se processa em parceria com a família, como define a LDB 9.394/96. O diálogo e a troca de experiências entre a instituição e a família são imprescindíveis. Mas, Larissa supervaloriza o papel da família no cotidiano de sala, e assim não percebe que a postura da professora e as características próprias desta idade na pré-escola, também são fatores desencadeadores destas cenas de conflito.

Rebeca afirma que a criança agiu dessa maneira por que:

Foi uma coisa imposta pela professora. Se fosse assim: quem primeiro quer catar a massinha, quem cata mais? Porque assim não tava no interesse da criança, se ela tivesse proposto de uma maneira mais dinâmica ela (a criança) teria participado... A professora é muito dura, ela deixa o emocional influenciar, nada que é imposta, a criança vai se sentir convidada a participar.

Schramm (2009, p.101) discorre que:

Como afirma Vygotsky, “o momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir de ponto de partida a qualquer trabalho educativo” (VYGOTSKY, 2001b, p. 145), pois as reações emocionais exercem a influência mais substancial sobre todas as formas do nosso comportamento e os momentos do processo educativo” (ibdem. p. 144). Fazer da escola um espaço de vida e movimento é o que vai possibilitar emoção, interesse e entusiasmo pelas vivências escolares.

Nessa perspectiva Rebeca emerge a idéia de que as experiências vivenciadas com as crianças nas salas precisam se caracterizar de maneira mais lúdica, que chame a atenção delas, ou seja, interessantes, que incitem a emoção delas, como justifica Vygotsky (2001). Ainda indaguei: Por que você pensa isso? Ela declara:

Porque assim, quando a gente pergunta o que vocês não gostam aqui? Elas dizem: arrumar a sala. Por quê? Porque a tia manda...a tia fica só pedindo pra gente catar as coisas, a gente não tem tempo nem de brincar.

Ela afirmou que depois deste dia começou a refletir sobre sua postura, “ como pode a criança falar uma coisa dessa, ela tava me obrigando a pensar de uma maneira diferente”. Então, hoje diz perceber que a maior necessidade da criança é a brincadeira. E ressaltou que a formação continuada do Eixo da Educação Infantil em serviço a ajudou a pensar diferente:

A formadora falou na formação que uma professora falou assim pras (sic!) crianças no parque: vamo (sic!), acabou a hora do parque e a outra chamou diferente: gente vamos vê quem chega primeiro na sala pra gente fazer uma atividade mais interessante.

Portanto, Rebeca mostra em sua fala a necessidade de uma postura mais aberta de estímulo para as crianças, e não arbitrária.

Na análise de Galvão (2008, p. 161):

A insistência do não e o grito de Carla sugerem a firme deliberação de não atender ao pedido da professora, num dia em que aliás, Carla já havia protagonizado outros episódios de oposição a ela. A professora insiste e mostra-se irritada em ter de insistir, a ponto de interpelar a menina chamando-a pelo com nome e sobrenome.

Nessa perspectiva, a professora da cena se mostra impaciente em ter que tratar com Carla por diversas vezes nos conflitos em sala, revelando dessa maneira, a falta de amabilidade e percepção de que a criança pequena tem características peculiares, e que sofre um processo de desenvolvimento e vulnerabilidade, tal como define Formozinho (2000). E que ao se dirigir a criança pelo nome e sobrenome ressalta seu *adultocentrismo*, desconsiderando a possibilidade de, por exemplo, em se colocar a altura da criança, olhar nos seus olhos, Schramm (2009); emitir segurança, falar num tom de voz normal e claro para a linguagem infantil na tentativa de resolver os impasses junto a Carla.

Cena 5: Terminada a atividade de reconhecimento de nomes, as meninas guardam as plaquetas no painel, atendendo à interpelação da professora, que chamaria os meninos em seguida. O clima é de animação. Laércio, ajoelha-se no centro da roda, joga a sua plaqueta para cima, ele cai no chão, ele joga novamente, numa repetição que parece muito lhe divertir. A professora o adverte: “Ô Laércio, vai quebrar assim!” Ele pára e vai guardar a plaqueta no painel”. (GALVÃO, 2008, p.180).

As entrevistadas Mariana e Larissa concordam com a atitude da professora. Larissa menciona: “Já nesse caso a professora mostra o motivo, do porque guardar a plaqueta, e um tom de voz adequado, ela não gritou. Eu acho correto a ação dela.” E Mariana destaca: “ Ele tava brincando com a plaqueta do nome, eu faria isso, pegava e mandava ele guardar!”. Lurdes enfatiza que na verdade a criança não foi orientada de como agir, e acrescenta “então ele ficou jogando a plaqueta pra cima, ele foi guardar também sem saber o porquê”.

Destarte, é perceptível a incompreensão de que as crianças têm necessidades e movimentos próprios e que há uma concordância destas entrevistadas de que a professora tinha a responsabilidade de repreender esse movimento da criança, mesmo que isso indicasse apenas a alegria de jogar a plaqueta para cima. Nesse sentido em Schramm (2009, p.153) nos remete a:

O controle das vontades e até das necessidades corporais é exercido, moldando-as e uniformizando-as. Mas, como analisa Foucault, um corpo social constituído pela universalização das vontades é uma fantasia... As crianças, de forma competente, se utilizam de canais de fuga para sobreviver às situações de “insalubridade” educativa a que são submetidas. Assim, inventam brincadeiras e passatempos para suportarem o ócio. Na falta de recursos materiais que lhes permitam ocupar melhor o tempo enquanto aguardam os colegas realizarem suas tarefas.

Esta autora justifica que existe uma concepção de uniformização dos movimentos das crianças pela professora em sua tese de doutorado, e que cabe também na análise desta cena. Pois, enquanto as meninas realizavam algo, os meninos estavam ociosos esperando o seu momento para realizar algo. Em contrapartida, como citado acima, as crianças de maneira inteligente, buscam aprender e se movimentarem com as oportunidades que estão diante delas.

Nessa mesma perspectiva em Galvão (2008, p. 68) nos chama a atenção para seguinte questão:

As atividades de sala de aula vinham sempre vinculadas às exigências de contenção motora, foco primeiro dos conflitos entre professora e alunos... a intensa cobrança de atenção concentrada e imobilidade baseia-se na idéia de que delas depende a aprendizagem ... O discurso da professora dá a entender... que a atenção é compatível com uma única atitude corporal: o olhar voltado para o foco proposto e a imobilidade em posição sentada.

Assim, em outras cenas analisadas por Galvão (2008), Schramm (2009), Costa (2011) há algo em comum, que o movimento da criança por muitas vezes é entendido pela professora como uma afronta. Então, na concepção de adestramento da criança, é preciso conte-la a todo custo. Igualmente, o movimento impediria a aprendizagem das crianças.

Ainda em Galvão (2008, p. 69) traz importantes reflexões a respeito disso:

Imagens do filme *O nome da Rosa* ilustram como os monges medievais liam em pé, com seus grandes livros apoiados sobre suportes de madeira... os escribas egípcios escreviam sentados em posição de lótus, com o papiro apoiado sobre suas pernas. Na Grécia Antiga Aristóteles ensinava seus alunos andando, em suas célebres aulas *peripatéticas*, sugerindo que a reflexão e o raciocínio se beneficiariam da cadência da marcha.

Ainda em Galvão (2008), apresenta a ocorrência de duas modalidades de atenção, no intuito de promover a aprendizagem, é a chamada atenção concentrada e a atenção distribuída, ao qual esta última se refere a ação do porteiro e do motorista que executam diferentes ações concomitantes. Em Ajuriaguerra (1988) apud Galvão (2008), trata da postura corporal no processo de aquisição da escrita, e ressalta que sentada a criança tem três apoios. Porém, para aquelas que se mostram incômodas ou incapacitadas nesta posição, ele indica a escrita em pé como precursor da posição sentada.

Portanto, a cultura escolar hodierna desconsidera as diversas possibilidades de movimentos e posturas no processo de aprendizagem em todos os níveis de ensino, a começar pela Educação Infantil. Porém, se na formação inicial e continuada das professoras elas fossem levadas a refletir sobre tal aspecto, os conflitos manifestos pelo fator de contenção dos movimentos das crianças, iriam reduzir, e tornar as salas de Educação Infantil menos tensa.

Já Ana interpreta que:

A professora deveria ter levado mais pro lado assim, de que aquilo era algo dele. Que pra ele não tem diferença nem um brinquedo quebrado ou não. Não era afronta, aquilo era só uma brincadeira... ele não tava fazendo pra quebrar, só se divertindo... ela devia dizer: você vai precisar da placa outra vez, a professora não viu o lado dele, só do objeto.

Desse modo, Ana é a entrevistada que mais se aproxima da sensibilidade em perceber a criança como um sujeito que tem o direito de se movimentar e brincar com os objetos que estejam a sua frente.

Cena 6: Armando atravessa a sala em direção a Fábio que está próximo à caixa de brinquedos. Em tom reivindicativo, diz a Fábio: “Esse helicóptero aí é meu, esse helicóptero é meu, sabia?” Fábio nega: “Não é!” Armando o enfrenta: “É”. Fábio rebate: “Não é!”, e assim prosseguem por algumas rodadas, cada um defendendo o seu ponto de vista. Fábio levanta o brinquedo, como para impedir Armando de pegá-lo, enquanto este protesta junto à professora, em tom revoltado: “O Fábio tá falando que aquele helicóptero não é meu!”, e a professora, que não interrompe sua ação de arrumar a sala, lhe dá razão: “Mas é seu né? Armando volta-se para Fábio e lhe diz:” Viu professora falou que é meu!”Ele se dirige à caixa de brinquedos para resgatar o helicóptero que Fábio acabara de largar, interrompe o gesto

e dá dois socos na cabeça deste, que não revida. Só então Armando pega de volta o seu brinquedo”. Galvão (2008, p. 136).

Nenhumas das entrevistadas concordaram com a ação descomprometida da professora em não ouvir as crianças, todas elas ressaltaram a importância de parar de arrumar a sala e atender, ouvir o que a criança tinha a dizer e assim, num diálogo aberto conversar com as duas crianças e solucionar a situação.

A partir dessa compreensão Costa (2011, p.143) nos adverte que:

De acordo com a teoria walloniana, na constituição do eu infantil a possibilidade de a criança se expressar é fundamental (WALLON, 1981). Como já pôde ser observado até aqui, entretanto, na turma D são escassas as oportunidades de as crianças se manifestarem através de suas múltiplas linguagens. No que se refere à linguagem oral, ponto de pauta deste tópico, suas opiniões, ideias e sentimentos são constantemente minimizados ou desconsiderados pela professora, que costuma não dar a devida atenção às suas palavras.

Costa (2011) faz essas reflexões a partir de cenas que percebeu em sua pesquisa de doutorado, mas que cabem muito bem a cena citada por Galvão (2008) em que aparece também a não escuta da criança. E negar a fala deste sujeito, se caracteriza como uma violência para o desenvolvimento infantil, tendo em vista a necessidade de valorizá-la como um ser pensante e que tem idéias, sentimentos próprios que precisam ser manifestados e atendidos, inclusive no momento dos conflitos, para que isso também se torne propulsor de crescimento.

Ainda perguntei as entrevistadas do por que acontecer essa disputa entre as crianças, e Rebeca disse: “Porque elas pensam: tudo é meu, tudo eu quero, então no CEI ela ainda vai se socializar, ver a questão do repartir o brinquedo”.

Nesse sentido Schramm (2000, p. 3) interpreta a partir de Piaget que:

O egocentrismo, na abordagem piagetiana, é uma característica do pensamento simbólico, pré-operacional, que consiste numa incapacidade da criança em perceber o mundo sob uma perspectiva diferente da sua. Ela não tem consciência de seu pensamento e de sua linguagem como separados do seu interlocutor. Portanto, em nada se assemelha ao significado usado no senso comum como egoísmo.

Portanto, o pensamento de Rebeca está de acordo com a justificativa de Piaget (1997) que traz o termo egocentrismo, para definir uma característica do pensamento infantil que permanece até o final do estágio pré-operacional por volta dos sete anos de idade. Movida por esse pensamento, ela se percebe como o ser central do seu meio, incapaz de acatar o ponto de vista do outro, portanto não se trata de egoísmo da criança, mas sim uma etapa a ser vivenciada e superada com o estímulo do meio, seja na instituição de Educação Infantil ou no seio familiar e social.

Enquanto Larissa respondeu: “eu vejo muito isso nas formações, até a cadeirinha que elas sentam na sala, na cabeça dele aquela cadeira é dele que ele senta. Pra ele, aquele brinquedo que tem na sala, que brinca todo dia, é dele”. Galvão (2008, p. 136) conclui acerca da análise que realiza da cena em questão:

Nesta cena, a disputa é acirrada pelo desacordo quanto à legitimidade da posse. Armando quer resgatar seu brinquedo que está com Fábio e utiliza, como argumento para tal, uma declaração de propriedade, que não é aceita pelo oponente, o que gera um “bate-boca” do tipo “é/não é”. Nesta dinâmica, parece decisiva a estratégia de Armando recorrer à professora para assegurar-se da verdade de sua afirmação. A confirmação da professora parece dar legitimidade à sua reivindicação, conferindo-lhe mais força diante do outro. A agressão sobre Fábio parece... um ato... de vingança contra aquele que seria o “usurpador”.

De acordo com a referida autora em sua pesquisa, os conflitos gerados pela posse dos objetos ou materiais da sala, são alvo de 73% das suas cenas analisadas nesta categoria de oposição. E que, portanto, precisam ser entendidos e mediados da melhor maneira possível visando o desenvolvimento da criança, e não o reforço por parte do adulto ao individualismo/agressividade como subtendido na cena seis.

No entanto, na fala de Mariana, ela assume não entender porque acontece essa disputa entre as crianças e diz:

Não sei, porque isso acontece, eu acho que é a vontade de fazer o que o outro tá fazendo. Mas, é uma curiosidade, e ao mesmo tempo é um mistério, porque não dá pra saber, são imprevisíveis (se refere às crianças). A gente pensa uma coisa e são totalmente ao contrário. De repente tão no conflito, e depois brincam, como se nada tivesse acontecido. É muito complicado, só um estudo mais profundo.

Assim, neste momento a entrevistada assume a necessidade em buscar uma apropriação teórica acerca do desenvolvimento infantil.

Essa situação de disputa pela posse de objetos/materiais é bastante corriqueira na Educação Infantil, a professora deveria ter conhecimento específico para saber lidar com essas situações. No entanto quando indaguei Mariana, ela se mostrou espantada com a pergunta, como se ela nunca tivesse tido a oportunidade de refletir a respeito disso e que é comum em seu dia a dia como ela mesma afirmou.

Nessa mesma cena também percebi a falta de entendimento da professora Lurdes e Ana, em justificar o porquê acontecer essa disputa entre as crianças, elas procuraram centrar a sua fala na falta de conversa da professora para evitar que isso acontecesse. Lurdes afirma que: “Antes de brincar deveria haver o diálogo entre a professora e as crianças para saber o momento e as regras da brincadeira. Todos têm direito de pegar no material que tem na caixa”.

E Ana expressa: “Eu acho assim, se ela tivesse feito uma roda de conversa, ou mesmo conversado com ele sobre o compartilhar, não tinha ocorrido isso, porque a criança faz questão de tirar o que é seu da mochila e mostrar: “olha o que eu trouxe”. Mas, tanto Lurdes como Ana trazem uma concepção importante, da professora sempre dialogar com as crianças, como é ressaltado em Rocha (2008) apud Costa (2011). Mas em nenhum momento se referiam a esse comportamento da criança como algo comum ou característico da fase de seu desenvolvimento, e que caberia sim a professora, ter essa postura de mediadora nos conflitos surgidos.

3.1.3 Perguntas conceituais sobre o significado dos conflitos e o papel do professor

Iniciei esse bloco de perguntas, indagando: Para você o que significa a existência de conflitos? Rebeca traz a tona o egocentrismo novamente, “porque tem várias crianças com várias personalidades que tem que ser trabalhadas, né. Tem

umas com facilidade de partilhar, outras não”. Lurdes concorda nessa mesma linha de pensamento e disse que: “os seres humanos são individuais e tem muitas particularidades e sendo crianças, elas querem sempre mostrar o meu, e aquilo... e quando chega com uma novidade todos querem ver, pegar, saber o que é, e às vezes por nada a criança gera um conflito”. Ao se referir ao “nada”, transparece que ela não está dando a devida importância para a peculiaridade ao qual se referiu inicialmente, demonstrando, portanto um pensamento adultocêntrico, onde o adulto não consegue perceber a óptica da criança, mas sim ele próprio como centro, onde é refletido por Costa (2011) a partir de Gobbi (1997).

Ana registra que:

É exatamente pelo processo de desenvolvimento né, ele não entende nem que é uma pessoa a parte, mas que é uma coisa só ele e o mundo, o conflito já aparece assim, como se diz, ele tá se construindo tanto no seu aprendizado como no seu desenvolvimento.

Na fala de Ana, ela transporta a visão de Oliveira (2011, p. 207):

Do ponto de vista sócio-histórico de desenvolvimento...as interações entre os parceiros constituem o indivíduo dentro de sua cultura... As ações do recém-nascido e das pessoas que dele cuidam são tão integradas, que o bebê não consegue perceber-se em separado do parceiro e apenas com o desenvolvimento vai individualizar-se.

Assim, os processos conflituosos surgem desde muito cedo ainda quando bebês. Portanto, a maneira como serão conduzidos pelo meio, podem proporcionar tanto benefícios como malefícios ao desenvolvimento infantil, além de influenciar em todas as áreas de sua vida. Pois, esse processo de construção do eu do bebê representa a base sócio afetiva no desenvolvimento da criança.

Larissa diz que:

Ele existe, existiu, e sempre vai existir, porque as crianças carregam dos conflitos dos adultos sabe! Eles aparecem desde casa, os conflitos familiares. Na verdade cada criança acarreta um conflito, vai depender muito dos familiares, porque a criança é muito sensível.

Mais uma vez ela reafirma o grande papel da família na formação dos conflitos no universo infantil. E Mariana também concorda que os conflitos são inerentes à natureza humana.

Perguntei se os conflitos eram saudáveis para o desenvolvimento das crianças, e a professora Ana destacou sua visão, fazendo uma referência superficial à teoria piagetiana: “Com certeza, eu acredito, porque ele só aprende se ele se interessar por aquilo, aí entra o conflito. Se eu quero subir eu tenho que fazer assim e “*assado*”, é o ponto de partida para aprendizagem”. Nessa visão, Galvão (2008, p.19) discorre:

A epistemologia genética de Jean Piaget destaca o conflito cognitivo como fator de desenvolvimento da inteligência. O desencontro entre os esquemas de assimilação do sujeito e o objeto de conhecimento sobre o qual se aplicam, que impedem a assimilação do objeto, corresponde a um *desequilíbrio* (Piaget,1975) ou conflito, que obriga o sujeito a superar seu estado atual, levando à construção de novos esquemas cognitivos, pois a busca de equilíbrio é mola propulsora do desenvolvimento da inteligência.

Dessa maneira, Piaget (1975) nos traz a idéia que no processo de aprendizagem ocorrem momentos de *desequilíbrio*, portanto, conflitos, para depois haver a acomodação desta aprendizagem. É o “*choque*” entre o que se sabe, com o que se quer aprender, sair da zona de conforto. E não é diferente também nas relações interpessoais, já que conflitos interpessoais é sinônimo de oposição, confronto de idéias, valores subjetivos pessoais que esbarram com outro na construção do eu.

Enquanto Larissa afirma categoricamente que: “conflito nunca é saudável na minha opinião, mas ele existe. Então, quando a professora tenta resolver com a criança aquele conflito não vai ser maléfico. Mas que ele (o conflito) é bom, nunca é”. Portanto, Larissa ainda não percebe a importância do papel dos conflitos para as crianças, para ela conflito é sempre sinônimo de violência e principalmente relacionado às origens familiares, o que vai à contramão da teoria citada em Galvão (2008), em as obra “*Conflito sim, violência não*”.

Já Mariana defende:

É importante mesmo que machuque, é através do conflito que a gente cresce. Não só na Educação Infantil, mas em tudo, se hoje eu tô num conflito, aquilo ali vai servir de aprendizado. Deus não ia permitir se a gente não pudesse suportar, depois vem um maior ainda. E as crianças vão ter que aprender. Aquilo serve mais que os conteúdos, porque ele vai levar pra vida adulta.

E Ana ressalta, “é saudável sim, com certeza, lógico, livrando da agressão ou que se machuque, é só interferir no momento certo”. Ambas mostram firmeza ao falar desse assunto e retratam um aspecto muito importante a respeito do conflito na perspectiva walloniana, que ele se caracteriza como o motor gerador da dinâmica no processo do desenvolvimento humano.

A partir de então, indaguei o porquê das crianças entrarem em conflito com a professora e qual o papel dela nesse percurso. Rebeca assim menciona: “por que a criança quer impor a sua vontade, o professor tem que ser o mediador de toda socialização”. Enquanto Lurdes e Larissa atribuem a inadequação da postura do professor, assim diz Larissa: “se ele não agir de forma adequada vai gerar um conflito com a criança”.

Igualmente, enfatizaram que é preciso entender a criança e que o diálogo é uma ferramenta importante na tentativa de mediar os conflitos. Pois na visão de Galvão (2008, p.222), qualquer conflito pode ser construtivo, se compreendido como expressão das demandas infantis, e que esta compreensão sirva de alavanca para um outro olhar sobre a criança e transformações nas práticas escolares.

Dessa maneira, significa sobrepujar a negação do conflito, evitar colocar “para *debaixo do tapete*” ou tentar encontrar os culpados, em que geralmente se exime a escola da sua responsabilidade pelos acontecimentos no cotidiano escolar, atribuindo totalmente à família e à própria criança a “culpa” pelos conflitos que surgem. E com este discurso desresponsabiliza a escola de tomar o conflito como um fator de reflexão, mesmo que nem sempre seja possível de resolvê-los, mas a forma de conduzi-los faz e fará toda diferença na vida das crianças, como afirma Galvão (2008).

3.1.4 Situações pessoais de conflitos no interior de suas salas.

Selecionei cenas da vivência pessoal de sala das entrevistadas com as crianças, na qual foram indagadas a respeito de conflitos que marcaram sua trajetória profissional. Então, Rebeca traz em sua fala dois conflitos envolvendo a disputa por brinquedos, e Mariana descreve um episódio de oposição a ela, ao qual percebi como bastante significativos para este trabalho.

Assim Rebeca narra sua experiência:

Foi a do brinquedo né, no ano passado, que nós tivemos uma formação pro tempo integral, falando da importância da criança trazer o brinquedo, um vínculo de casa né, e eu disse assim: não, não vai dar certo, que as crianças vão brigar muito por esses brinquedos. Até que tinha um que era o primeiro que trazia brinquedo, e me perguntava: eu posso brincar? E eu dizia: Não. Guarde na mochila! E a minha diretora chegou e disse: Sabia que ele tem direito de brincar? É um direito da criança! A partir de então diz ter mudado sua concepção a esse respeito. Até que um dia, duas crianças trouxeram brinquedos iguais, do mesmo jeito, o boneco. E sumiu um, ficou um, eles diziam: esse aqui é meu, e o outro também. E ficou naquele agarra, agarra. E eu disse: Aí meu Deus, onde vai parar isso! Então, eu comecei a conversar com eles e perguntar: será que esse boneco é seu mesmo? Então vamos procurar! E eles encontraram, e o outro disse: esse aqui é meu mesmo. Então, se eu não tivesse conversado com eles, fosse logo conversar com os pais, tinha sido um trauma pra eles.

Mas, ela assumiu que “foi uma situação muito difícil, para conversar e tentar resolver, “é muito difícil ser mediadora..., mas se a criança não tiver a oportunidade de resolver, ela não vai desenvolver o cognitivo, o afetivo e o social”.

Analisando esta cena, pudemos perceber elementos de extrema relevância para o cotidiano das salas de Educação Infantil. A primeira delas é a inadequada concepção de proibir as crianças de levarem o brinquedo pessoal para a instituição, como se isso fosse “atrapalhar” a concentração das crianças nas chamadas “atividades” em vez de promover vivência de experiências para as crianças, portanto uma visão escolarizante da Educação Infantil em que não se valoriza os brinquedos no desenvolvimento infantil.

A respeito da importância do brinquedo para criança Vasconcelos (2000, p.11) defende:

A criança passa a usar um objeto como substituto de outro. Esta substituição é, no entanto, criteriosa. Ela não substitui qualquer objeto por qualquer outro... à medida que se desenvolve a criança adquire novas necessidades, o que cria muitos conflitos porque nem sempre ela pode encontrar formas de satisfação dessas necessidades no plano do real. Assim, quando uma criança deseja ter poderes para vencer todas as limitações físicas, esse desejo só pode encontrar realização no plano simbólico..., p. 12,... a brincadeira desafia de tal modo a criança que a leva a atingir níveis de realização acima daquilo que normalmente ela pode conseguir e que só o interesse pode provocar.

A criança necessita do brinquedo para incitar inúmeras aprendizagens, porque aquele brinquedo é um instrumento de representação simbólica do que ela compreende de sua cultura, e assim ela reelabora seus conflitos internos por meio do brincar, e cada instrumento ou objeto nesse brincar tem um significado para o desenvolvimento da criança.

Então, percebe-se que a formação continuada citada pela professora, teve um papel de extrema importância, e mais ainda, a sábia pergunta induzida pela diretora, onde a fez refletir sobre o que havia sido estudado e o que é um direito da criança. Mesmo que isso parecesse uma imposição por parte da gestora, mas fez com que Rebeca acatasse e comprovasse na vivência que isso era possível e necessário para elas.

Além disso, comprovou-se a hipótese de Rebeca de que levar brinquedos de casa para a instituição acarretaria conflitos. No entanto, a partir do momento que ela aceitou que as crianças levassem o brinquedo, de certa maneira parece ir se preparando psicologicamente para lidar com essas questões que surgiriam.

Vale ressaltar, a ótima condução narrada por Rebeca em resolver esse conflito junto às crianças por meio do diálogo. Na qual, contraria o falso paradigma de que as crianças não sabem expressar o que pensam, e que seria necessário convocar a família para resolver a problemática que se deu na própria sala, o que poderia ter sido uma possibilidade para ela em situações anteriores a esta como afirmada por ela.

Outra cena que foi descrita por ela:

Uma vez quando eu ensinava o maternal, uma criança de 2 anos e meio, tava brincando e a outra sentou perto e queria o brinquedo também. E só fazia com a mão que queria o brinquedo e a outra fazia que não, só com gesto. Aí um olhou ao redor, olhou, olhou pra outro brinquedo e ficou (se referindo a dizer): lindo, lindo. Aí a outra criança que tava com o brinquedo que ela queria, soltou o brinquedo pra pegar o outro que ela falava: lindo, lindo.

Diante disso, Rebeca analisou as hipóteses das crianças da seguinte forma: “ele pensou: eu vou olhar aqui o brinquedo pra chamar a atenção dele, pra ele me dar o que eu quero. Então, não teve agressão, eu não precisei intervir, e eu achei muito, muito interessante mesmo na questão deles resolverem”.

Portanto, na visão de Rebeca a criança imediatamente pensou numa estratégia para resolver a problemática. Contudo, a criança agiu de maneira subjetiva, já que nesta faixa etária as crianças ainda não são capazes de estabelecer essa lei de causa e efeito de seus atos, por ainda se encontrarem na fase da descoberta sensorial e motora do mundo físico, de acordo com a perspectiva walloniana.

Porém, ela teve uma postura sensível em apenas observar como as crianças estavam interagindo, e ela mesma aprendendo que as crianças são capazes sim de “resolver” suas problemáticas, mesmo que não se utilizem da linguagem verbal. Afinal, como define Malaguzzi (1999) apud Costa (2011) as crianças tem cem linguagens, no seu modo de silenciar, gesticular, falar, ouvir, ou seja, na maneira de expressar seu pensamento e sentimentos. E como comprovado por Rebeca, isso também contribui para solucionar os conflitos entre as crianças.

Enquanto Mariana, narra o seguinte embate com relação ao seu “pedido” a João para apanhar um livro do chão na sala.

Mariana: ô João, vai apanhar o livro do chão!

João: Vou não, que num foi eu!

Mariana: Meu amor vá lá e apanhe!

João: Não vou não apanhar, não fui eu que joguei.

Mariana: Eu tô só pedindo pra você colocar o livro no canto dele.

João: Mas, não fui eu, não vou não!

Mariana: Mas, quem jogou?

João: Foi o Mateus.

Mariana: Então você e o Mateus vão apanhar o livro!

Ela continua a descrever: “Aí eles foram guardar, se fosse só ele, ele não iria”. Então perguntei para ela: E hoje você acha que agiu certo? Respondeu que: “Eu acho que agi certo, não sei se pra você, ou pra outra pessoa estaria certo. Mas, eu acho que sim”. Continuei a indagar: Por que você acha que o João se negou a apanhar o livro? Ela disse : “ ele não queria apanhar porque não tinha sido ele”.

É perceptível que Mariana na tentativa de organizar a sala, se dirige a João primeiramente num tom agressivo, onde simplesmente ela ordena que a criança apanhe o livro do chão. E João no seu juízo moral, não percebe a sua obrigação porque não havia sido ele a jogar o livro no chão. Depois, por mais que ela tente abrandar com “meu amor”, ele não a obedece. Entretanto, Mariana no exercício do poder de adulta e professora não quer ser desmoralizada diante da turma. Então, apesar de perceber subjetivamente que estava sendo injusta com a criança, convoca Mateus, “o culpado”, mas não exime João de também realizar a ação.

Sobre a elaboração desse juízo moral, ou seja, a capacidade do sujeito compreender e internalizar as regras sociais, Costa (2011, p. 139) relata:

A construção da autonomia moral infantil que, segundo Piaget (1977), refere-se à capacidade de tomar decisões sobre o que é certo ou errado... Para a criança ter a possibilidade de ir construindo gradualmente sua autonomia moral, faz-se necessário que ela conviva com adultos e outras crianças, em um ambiente em que exista o respeito mútuo. Visto que as raízes da autonomia moral encontram-se nas relações democráticas, esse ambiente deve propiciar oportunidades para as crianças assumirem algumas responsabilidades, tomarem decisões, discutirem seus pontos de vista, expressarem livremente seus pensamentos e desejos, investigarem e estabelecerem relações etc. Assim, não há respeito mútuo se a criança não experienciar relações de cooperação; e a cooperação ocorre necessariamente a partir da convivência da criança com seus pares e com adultos (KAMII, 1990).

De acordo com esta visão, Mariana, não foi capaz de contribuir para a construção da autonomia moral da criança. Visto que, naquele momento ela não teve uma postura democrática com as crianças de primeiramente perguntar quem havia deixado o livro no chão, e a partir de então, se as crianças tivessem a clareza da construção desta regra, “de não largar os livros no chão”, ela não

necessariamente precisaria “mandar” em qualquer criança, mas sim estimulá-las a cooperar na organização da sala.

Portanto, diante da postura autoritária de Mariana nesta situação, só restava a João tentar se opor a ela, na busca de firmar seu pensamento de justiça na constituição do eu, Galvão (2008) , já que não havia sido ele a largar o livro no chão. Ao final ele se rende e recolhe o livro do chão, não por estar sendo solidário ao colega de sala naquele instante, como supôs Mariana, mas sim, para obedecer as ordens da professora, pois entendeu que é a vontade dela que prevalece, Almeida (2011).

3.1.5 O resgate da memória da própria infância com relação à vivência dos próprios conflitos interpessoais na escola.

Neste texto as entrevistadas Larissa e Rebeca trouxeram à tona em sua memória conflitos interpessoais vividos na infância. Privilegiei essas duas cenas, devido o grau de emoção das duas ao narrarem os fatos. Vale ressaltar, o que marca não é o conflito com a outra criança, mas sim a forma desrespeitosa ao qual foram tratadas pelos adultos na tentativa de resolverem a situação.

Assim narra Rebeca:

Quando eu tinha 8 anos, eu levava uma boneca pra brincar na hora do intervalo, porque até então não podia na hora da aula. E outra menina queria a minha boneca, então a professora pegou a minha boneca e disse que só ia devolver quando minha mãe chegasse. E isso me marcou muito, a boneca tinha um grande significado para mim, a minha vó que tinha me dado. E até hoje eu fico assim, meio abalada (nesse momento ela lacrimejou!). Não levei mais a boneca, porque eu sabia que ela ia tomar, porque era uma boneca que tinha um grande apego sentimental. E ela tomou de um jeito que não dava importância.

Indaguei a ela: E como você hoje tentaria resolver essa situação da disputa de uma boneca por duas meninas? Ela respondeu:

A base da negociação, conversando: De quem é essa boneca? Vamos deixar a coleguinha brincar! Vamos brincar juntas! Porque é um trauma de infância, porque às vezes a gente pensa que não acarreta nada, mas por isso ficamos egoístas com as nossas coisas. E ainda ficou um pouco disso em mim, o medo de partilhar algumas coisas, eu não gosto de partilhar algumas coisas, eu prefiro dar logo.

Nessa perspectiva, Dantas (2005) em sua narração “*Entender para Atender*”, se refere que amar a criança é conhecê-la. E conhecer a criança significa compreender as necessidades da criança, a partir de um olhar sensível e solícito daquilo que seja importante para sua formação integral. Sensível para captar suas necessidades, de se colocar no lugar dela, compreender o quanto um brinquedo, uma boneca, significa para a criança, e solícita, quando age de maneira a possibilitar que a criança vivencie o que é importante para ela, como o brincar por exemplo.

Continuei a questioná-la: E porque você acredita que esse seu comportamento, em não querer compartilhar, se deve a esse fato que você acabou de mencionar? Ela justificou que: “Porque até hoje eu lembro, e eu vejo o olhar de agressão da professora. Ela tava só passando e parou pra fazer isso. Quando eu li essa pergunta, foi a primeira coisa que eu lembrei!”

Portanto, percebe-se que Rebeca ao se referir à “boneca”, já na fase adulta em que está, usou por duas vezes a expressão: “minha boneca”, sugerindo que esse sentimento de posse pela boneca, ainda é muito presente em sua memória. E que de maneira desrespeitosa lhe foi tomada, gerando um sentimento de injustiça com relação a essa situação desde a infância.

Ela foi vítima e reprodutora desta cultura, que desconsiderava o valor do brincar das crianças, não conseguindo relacionar a sua própria vivência com as necessidades das crianças com as quais trabalhava, mas que atualmente, segundo ela, já foi superado. Como ela mesma afirmou em outras cenas desta entrevista, que ordenava as crianças a guardarem os brinquedos trazidos de casa. E somente depois de uma formação continuada a esse respeito, e a reflexão de sua diretora de que as crianças teriam o direito de brincar, foi que Rebeca cedeu, deixando as crianças livres para brincarem com seus brinquedos pessoais. Portanto, vemos a presença do adultocentrismo, ou seja, a incapacidade do adulto compreender a visão infantil, Costa (2011).

Quando indagada de como resolveria atualmente este conflito com as crianças, ou seja, a disputa pela boneca, Rebeca trouxe inconscientemente em sua fala um aspecto que é citado por Costa (2011, p.140):

Segundo Devries e Zan (1998, p.137), “o objetivo mais amplo de envolver as crianças nas tomadas de decisões e estabelecimento de regras de sua classe é contribuir para uma atmosfera de respeito mútuo, na qual os professores e crianças praticam a auto-regulagem e cooperação”. Agindo, assim, o professor contribuirá para o desenvolvimento da autonomia moral infantil.

Nesse sentido, Rebeca traz uma metodologia importante para promover a resolução do conflito entre as crianças na pré-escola, o diálogo, ou seja, tentar envolver as crianças para que elas próprias venham tomar a decisão de como resolver a problemática. Desse modo, cabe a professora sugerir opções como mediadora, para que as crianças possam repensar suas ações, e assim poderem, gradativamente, se construindo como seres solidários, e competentes na compreensão das regras sociais, Costa (2011). Portanto, como ela ressalta, tornarem-se seres menos “egoístas”.

Larissa também narrou uma cena marcante em sua infância, que ocorreu por volta dos 5 anos de idade. Assim ela descreveu:

Fui fazer a ponta do lápis e o meu coleguinha também, atrás da porta. E eu não lembro se foi por querer ou não, eu furei a outra criança com a ponta do lápis. Aí a professora não gostou né, até porque já soubesse (sic!), como era a mãe da outra criança. Porque a atitude da mãe da outra criança foi muito ruim. E eu me lembro muito bem no outro dia, que a mãe da criança chegou na escola e queria saber quem tinha furado o filho dela. A professora poderia ter dito: Não. Já foi resolvido aqui na sala. Mas, não, ela disse: foi aquela ali! A mãe da criança falou coisas horríveis comigo, num tom bravo. Me levaram pra secretaria e continuaram falando as coisas comigo lá, essa cena foi muito marcante.

Perguntei: qual o seu sentimento na época? Ela disse: “Chorei muito, é tanto que não deixaram eu falar nada né! É tanto que eu volto a dizer: você entender a criança é muito importante, não deixaram eu falar nada, a minha mãe nem tava lá!”

Nesta cena Larissa assinala uma importante questão, a necessidade de ouvir as crianças mediante os conflitos. A esse respeito, Costa (2011, p.143) trata:

De acordo com a teoria walloniana, na constituição do eu infantil a possibilidade de a criança se expressar é fundamental (WALLON, 1981). Como já pôde ser observado até aqui, entretanto, na turma D são escassas as oportunidades de as crianças se manifestarem através de suas múltiplas linguagens. No que se refere à linguagem oral, ponto de pauta deste tópico, suas opiniões, ideias e sentimentos são constantemente minimizados ou desconsiderados pela professora, que costuma não dar a devida atenção às suas palavras.

Nesse sentido, Malaguzzi (1999) apud Costa (2011), defende a idéia de escuta das crianças a partir das suas múltiplas linguagens, inclusive na sua expressão oral, devido ao grau de importância que isso também tem para o seu desenvolvimento sócio afetivo (Wallon 1981). Mas que infelizmente, as pesquisas no campo acadêmico, Galvão (2008), Schramm (2009) e Costa (2011) e entre outras, tem mostrado que a escuta da criança em suas múltiplas linguagens ainda não tem sido valorizada em muitos contextos de Educação Infantil. Portanto, ainda é presente a cultura equivocada do senso comum, de que a criança não é capaz de expressar com veracidade o que pensa e o que sente.

Igualmente, pude perceber em Larissa, o quanto a não escuta da criança marca de maneira negativa a construção das emoções e do ser humano como uma pessoa completa que é. Pois, para Wallon (1986), apud Galvão (1995) a emoção nutre a cognição e para que a criança se desenvolva bem é importante considerar as três dimensões do desenvolvimento: emoção, cognição e movimento. Mas, que por vezes as instituições de Educação Infantil ainda não compreendem ou não conseguem aliar esse conhecimento com a prática, de que a criança se desenvolve a partir de uma complexidade de fatores e não somente cognitivamente.

Larissa ainda enfatizou o fato de nem a sua própria mãe ser convidada a participar para resolver aquela situação, ou seja, falar por ela, e assim a mãe da sua colega com a conivência da professora, usou da violência verbal para julgar seu comportamento. A criança, dessa forma, foi violentada no seu direito à proteção pelo adulto.

Nesse instante perguntei a ela: qual marca essa cena tinha deixado em sua vida? Ela respondeu que: “Jamais vai acontecer isso na minha sala, não deixaria a mãe se envolver tanto e tomar as providências. Jamais né. Jamais deixei

uma mãe gritar com um aluno meu. E quando acontece eu pergunto: você gostaria que fizesse isso com seu filho?”. Ela ainda acrescentou: “Eu lembro bem do conflito e não de ter sido resolvido. É importante que a professora lembre as crianças depois, de como foi resolvido”.

Portanto, fica muito claro na fala de Larissa que a partir dessa sua experiência negativa na infância, fez com que ela construísse uma sensibilidade de que as crianças tem o direito de serem ouvidas e protegidas. Pois, por diversas vezes ela diz num tom enfático: “Jamais vai acontecer na minha sala, sempre tem que entender a criança!”.

Larissa ainda atribui a esse episódio, o fato disso ter lhe causado timidez: “Eu era uma criança muito desinibida, gostava muito de falar, mas desde essa época até meus quinze anos, fiquei super inibida, eu gostava de falar como eu gosto hoje, eu não perguntava mais”. Então indaguei: E você acredita que essa timidez foi devido a esse episódio? Ela respondeu:

Acho que sim, mas não só a esse, mas também conflitos mal resolvidos na própria família. E o sentimento de insegurança ficou comigo, na verdade ficou comigo até hoje, mas hoje eu sei lidar com essa insegurança... eu poderia ter me tornado numa pessoa totalmente deprimida... e só no Ensino Médio eu percebi, eu posso falar.

Diante disso, perguntei: E o que te fez pensar assim, de superar isso na adolescência, teve alguma ação na escola? Respondeu enfaticamente:

A igreja, Deus foi muito importante. Minha família era católica, eu sempre gostava de ir, de participar dos grupos, orações. Mas, aos dezesseis anos fui para uma igreja evangélica, comecei a freqüentar, e lá, eu me sentia diferente, lá eles me tratavam de outra forma. Eu podia cantar, falar no momento da oração, eu não era só uma pessoa que escutava, mas que falava. E eu lia muita poesia, escrevia no diário. Então, o diário me ajudou bastante a me entender, e a igreja, lá percebi que eu podia falar sem medo.

Na fala da professora, ela se refere à convivência em outros ambientes sociais, diferentes da escola, como experiências positivas de livre expressão que lhe possibilitou superar suas dificuldades pessoais. Seu relato nos faz refletir que o

ambiente escolar, que deveria ser educativo em toda a amplitude do significado da palavra *educar*, se mostra, muitas vezes, incompetente nessa missão.

Continuei a perguntar: A escola fez parte desse despertar em sua vida, de você poder voltar a se expressar novamente? Respondeu: “Não. Só foi com dezessete anos. Mas, pensando bem, no Ensino Médio dava mais liberdade pra gente falar, eram muitos professores”.

Sabe-se que uma das funções primordiais da Educação Infantil, é promover o desenvolvimento da linguagem verbal das crianças, e que infelizmente de acordo com a fala de Larissa sobre o que aconteceu com ela na infância, o conflito mal resolvido, provocou a inibição de sua expressão verbal por muitos anos. Sobre isso Costa (2011, p.63) trata:

Desse modo, uma condescendência exagerada em relação a suas atitudes pode contribuir para a criação de uma criança onipotente, com dificuldades de adaptação social para respeitar, por exemplo, as normas impostas pela sociedade. Por outro lado, uma atitude muito rígida pode gerar uma criança tímida e insegura, sem coragem de mostrar quem realmente é. Carente de oportunidades para refletir sobre essas e outras questões, a professora permanece impossibilitada de ajudar as crianças de maneira mais eficaz (WALLON, 1981).

De acordo com a perspectiva walloniana, as demasiadas atitudes de oposição dos adultos para com as crianças, podem acarretar danos de socialização, insegurança e timidez no indivíduo para o decorrer de sua vida. Portanto, se faz urgente pensar que essa postura autoritária perante as crianças, não implica somente num sentimento negativo para criança, causando-lhe tristeza e angústia momentâneas, mas que isso trará prejuízos à construção de sua identidade como pessoa.

O que pode ser constatado na fala de Larissa, é que tanto os conflitos familiares mal resolvidos, e o estopim do que ocorreu na escola, provocaram a sua timidez até por volta dos 12 anos de sua vida. E o que mais me chamou a atenção foi que a instituição escolar teve um papel secundário na superação de sua timidez. Como ela mesma ressaltou “foi Deus, a igreja” que a auxiliaram a vencer essa

problemática, assim a religião caracterizada como educação informal, trouxe a possibilidade dela se desenvolver neste aspecto novamente.

Destarte, as duas situações aqui narradas pelas entrevistadas, comprovaram o quanto a instituição educacional na sua forma inadequada de tentar resolver os conflitos, interferiram de maneira negativa na constituição do eu, e assim abalaram a autoestima dos sujeitos. Portanto, é preciso pensar numa Educação Infantil, que auxilie as crianças a construírem uma visão positiva de si, garantindo-lhes o direito se desenvolverem integralmente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É essencial que percebamos que os conflitos interpessoais, ou seja, as discussões, as brigas e os desentendimentos sempre estarão presentes nos ambientes em que há convívio social, portanto também estará presente nas nossas salas de Educação Infantil. Conflito é sinônimo de crescimento biológico, intelectual, emocional e social, pois a cada superação de conflitos de um estágio, significa o impulso para a etapa seguinte, Galvão (2005). No entanto a prática realizada a partir do senso comum busca evitá-lo a todo custo, impondo um adestramento do comportamento as crianças a partir das posturas autoritárias, da não escuta delas, assim como a contenção dos movimentos infantis, afirma Costa (2009).

No entanto, Galvão (2008), nos chama atenção que considerar o conflito como elemento de reflexão, não resulta na resolução imediata das situações vivenciadas junto às crianças. Pois, diversos conflitos não são solucionados, porém se tomados como importantes e necessários ao desenvolvimento delas, eles serão melhores identificados e compreendidos. E isso implica numa postura de descentralização por parte do professor, em perceber as crianças como sujeitos que tem hipóteses e necessidades diferentes dos adultos, ou seja, superar a visão autocêntrica, Costa (2011).

As entrevistadas por diversas vezes verbalizaram o direito das crianças serem ouvidas e entendidas. Mas, durante a análise das cenas de conflitos de oposição e de competição, não se reportaram a ocorrência desses conflitos como algum comum a fase de desenvolvimento delas.

E isso é um dado preocupante para a qualidade do trabalho. Pois, para se atender com qualidade é preciso primeiro entender, Dantas (1995). Portanto há evidência de uma certa contradição nos discursos durante a entrevista, denunciando a ausência de aprofundamento teórico sobre as concepções mais contemporâneas de infância e Educação Infantil, visão presente, inclusive nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) que contemple o respeito a pedagogia da infância.

No entanto, a visão das professoras não é apenas o resultado de uma construção pessoal, mas sim histórico e social o que nos leva a uma profunda reflexão do quanto ainda precisamos construir de aprendizado para melhoria da qualidade da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R.S. **A emoção na sala de aula**. Campinas, SP: Papyrus, 1999-2001. (Coleção Papyrus).

ANDRADE, Rosemeire Costa de. **A espera e a ociosidade na rotina da creche comunitária de Fortaleza**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

COSTA, S. A. **As interações com a professora e a constituição de si pela criança no contexto da creche**. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

_____. **As representações sociais docentes sobre infância, criança, educação infantil e papel do professor**. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007-2008.

DANTAS, Heloisa. **A infância da razão: uma introdução à psicologia da inteligência de Henry Wallon**. São Paulo: Manole Dois, 1990.

_____. **Entender e Atender: o educador poliglota**. [Palestra proferida na Faculdade Sete de Setembro, Fortaleza, 2005].

DICIONÁRIO eletrônico houaiss de língua portuguesa 3.0. [S.l.]: Objetiva Ltda, 2009. Disponível em:
<http://br.ask.com/web?q=dicion%C3%A1rio+eletr%C3%B4nico&qsrc=999&l=sem&siteid=3387>. Acesso em: 19 nov. 2012

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: História da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GALVÃO, Izabel. **Cenas do cotidiano escolar: conflito sim, violência não.** Petrópolis, Rj: Vozes, 2008.

_____. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis, Rj: Vozes, 1955.

LÜDKE, Menga e André, Marli E. D. A de. **Métodos de coletas de dados: observação, entrevista e análise documental.** In _____. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança:_____. Associação criança: um contexto de educação em contexto. Portugal: Livraria Minho, 2000.

PENAFORTE SILVEIRA, Selene e SCHARAMM, Sandra, **Afetividade e Desenvolvimento em Walon, Vygotsky e Piaget.** No prelo, 2007 (p.01-p. 14).

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ . **Orientações Curriculares para a Educação Infantil.** Fortaleza: SEDUC, 2011.

SCHARAMM, Sandra M. O. **Teoria do desenvolvimento do juízo moral de Jean Piaget.** No Prelo, 2000.

SCHARAMM, Sandra M. de Oliveira. **A construção do eu no contexto da Educação Infantil: influências da escola e a perspectiva da criança sobre esse processo.** Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SPODEK, Bernard e BROWN, Patrícia Clark. **Alternativas curriculares na Educação de Infância: uma perspectiva história.** In.:_____ OLIVEIRA FORMOZINHO, Júlia (Org.) Modelos Curriculares para a Educação da Infância: Construindo uma práxis de participação. Porto: Porto Editora, 2007.

VASCONCELOS, M. F. **Brincadeiras de Criança: encantos e descobertas.** Fortaleza: SEDUC, 2000.

ANEXOS**ANEXO A - Roteiro da entrevista para caracterizar o perfil pessoal da professora**

Nome: _____

Idade: _____ Estado civil: () casada () solteira ()

Tem filhos: () não () sim/ quantos: _____ idade: _____

Qual o seu tempo de experiência no magistério?

Situação funcional atual: () contratada () concursada

Há quanto tempo está na Ed Infantil? _____

Por que escolheu ser professora?

Foi opção sua estar na Educação Infantil? Caso sim, Por que optou por ser professora de Ed infantil? Caso não, Como se sente na Educação Infantil?

Qual sua formação inicial? Nível normal, Graduação, Pós?

Quais cursos de formação continuada você já fez? Temáticas? Quais mais te marcaram e por quê?

Anexo B - Cenas de conflitos para análise das professoras

- 1) É hora do recreio, Bárbara está no parque, tira seus tênis e fica só de meias sobre o módulo de brinquedo de madeira. A professora se dirige à Bárbara e lhe ordena, falando bem alto: “Bárbara, coloca já os sapatos, você já sabe que tem que ficar de sapatos no parque!”. Bárbara não os calça, olha a professora, nada diz e volta a brincar. A professora fica muito irritada e repete a ordem. A cena dura alguns minutos e gera um clima tenso. As pessoas ao redor assistem o que se passa e parecem temer o desfecho, aguardando o que vai acontecer. Muitos ficam em silêncio. Bárbara ainda tenta resistir, mas, lentamente, desce do brinquedo, pega seus tênis, que estão no chão, e os calça, em ritmo de câmera lenta, parecendo um ato de protesto. (Crianças de 5 anos - Tese de doutorado Sandra Schramm).

- 2) Estão todos reunidos na roda. A professora anuncia que vai fazer a contagem das crianças que estão presentes. A cada número que ela vai falando, vai apontando para uma criança, em sentido horário, a qual deve se levantar e voltar a sentar-se rapidamente. Tudo está acontecendo conforme a ordem da professora até chegar a vez do Ítalo, pois ele se nega a levantar-se. A professora se irrita e fala bem alto: “Se levanta Ítalo! Você tem que se levantar, você não é diferente dos outros... E aí? A gente vai ficar assim até você se levantar? SE LEVAANTA!” Mas Ítalo baixa a cabeça, nada diz, negando-se a seguir a ordem da professora. Regina pede: “Oh Ítalo, se levanta, vai”. Outras crianças também repetem o apelo de Regina, mas ele está irredutível. A professora se levanta, vai até Ítalo e o puxa, fazendo-o levantar e depois sentar-se de novo. Assim, continua a atividade e os demais colegas vão se levantando, fazendo fluir a contagem da professora. (Crianças de 5 anos – Tese de Doutorado Sandra Schramm)

- 3) Ao final da leitura, Camila e Mayra querem sair da sala para ir ao banheiro. As duas pegam na maçaneta da porta. Camila diz, num tom bravo: “Eu abro, eu abro, eu abro”. Mayara não responde, mas não larga a maçaneta. Diante do impasse, a professora se aproxima das duas e pergunta, enfatizando um tom bravo: Posso saber o que acontece aqui? As duas continuam na disputa: “Eu abro”. Firme, a professora se coloca: “Eu abro, pronto!”.

- 4) Ao final da atividade, as crianças catam os pedaços de massinha que tinham caído no chão, ajudando a professora a arrumar a sala. Esta solicita que

Carla colabore: “Carla, pega essas massinhas espalhadas no chão, por favor! Com voz baixa, Carla nega. A professora insiste: “Carla, por favor!” Mais forte, Carla reforça seu protesto: “ Não!” A professora, firme por sua vez, insiste: “ Carla Beker!” Então Carla grita forte: “ Não vou não”. Em tom decepcionado, a professora, a professora diz: “ Eu não estou gritando com você, quanta bobagem, quer parar de gritar!”.

- 5) Terminada a atividade de reconhecimento de nomes, as meninas guardam as plaquetas no painel, atendendo à interpelação da professora, que chamaria os meninos em seguida. O clima é de animação. Laércio, ajoelha-se no centro da roda, joga a sua plaqueta para cima , ele cai no chão, ele joga novamente, numa repetição que parece muito lhe divertir. A professora o adverte: Ô Laércio, vai quebrar assim! Ele pára e vai guardar a plaqueta no painel.
- 6) Armando atravessa a sala em direção a Fábio que está próximo à caixa de brinquedos. Em tom reivindicativo, diz a Fábio: “Esse helicóptero aí é meu, esse helicóptero é meu, sabia?” Fábio nega: “ Não é!” Armando o enfrenta: “É”. Fábio rebate: “Não é!”, e assim prosseguem por algumas rodadas, cada um defendendo o seu ponto de vista. Fábio levanta o brinquedo, como para impedir Armando de pegá-lo, enquanto este protesta junto à professora, em tom revoltado: “O Fábio tá falando que aquele helicóptero não é meu!”, e a professora, que não interrompe sua ação de arrumar a sala, lhe dá razão: “ Mas é seu né? Armando volta-se para Fábio e lhe diz: “ Viu professora falou que é meu!” Ele se dirige à caixa de brinquedos para resgatar o helicóptero que Fábio acabara de largar, interrompe o gesto e dá dois socos na cabeça deste, que não revida. Só então Armando pega de volta o seu brinquedo.

Anexo C - Análise das cenas de conflitos

- 1) O que você acha da cena que você leu/ouviu?
- 2) Como você analisa a forma como a professora da cena conduz a situação?
- 3) Na sua opinião, haveria uma forma diferente de conduzir essa situação? Qual seria? Por que você pensa assim?
- 4) Que postura por parte da professora poderia promover o aprendizado para resolver esses conflitos?

PERGUNTAS DA VIVÊNCIA PESSOAL

- 1) Por que você acha que aparecem conflitos entre as crianças e entre as crianças e as professoras no ambiente de Educação Infantil?
- 2) Para você o que significa a existência desses conflitos?
- 3) Você acredita que a existência de conflitos é saudável para o desenvolvimento emocional das crianças?
- 4) Você já passou por alguma situação semelhante às cenas descritas? Como você agiu?
- 5) Você lembra de alguma situação de conflito que você já vivenciou com as crianças que muito lhe marcou? Como as crianças agiram? E você? Como foi resolvida?

MEMÓRIAS DA INFÂNCIA

- 1) E enquanto estudante na escola, alguma cena de conflito lhe marcou, como se deu? E qual a postura da professora? Hoje você resolveria de modo igual ou diferente dela?