



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

FLAVIANA OLIVEIRA-DE-CARVALHO

**"O CRAVO BRIGOU COM A ROSA": AFETOS E ATOS AGRESSIVOS NAS
INTERAÇÕES DAS PROFESSORAS COM AS CRIANÇAS EM UMA PRÉ-
ESCOLA PÚBLICA.**

FORTALEZA

2014

FLAVIANA OLIVEIRA-DE-CARVALHO

**"O CRAVO BRIGOU COM A ROSA": AFETOS E ATOS AGRESSIVOS NAS
INTERAÇÕES DAS PROFESSORAS COM AS CRIANÇAS EM UMA PRÉ-
ESCOLA PÚBLICA.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Linguagem, Desenvolvimento e Educação da Criança.

Orientadora Prof.^a Dr.^a Ana Maria Monte Coelho Frota.

FORTALEZA

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- C323c Carvalho, Flaviana Oliveira de.
"O cravo brigou com a rosa": afetos e atos agressivos nas interações das professoras com as crianças em uma pré- escola pública / Flaviana Oliveira de Carvalho. – 2014.
165 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.
Área de Concentração: Educação.
Orientação: Profa. Dra. Ana Maria Monte Coelho Frota.
- 1.Professores de educação pré-escolar – Atitudes. 2.Professores e alunos. 3.Agressividade (Psicologia). 4.Crianças – Atitudes. 5.Ensino pré-escolar. 6.Educação pré-escolar. I. Título.

CDD 372.21071

FLAVIANA OLIVEIRA-DE-CARVALHO

**"O CRAVO BRIGOU COM A ROSA": AFETOS E ATOS AGRESSIVOS NAS
INTERAÇÕES DAS PROFESSORAS COM AS CRIANÇAS EM UMA PRÉ-
ESCOLA PÚBLICA.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Linguagem, Desenvolvimento e Educação da Criança.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

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

Prof.^a Dr.^a Fátima Maria Araújo Saboia Leitão
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof.^a Dr.^a Maria Marina Dias Cavalcante
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof.^a Dr.^a Sílvia Helena Vieira Cruz
Universidade Federal do Ceará – UFC

A formação psicológica dos mestres não deve ser livresca. Deve ser uma perpétua referência às experiências pedagógicas que podem realizar pessoalmente. (Henri Wallon)

AGRADECIMENTOS

“Quando há ferrugem, no meu coração de lata,
É quando a fé rugge, e o meu coração dilata!”

(O Teatro Mágico)

Peço licença e, de já, esclareço que usarei bastante este espaço. É bem possível que, em todas as 165 páginas que compõem esse texto, não se possa perceber a trajetória percorrida, e ao lado de quem ele pôde realizar-se. Portanto, inicio meus agradecimentos:

À Cristo, segredo de Deus. Àquele que é *“a chave que abre todos os tesouros escondidos do conhecimento e da sabedoria que vêm de Deus”* (Cl 2.3) pela certeza de sua presença.

Ao meu esposo, Gleidysson, pelo amor e incentivo. Você esteve presente na inscrição, na aprovação, no percurso e agora neste arremate. Muito obrigada por corrigi-lo com tanto afinco. Agora é a sua vez de ir e a minha de esperar. Desejo que seu percurso seja cheio de fé para romper os obstáculos da pós-graduação e que eu, de algum modo, consiga retribuir todo o seu carinho e dedicação. Enfim... Venceremos juntos!

À minha família, especialmente aos meus pais, Francisco e Francisca, pelo investimento não apenas material, mas afetivo e intelectual. Grata por acreditarem em mim e por abrirem mão tantas vezes da minha presença. Fabiano e Fernando, meus irmãos, meu amor por vocês não se pode medir.

À minha querida orientadora Ana Frota. Eu jamais encontraria as palavras adequadas para expressar minha gratidão por sua generosidade, sua imensa paciência, seu incentivo, pelos desafios e por acreditar em minhas ideias. Ana, querida, estudar sobre as interações e as emoções inerentes a elas tem sido para mim uma grande oportunidade de crescimento profissional e pessoal. Obrigada. Mesmo.

Às professoras Sílvia Cruz e Fátima Saboia por terem aceitado o convite para participar da defesa do meu projeto. Obrigada pela leitura cuidadosa e pelas ricas sugestões para a concretização da pesquisa. Obrigada por aceitarem novamente o convite, agora para esse momento decisivo.

À professora Marina Dias pela gentileza em aceitar participar de minha banca de defesa.

Às professoras da Pré-escola “Ciranda das Flores” por tornarem esse trabalho possível, permitindo-me observar um espaço que era só seus e das crianças. Obrigada, também, a cada uma das crianças que, embora não sendo meu objeto de estudo, são a razão dele. Obrigada a gestão que permitiu meu acesso à pré-escola.

A toda a equipe da Secretaria de Educação, nas pessoas de Marinalva, Iveteilde e Rinalva, e à equipe da Educação Infantil, Lana, Tânia, Iva, Edilma, Jose, Fernanda e Rosiley, por dividirem comigo essa luta por uma Educação Infantil de qualidade em nossa cidade, pelas informações e pela ansiosa expectativa de minha conclusão.

Obrigada à querida Valéria Assunção, por generosamente me auxiliar nas filmagens.

Obrigada à Natanne Lira e ao Fernando, meu irmão, pelo grande apoio.

Minha imensa gratidão à querida amiga Leide Alves, por desejar fazer parte disso e ter sido de fundamental importância em algumas transcrições e nas muitas conversas sobre a dissertação. Por sua sensibilidade e por desejar tanto o melhor para todas as crianças, sejam as da creche na qual trabalha, sejam as das aldeias do nosso Maranhão afora. Esse trabalho foi feito a muitas mãos e você faz parte disso.

Agradeço à Kiria, minha ex-professora e agora grande amiga com quem comecei a percorrer esse caminho do estudo das interações, ainda na graduação. Obrigada por todas as palavras de conforto nos momentos de dificuldade e por me incentivar a buscar o mestrado. Admiro muito você.

À Karla Bianca, obrigada por ser sempre tão disponível e por compartilhar seus saberes.

Gratidão aos amigos que encontrei na Faculdade de Educação: Ilhair, Ticiania, Edilmar, Daniele Kelly, Jaiane, Cícero; e aos amigos do AeO Fortaleza: Diego, Débora, Jéssica, Carol e Vanessa. Minha estadia em Fortaleza não teria sido a mesma sem vocês.

A todos os meus queridos amigos que embora não citados, não se tornam menos importantes neste processo. Obrigada pela compreensão nas ausências.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC, pelo respeito e carinho com que me receberam e trataram ao longo do curso.

Ao CNPq por proporcionar o financiamento necessário para a realização dessa pesquisa.

E a Deus, Alfa e Ômega, princípio e o fim (Ap 1.8).

RESUMO

Este estudo objetivou investigar as interações de seis professoras com as crianças de quatro e cinco anos de suas turmas, em uma pré-escola pública, focalizando os afetos e os atos agressivos docentes que pudessem emergir nesse processo. A fundamentação teórica consistiu, essencialmente, na abordagem Psicogenética da Pessoa Completa, de Henri Wallon (1981, 1986, 1989). As raras pesquisas relacionadas aos atos agressivos de docentes da Educação Infantil fizeram nosso trabalho beber em fontes que pesquisam a relação violência e escola. Além dessas perspectivas, contamos com as contribuições de estudos contemporâneos sobre a infância, de diversas áreas (história, filosofia, sociologia, psicologia e pedagogia), no intuito de resgatar as transformações ou manutenção de concepções (criança, infância e Educação Infantil) que permeiam a evolução do atendimento dedicado às crianças pequenas. A metodologia constou de observações, apoiadas complementarmente pela Escala de Empenhamento do Adulto, uma entrevista com cada professora e dois grupos focais. As entrevistas individuais versaram sobre aspectos da formação e vida profissional das professoras, com aprofundamento para suas concepções sobre as interações que elas estabelecem com as crianças. Evidenciou-se que a formação inicial das professoras é precária e que elas não conseguem precisar os conhecimentos adquiridos que favorecem as interações com as crianças. As professoras não têm muita intimidade com a temática. Os grupos focais pretenderam abarcar as concepções das professoras sobre atos agressivos, seus afetos e se elas os reconhecem em sua prática cotidiana. As análises mostraram que as professoras atribuem grande valor ao desenvolvimento intelectual das crianças, não percebendo suas necessidades afetivas, psicomotoras e sociais. Apontam suas concepções de criança na pré-escola como aluno, pré-escola como escola e desenvolvimento como aprender a ler, escrever e contar. São unânimes em pensar que as crianças não são amadas e educadas por suas famílias. O contexto das interações abriga um clima de tensão, e as professoras enxergam as crianças como suas inimigas. Creditam seu adoecimento (estresse, problemas na voz e outros) ao dia a dia com as crianças. Apontam atitudes e características do professor favoráveis e desfavoráveis às interações com as crianças. As últimas devem ser evitadas, muito menos pelo respeito a que as crianças têm direito, do que pela preocupação em não ter conflitos com suas famílias. As professoras revelam situações nas quais “saem do sério” e acabam falando grosserias, gritando, obrigando as crianças a fazerem coisas que não desejam e dando puxões de braço. De modo geral, as professoras são insensíveis às necessidades das crianças, adotam posturas autoritárias e centralizadoras, com ênfase no disciplinamento e na punição do movimento infantil, não conseguindo lidar com situações de constante oposição, preservação de si e sedução, comportamentos típicos das crianças no personalismo. Encontramos interações verticalizadas e imperícia em relação aos conflitos corriqueiros entre as crianças e entre as professoras e as crianças.

Palavras-chave: Interações professora-criança. Pré-escola. Afetos. Atos agressivos.

ABSTRACT

This study aimed at investigating about of the interaction established among six teachers and children aged four and five years old from their classrooms in a public preschool, focusing on their emotions and aggressive acts that teachers could emerge in the process. The theoretical foundation consisted essentially of the psychogenic approach of the Whole person, Henri Wallon (1981, 1986, 1989). The rare queries related to aggressive acts of teachers in kindergarten made our work rely on fountains which research the relationship between violence and school. In addition to these perspectives, we relied on contributions of contemporary studies on children in various areas (history, philosophy, sociology, psychology and pedagogy), in order to rescue the transformation or maintenance of conceptions (child, childhood and Early Childhood Education) which permeate the evolution of the service dedicated to small children. The methodology consisted of observations, supported additionally by the Adult Engagement Scale, an interview with each teacher and two focus groups. The individual interviews were about aspects of graduation and professional lives of the female teachers, getting deeper into their views about of the interactions they have with the children. It was evident that the initial graduation of the teachers is poor and they cannot establish the acquired knowledge which favors the interactions with children. The teachers do not have much familiarity with the subject. The focus groups intended to encompass the conceptions of the teachers about aggressive acts, their affections and if they recognize them in their daily practice. The analyses showed that the teachers attribute greater value to the intellectual development of the children, without perceiving their affective, psychomotor and social needs. They point out their conceptions of child in preschool as a student, preschool as school and development as to learn how to read, write and count. They are unanimous in thinking that the children are not loved and educated by their families. The context of the interactions shelters a climate of tension, and the teachers see the children as their enemies. They believe that their illness (stress, voice problems and others) come from their daily routine with the kids. They point to attitudes and characteristics of the teacher as favorable and unfavorable to the interactions with children. The later should be avoided, much less for the respect that's the children's right, than by the concern not to have conflicts with their family. The teachers reveal situations in which "they lose their temper" and end up uttering rudeness, shouting, forcing children to do things they do not want to and tugging their arm. Overall, the teachers are insensitive towards the needs of the children, they adopt authoritarian and centralizing postures with emphasis on discipline and punishment of child's movement, failing to deal with situations of constant opposition, their own preservation and seduction, typical behaviors of children in personalism. We found verticalized interactions and malpractice in relation to everyday conflicts among children and among teachers and children.

Keywords: teacher-child interactions. Preschool. Affections. Aggressive acts.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Quantitativo de servidores e formação.....	82
Quadro 2 – Perfil profissional das professoras.....	83
Tabela 1 – Sensibilidade no empenhamento das professoras.....	136

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sensibilidade no empenhamento de Açucena	120
Gráfico 2 – Sensibilidade no empenhamento de Dália	123
Gráfico 3 – Sensibilidade no empenhamento de Margarida	126
Gráfico 4 – Sensibilidade no empenhamento de Érica	129
Gráfico 5 – Sensibilidade no empenhamento de Gardênia.....	132
Gráfico 6 – Sensibilidade no empenhamento de Hortênciã	134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art.	Artigo
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
nº	número
MEC	Ministério da Educação
p.	página
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação
UNESP	Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	“O CRAVO BRIGOU COM A ROSA, DEBAIXO DE UMA SACADA...”: INTERAÇÕES, ATOS AGRESSIVOS E VIOLÊNCIA EM INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS	23
3	“O CRAVO SAIU FERIDO E A ROSA DESPEDAÇADA...”: PERCURSOS E INTERFACES DO TRABALHO COM CRIANÇAS PEQUENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	33
3.1	Infância e Educação Infantil: um pouco de história	33
3.2	De que criança e de qual Educação Infantil estamos falando?	40
3.3	Interações das professoras com as crianças na Educação Infantil	45
4	“O CRAVO FICOU DOENTE...”: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOGENÉTICA WALLONIANA PARA O ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E DAS INTERAÇÕES	54
4.1	A psicogenética da pessoa completa	54
4.2	Afetividade em Wallon: emoções e sentimentos nas interações	66
5	“...A ROSA FOI VISITAR”: PERCURSO METODOLÓGICO	69
5.1	Técnicas e instrumentos de coleta de dados	71
5.2	Estudo exploratório	75
5.3	Processo de conquista das professoras para a pesquisa	77
6	“O CRAVO TEVE UM DESMAIO E A ROSA PÔS-SE A CHORAR!”: AS INTERAÇÕES DAS PROFESSORAS COM AS CRIANÇAS NA PRÉ- ESCOLA CIRANDA DAS FLORES	80
6.1	A Pré-escola “Ciranda das Flores”	81
6.2	O que pensam as professoras sobre as interações com as crianças? ...	86
6.2.1	Percepções das professoras acerca da formação e dos conhecimentos que colaboram no processo das interações estabelecidas com as crianças..	86
6.2.2	Compreensões das professoras acerca das interações delas com as crianças	95
6.2.3	Compreensão sobre atos agressivos nas interações com as crianças	104
6.3	Compreendendo a interação das professoras com as crianças, através da Escala de Observação e Empenhamiento do Adulto	118
6.3.1	Açucena	120

6.3.2	Dália.....	123
6.3.3	Margarida.....	126
6.3.4	Érica.....	128
6.3.5	Gardênia	131
6.3.6	Hortênia	134
6.3.7	As professoras e a categoria de sensibilidade.....	136
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
	REFERÊNCIAS	146
	APÊNDICES	155

1 INTRODUÇÃO

O tema da violência no ambiente escolar tem sido amplamente debatido no meio acadêmico, assim como pela sociedade em geral. As inquietações sobre a temática são reforçadas atualmente pelo interesse eminente das mídias em divulgar os mais variados casos de violência cada vez mais frequentes nos últimos anos nas escolas brasileiras e em todo o mundo.

Percebemos, de modo geral, que no campo do relacionamento entre professores e alunos há indícios de um notável desarranjo, no qual é possível identificar muitas vezes que nas escolas são estabelecidas interações tensas, caracterizadas por momentos de agressão e de desarmonia entre os principais atores do processo educativo.

Os conflitos estabelecidos nas interações dos professores com os alunos, ao invés de ajudarem a promover o desenvolvimento dos sujeitos, facilitando mecanismos para sua resolução, acabam por desencadear confrontos violentos, às vezes físicos, às vezes psicológicos. Tais conflitos não se restringem a uma etapa ou a atores específicos.

Diante desse quadro, por vezes, nos perguntamos: o que provoca essa violência na escola? Que contexto é esse que, também, provoca e que mantém a violência? São questões que, ao tentarmos responder, nos levam a pensar o modelo de escola que temos na atualidade. Um modelo transmissivo que ao longo dos séculos, em nome da “autoridade” da escola e do professor, não conseguiu explorar e dialogar com o aluno os limites da relação professor-aluno.

Partindo dessa compreensão, consideramos que, embora as discussões acerca das interações dos sujeitos escolares sejam cada vez mais frequentes, elas convergem para o aluno como aquele de quem parte a violência e a agressão, sob diferentes perspectivas, ora do professor, ora dos pais, ora da equipe técnica escolar e ora dos próprios alunos.

A Educação Infantil raramente é *locus* de pesquisa nesses estudos, mesmo sendo essa etapa reconhecidamente importante – para não dizer primordial – para o desenvolvimento da criança. As interações nela estabelecidas, nas quais professores e crianças são importantes fontes de intercâmbio, não são

emocionalmente neutras. São fontes de sentimentos e emoções com tonalidades agradáveis ou desagradáveis.

Nesse ponto se estabelece o interesse da nossa pesquisa. Após levantamento inicial para aproximação com o tema, verificamos a escassez de discussões que tratem dos docentes também como possíveis sujeitos que cometem atos agressivos contra seus alunos (CARLINDO, 2011), em contraposição à maioria das pesquisas, menos ainda na Educação Infantil.

Carlindo (2011) estuda a violência por professores e professoras, a partir da fala das vítimas (professores em formação) por meio de relatos de suas histórias de escolarização. Os sujeitos de pesquisa eram alunos/as da Disciplina de Didática II, do curso de Pedagogia da UNESP-Araraquara, durante os anos de 2004, 2007 e 2010. A partir dos relatos, a autora delinea que uma das estruturas do *habitus*¹ profissional de professores/as brasileiros é a violência contra seus alunos; as situações didático-pedagógicas que são acompanhadas de violência física ou verbal; os níveis de ensino em que ocorreram o maior número de violência e de que tipo é (física ou verbal), bem como o gênero dos agressores e de suas vítimas.

A maior colaboração do trabalho de Carlindo (2011) para nós diz respeito a um de seus resultados parciais: a identificação, nas falas dos professores investigados, da prática de agressão contra crianças de pouca idade. Afirma a pesquisadora: “justamente, nesse período, na Educação Infantil, que identificamos maior número de agressões físicas por parte do professor” (p. 1837).

Em um levantamento bibliográfico realizado em bancos de dados de sites da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), e, de forma complementar, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), buscamos analisar a produção nacional, realizada na área de Educação Infantil, delimitada entre os anos de 2000 e 2011, na tentativa de captar pesquisas que tratem da expressão de atos agressivos de docentes contra as crianças (OLIVEIRA-DE-CARVALHO; FROTA, 2013). Dos 676 trabalhos encontrados na área de Educação Infantil, apenas 48

¹ O conceito de *habitus professoral* é inspirado em Bourdieu e está relacionado à estruturação, regulação e regulamentação das ações cotidianas de professores. Trata-se da estruturação das práticas de ensino, concernentes às representações construídas ao longo de sua trajetória pessoal e profissional e que constituem o modo de ser professor (CARLINDO, 2008).

trabalhos continham as palavras-chaves eleitas para a busca (“relação professor/aluno”, “interação”, “violência” e “agressão”, “afetividade” e “afeto”). Dentre esses 48 trabalhos encontrados, apenas a dissertação de mestrado de Cera (2010) aproxima-se da nossa pesquisa, no que diz respeito ao tratamento dedicado pelos professores às crianças da Educação Infantil, por vezes com agressões verbais, hostilizações e humilhações.

Cera (2010), em seu trabalho “A convivência nos CEIS: implicações para o desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas”, realizado por meio de observação participante em três salas de Bercário I e três salas de Bercário II, em três instituições, buscou analisar se a convivência nas salas de berçário da rede pública de Itajaí-SC contribui para se constituírem em contextos de desenvolvimento saudável de bebês e crianças pequenas. A pesquisadora chegou ao seguinte cenário:

Em algumas salas, as crianças estão sofrendo graves violências, seja ela emocional, que fere sua auto-estima, onde os educadores são hostis, xingam, humilham e ridicularizam os pequenos, seja ela na forma da violência física, onde além da agressão do corpo, há negligenciado as necessidades mais fundamentais do ser humano como beber água e ter um espaço digno para se desenvolver, e ainda a violência simbólica, que emerge da falta de estimulação para as crianças se desenvolverem, a dura indiferença às necessidades dos pequenos e a falta de autonomia que é destinada a eles. (CERA, 2010, p. 174).

Dos tipos de violência observados, a autora conclui que a mais evidente é a violência emocional, que, sem deixar marcas no corpo, deixa traços indelévels na subjetividade e na autoestima.

Cruz (2003) traz informações relevantes para o nosso trabalho, ao relatar a experiência de duas pesquisas², nas quais trata da competência que as crianças têm para falar sobre as suas percepções e sobre os seus sentimentos em relação à sua experiência educativa. Dentre os achados das duas pesquisas, chega à compreensão de que: a) as crianças se sentem ameaçadas de castigos sempre que não correspondem ao que deveriam saber; b) têm bastante clareza sobre as expectativas da professora em relação a elas, isto é, sabem que a professora gosta

² Na primeira pesquisa, buscou entender a trajetória das representações de escola de um grupo de crianças ao longo de sua primeira experiência escolar na 1ª série do ensino fundamental e na outra objetivou captar quais as percepções e desejos das crianças acerca da creche comunitária.

que elas “se comportem bem”, que façam as “tarefinhas”, comam “sem bagunça” e que se aborrece quando desobedecem ou brigam; c) parecem ver esse controle com naturalidade ao relatarem sem reclamações que “a professora briga e bota ‘tudim de castigo’”, numa atitude aparente de terem assimilado a ideia de que precisam “se comportar direito” e merecem ser punidos quando isso não acontece (CRUZ, 2003).

Merece atenção o trabalho de Borba e Spazziani (2007) ao trazer reflexões sobre a temática da afetividade no contexto da Educação Infantil, a partir das concepções de 60 (sessenta) docentes de uma rede municipal do interior de São Paulo, dentre os quais, 40 consideram afetividade como a manifestação de sentimentos positivos. De acordo com as autoras, talvez essa concepção esteja relacionada à expressividade corporal com que a criança se comunica nesta etapa de vida, pois acolhe muito bem afagos e toques físicos.

No entanto, o restante das professoras não se restringe à compreensão comum de afetividade positiva, trazendo outros elementos: a) a afetividade é inerente aos contextos relacionais, inclusive entre professor-criança; b) a afetividade contribui para a apropriação de novas aprendizagens e o professor é mediador nesse processo; c) a prática afetiva “nor-teia o desenvolvimento do aluno, em especial de sua personalidade, auxiliando na formação de seu caráter” (BORBA, SPAZZIANI, 2007, p. 11); d) as posturas assumidas pelo professor são manifestações de afetividade; e) contrária à visão unicamente positiva da afetividade, surge a tímida ideia de que ela engloba manifestações de tonalidades agradáveis, mas também desagradáveis; f) demarcar os limites infantis é também importante; g) a afetividade também está relacionada a processos expressivos e reações orgânicas.

Dos pontos levantados, nos chama atenção o reconhecimento, por parte de quatro docentes, de que existem tonalidades desagradáveis nas manifestações afetivas. Sobre isso, as autoras ainda acrescentam:

[...] afetividade é por elas entendida como a presença de aspectos que norteiam relações humanas, tanto as brigas e confusões, como as expressões de agrado e concordância. Verificou-se que no cotidiano escolar se deflagram muitas expressões de afetividade: momentos de carinho, afeição, solidariedade, mas também situações de embate, desentendimento entre os próprios alunos, entre professor e aluno. [...] E não seria diferente nas instituições de Educação Infantil. (BORBA, SPAZZIANI, 2007, p 11).

Nesse mesmo sentido, Martins Filho (2006) apresenta as relações contraditórias, por parte dos adultos, evidenciadas no contexto das interações com crianças de uma creche municipal e o modo como as crianças respondiam a essas contradições, demonstradas por meio de tensões nas socializações nas relações com os pares. O autor percebeu dicotomias no tratamento dispensado às crianças, em que três professores as tratavam de forma excessivamente padronizada, enquadrando-as em rituais rígidos, em uniformidade e homogeneização; enquanto outra professora conseguia, com leveza e de maneira respeitosa, proporcionar relações favoráveis, na medida em que mediava os conflitos por meio de acordos e negociações com as crianças.

Corsino e Santos (2007), ao abordarem as relações construídas entre adultos e crianças, trazem duas coleções de falas: a primeira diz respeito às matizes dos olhares das professoras em relação às crianças e a segunda traz questões de relação de autoridade e as nuances dos gestos e das falas de adultos e crianças. As autoras discutem sobre os modos arbitrário e violento (físico e simbólico) que permeiam a história das relações entre adultos e crianças e evidenciam isso nas falas, muitas vezes contraditórias, das professoras. Os contrastes se revelam por meio de afetos e olhares com “matizes que vão de um extremo ao outro: do carinho à violência simbólica, do cuidado à humilhação, do respeito ao desrespeito.” (p. 14-15).

A pesquisa aqui proposta se insere, portanto, nas pesquisas contemporâneas que se interessam pelas interações das professoras com as crianças no contexto da Educação Infantil (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2008, OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001, 2007; OLIVEIRA-FORMOSINHO; LINO, 2008; SCHRAMM, 2009; COSTA, 2011, e outros), tendo a professora em foco no que tange ao tratamento agressivo que venha a ser dispensado às crianças. Trata-se de uma busca às respostas para nossos questionamentos, que se inscrevem em nosso percurso intelectual e profissional.

Nos anos de academia, a partir da experiência dos estágios, desenvolvemos uma investigação – que consideramos de caráter exploratório – que se materializou no trabalho monográfico intitulado “Relações Interpessoais Escolares e a Reações Agressivas dos Professores na Educação Infantil” (OLIVEIRA, 2008). Era nosso interesse nesse estudo inicial, entender como acontecem as relações

interpessoais escolares, com destaque para as reações agressivas docentes, revelando atitudes e falas muitas vezes desconhecidas das próprias professoras e que estão impregnadas de uma sutil agressão à construção da criança na condição de ser ético e crítico.

Somada à experiência da graduação, temos a própria experiência como educadora de pré-escola no ano posterior à colação de grau, onde o convívio com as crianças e a observância das interações dos colegas de trabalho com as crianças de suas turmas, puderam ampliar as inquietações já evidenciadas na formação inicial.

Portanto, a partir de pesquisas bibliográficas, experiência acadêmica e profissional no âmbito da pré-escola e por reconhecermos que muitas vezes nas falas e ações das professoras manifestam-se atos agressivos que elas próprias desconhecem, propusemos, nesta pesquisa, investigar as interações das professoras com crianças de uma pré-escola pública maranhense, com ênfase nas concepções das professoras sobre esses atos agressivos.

O foco justifica-se porque nas experiências anteriores verificamos a existência de processos comunicativos em que professores muitas vezes “profetizam” o fracasso escolar e pessoal das crianças, em outras usam de humilhações e ameaças como forma de resolver conflitos ou de alcançar a disciplina das crianças. A professora que grita, bate (ainda acontece), ofende, despreza, humilha e coage está comunicando à criança aquilo que pensa sobre ela. Essa comunicação, por sua vez, é expressa por uma variedade de atitudes e estão permeadas de afetos de tonalidade desagradável.

Consideremos que na Educação Infantil as crianças iniciam o desenvolvimento da identidade, da inteligência, da autonomia e do seu conceito acadêmico, e isto se dá nas e através das interações. Portanto, nesse momento os atos agressivos das professoras caracterizam-se como mecanismos que podem afetar negativamente o desenvolvimento da criança, talvez de forma mais significativa do que em outras fases da escolarização.

A construção do nosso trabalho se deu sob o pano de fundo de três perspectivas. A primeira delas é de que as instituições educacionais também representam um espaço de violência e agressão contra crianças. Nesse aspecto, a pesquisa foi perpassada por questões que não imaginávamos nos deparar no

processo. Nosso intuito, inicialmente, era conhecer o que a academia tem pesquisado sobre agressões de professoras contra crianças na Educação Infantil. Ao constatar não haver pesquisas específicas sobre a etapa de nosso interesse, nossa pesquisa bebeu em fontes de pesquisas do ensino fundamental e médio, a partir do levantamento de pesquisas que tratassem de violência e agressão em contextos educativos, nas quais figurasse o professor como alguém que também agride e comete violência contra os alunos.

Deparamo-nos com grandes pesquisas, especialmente as financiadas pela UNESCO, que buscaram estudar a estreita relação entre violência e escola (ABRAMOVAY; RUA, 2002; ABRAMOVAY, 2005, 2006; CHARLOT, 2002, 2005). Nessas pesquisas, os jovens são os maiores agressores, mas também são agredidos, pela violência que acontece *na* escola, e pela violência *da* escola (CHARLOT, 2002, 2005).

A segunda perspectiva é a de que existe toda uma construção cultural e histórica por trás das concepções de criança, de infância e de Educação Infantil. Tais concepções têm grande influência sobre o modo dos adultos se relacionarem com as crianças.

Assim, a História da Infância (ARIÈS, 1978; HEYWOOD, 2004; KUHLMAN JR., 2005, 2010; KUHLMAN JR.; FERNANDES, 2012), a Sociologia da Infância (SARMENTO, 2008, SARMENTO E GOUVÊA, 2008), a Filosofia da Infância (KOHAN, 2007, 2009), a Psicologia (VASCONCELOS, 2008) e a Pedagogia (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001 2007; OLIVEIRA-FORMOSINHO; LINO, 2008; CAMPOS, 2012, entre outros), além da legislação específica que rege o atendimento às crianças pequenas, encontramos a base para a compreensão dessas concepções.

Por último, como referencial teórico fundamental, buscamos uma perspectiva que contemple a criança e a professora como pessoas completas, dotadas das dimensões cognitiva, afetiva e motora, essencialmente na psicogenética da pessoa completa, do estudioso Henri Wallon (1975, 1979, 2007, 2008). Em sua teoria, serviu-nos de suporte tanto a compreensão dos estágios de desenvolvimento humano – em que discutiremos mais detidamente as especificidades do personalismo (3 a 6 anos), idade em que as crianças atendidas

por nossas pesquisadas se encontram –, quanto, também, os aspectos relativos à afetividade, de modo a compreender os sentimentos e as emoções das professoras.

Portanto, baseados nessas três perspectivas e em nossa experiência profissional e de formação, temos como objetivos específicos: a) Identificar se as professoras percebem em suas formações elementos que colaboram para as interações que estabelecem com as crianças; b) Conhecer a compreensão que as docentes da pré-escola têm sobre interações das professoras com as crianças; c) Compreender a percepção e o reconhecimento por parte das professoras acerca dos atos agressivos delas contra as crianças no cotidiano da pré-escola; d) Caracterizar os atos agressivos das professoras nas interações com as crianças.

Realizamos nossa pesquisa com seis professoras de uma pré-escola da rede municipal de ensino de Roseiral³-MA e, para atender nossos objetivos específicos, utilizamos de entrevistas semi-estruturadas e grupos focais, além de observações das interações, com e sem o suporte da Escala de Empenhamento do Adulto.

Unindo a pesquisa teórica com a pesquisa de campo, estruturamos nosso trabalho em sete capítulos. O primeiro é este que introduz o trabalho. O segundo reflete nossa primeira perspectiva de aproximação com a temática, em que tratamos das interações, atos agressivos e violência em instituições educacionais.

O terceiro capítulo aborda aspectos históricos e legais do atendimento às crianças pequenas, bem como resgata as concepções de infância, criança e Educação Infantil que perpassam as interações das professoras com as crianças.

No quarto capítulo trazemos a fundamentação teórica escolhida, que se refere à psicogenética walloniana da pessoa completa. Nesse espaço discutimos questões relativas aos estágios de desenvolvimento humano em suas dimensões cognitivas, afetivas e motoras.

O quinto capítulo traz a descrição do nosso percurso na realização da pesquisa, tanto do ponto de vista das escolhas metodológicas, como do próprio processo de inserção no cotidiano da pré-escola.

O sexto capítulo consiste no esforço da pesquisa propriamente dita, com as análises realizadas a partir da coleta de dados, nas quais enfatizamos as interações das professoras com as crianças, suas percepções acerca de tais

³ O nome da cidade é fictício. No Maranhão não existe nenhum município com esse nome.

interações, dos afetos que lhes são inerentes e dos atos agressivos que emergem nesse processo.

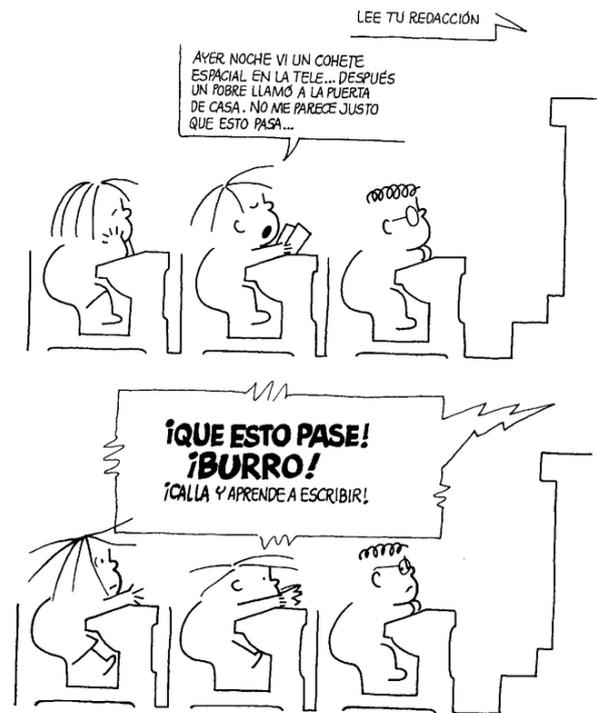
O sétimo e último capítulo traz as considerações finais, como uma síntese das ideias e percepções construídas ao longo de toda a análise dos dados e da pesquisa teórica.

2 “O CRAVO BRIGOU COM A ROSA, DEBAIXO DE UMA SACADA...”: INTERAÇÕES, ATOS AGRESSIVOS E VIOLÊNCIA EM INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

*“Os sentimentos modificam os pensamentos, a ação e o entorno;
a ação modifica o pensamento, os sentimentos e o entorno;
o entorno influi nos pensamentos, nos sentimentos e na ação;
os pensamentos influem no sentimento, na ação e no entorno.
(José Antonio Marina)*

É manhã de uma quinta-feira.

Pelas câmeras do circuito interno de segurança da escola, vê-se um rapaz atravessar o corredor saindo de uma sala e entrando em outra. Logo em seguida, corre a professora e garotas, uma após outra, desesperadas. Um a um, adolescentes saem correndo pela porta da sala de aula da qual o atirador acabara de sair; uns caem e se rastejam, levantam rapidamente e continua a correria. Um garoto sai segurando o ombro ferido à bala. Ouve-



se disparos na outra sala; o atirador sai, recarrega rapidamente uma das armas que porta, calibre 38, e corre em direção às escadas que dão acesso ao 3º andar, quando leva um tiro no abdômen, efetuado por um policial que vem do 1º andar. Atira uma última vez, mas agora contra ele mesmo. Wellington Menezes se suicida após ter tirado a vida de 12 adolescentes de uma escola no município de Realengo, no Rio de Janeiro, na qual cursara o Ensino Fundamental.

Este episódio, que ficou conhecido como “Massacre de Realengo”, é apenas um dos muitos casos de jovens que voltam às escolas onde estudaram para vingar-se das várias formas de violência que sofreram em sua trajetória. Alguns desses jovens apresentavam psicoses. No caso de Wellington, disseram os especialistas, tratava-se de esquizofrenia.

Antes de levar a cabo seu plano, o rapaz deixa algumas mensagens gravadas e outras escritas em cartas. Dentre elas, a seguinte:

Que o ocorrido sirva de lição, principalmente às autoridades escolares, pra que descruzem os braços diante de situações em que alunos são agredidos, humilhados, ridicularizados, desrespeitados. Escola, colégio e faculdade são lugares de ensino, aprendizado e respeito. Se tivessem descruzado os braços antes e feito algo sério no combate a esse tipo de práticas, provavelmente o que aconteceu, não teria acontecido; eu estaria vivo; todos os que eu matei estariam vivos. Se permanecerem de braços cruzados, estarão forçando os demais irmãos a matarem e a morrerem. (OLIVEIRA, 2013, 1'21"-2'04").

O tema da violência escolar tem preocupado estudiosos da educação, bem como a sociedade em geral. A mídia tem apontado cada vez mais casos de agressões nas escolas brasileiras e em todo o mundo.

Na verdade, o fenômeno que ora se instaurou em instituições de educação, apenas reflete uma realidade que é mais ampla e que se mostra em toda a sociedade. No entanto, não se trata de um fenômeno novo. Poderíamos nos perguntar: seria a violência uma condição da cultura humana? A violência nasce com o homem ou é aprendida ao longo da vida?

Esse massacre, na verdade, representa o extremo da violência que pode ocorrer em instituições educacionais, não sendo o único caso em escolas brasileiras, tampouco exclusivo à nossa realidade. Em todo o mundo, algumas vezes nos chocamos com cenários bem semelhantes, como exemplos:

Canadá - setembro de 2006 - um homem armado entra em um colégio de Montreal e começa a atirar. Uma vítima fatal e 19 feridos. O atirador morreu em confronto com policiais.

Estados Unidos - outubro de 2006 - um homem mata 5 meninas e fere outras 7 em uma escola de uma comunidade Amish, no Estado da Pensilvânia.

Estados Unidos - abril de 2007 - Cho Ceung-hu mata 32 pessoas na Universidade de Virginia Tech e, depois, se suicida.

Finlândia - novembro de 2007 - Uma estudante mata 7 colegas e um professor na cidade de Jokela e se mata depois.

Estados Unidos - fevereiro de 2008 - uma estudante mata 2 colegas em um colégio da cidade de Baton Rouge, no Estado da Louisiana, e se suicida.

Estados Unidos - fevereiro de 2008 - um rapaz entra em uma universidade de Chicago e mata 5 alunos. Ele se matou depois.

Finlândia - setembro de 2008 - um homem entra em uma escola de hotelaria na cidade de Kauhajoki e mata 9 alunos e um professor. Ele morreu mais tarde no hospital.

China - abril de 2010 - um homem armado matou 7 crianças. Nesse ano, houve outros ataques em escolas no país, mas sem mortos (UOL EDUCAÇÃO, 2011).

Esses casos, e tantos outros não extremos, acabam por suscitar o debate entre especialistas e autoridades da educação.

Principalmente nas últimas décadas é que podemos perceber a ampliação do palco das discussões acerca da agressão e da violência em ambientes de aprendizagem formal. Com a massificação dos mecanismos de comunicação midiática, a sociedade tem tido acesso irrestrito e em tempo real dos casos e das denúncias, especialmente na esfera pública, seja entre os próprios alunos, entre alunos e professores, e até entre pais e professores ou pais e alunos.

Wellington, apesar de ter sido diagnosticado, ainda em vida, como anti-social, conseguiu chamar atenção de uma sociedade inteira e denunciou o que para ele seria a causa de tamanha barbárie: as violências sofridas pelos “mais fracos”.

De acordo com Charlot (2002), o cenário escolar revela, por vezes, desarranjos perceptíveis por meio de situações tensas e com momentos de agressões, sejam físicas ou verbais. A relação entre escola e violência tem sido alvo de pesquisas que se ampliam gradativamente. Apesar disso, observamos que o foco de estudo tem sido o aluno na condição de agressor/violento, de forma mais marcada entre os jovens. (SPOSITO, 2001; CHARLOT, 2002).

Por ocasião de nossa experiência nos estágios em docência, realizados na periferia da cidade de Roseiral-MA, percebemos alguns desarranjos e casos de agressão, nos quais alunos agrediam colegas, professores e outros funcionários das escolas. Situações conflitantes que acabaram resultando em agressões físicas e/ou verbais. Em geral foram xingamentos, humilhações, comentários vexatórios e preconceituosos acerca de aparência física, personalidade ou gostos pessoais. Ou o agredido se mantinha inerte às ofensas, ou não demorava muito a revidar, muitas vezes com socos e pontapés. Por outro lado, esse quadro revelou-se mais curioso quando, em algumas situações, os atos agressivos partiam não apenas dos alunos, mas também de alguns docentes. (OLIVEIRA, 2008).

Por hora, falando em situações conflitantes, é importante frisar que o conflito não é sinônimo de violência. De acordo com Galvão (2008), a violência é a não explicitação do conflito. Quando o conflito é inoperante e impotente para garantir o mínimo de unidade entre as pessoas ou grupos divergentes, floresce a violência. Existe, na verdade, uma distinção entre conflito e violência:

[...] conflito e violência baseiam-se em lógicas contrárias. No conflito, as pessoas ou grupos que se opõem buscam reforçar suas posições relativas na relação. Nele, aponta-se para a possibilidade de um compromisso entre os oponentes. A violência, por sua vez, aponta para a ruptura da relação, para a destruição do outro. (GALVÃO, 2008, p. 17).

Entretanto, a distinção conceitual só é legítima no plano da análise, considerando que, por muitas vezes, nas práticas sociais esses conceitos se sobrepõem. Deste modo, existem situações em que um conflito entre adversários não exclui a violência. Noutros casos, a violência pode gerar um conflito pacificado. Segundo Galvão (2008), a escola é um ambiente que tanto acolhe conflitos, quanto propicia sua ocorrência. Afirma também que a condição essencial para que estes conflitos não sejam igualados à violência baseia-se no seu reconhecimento e na compreensão dos sentidos que eles expressam.

Abramovay (2005, p. 30) refere-se a importante pesquisa, intitulada “Cotidiano das escolas: entre violência” publicada pela UNESCO em 2005, da qual foi coordenadora, afirmando que:

O cenário que se cria é de escolas onde nem sempre as relações sociais são amistosas e harmônicas e onde os alunos e professores não se unem em torno de objetivos comuns. Ao contrário, a convivência na escola pode ser marcada por agressividade e violências, muitas vezes naturalizadas e banalizadas, comprometendo a qualidade do ensino-aprendizagem.

Emerge dessa compreensão a frustração da função da escola, ao passo que o processo ensino-aprendizagem é comprometido. Consequente à reflexão entre violência e escola é a necessidade de pensar sobre o papel da escola na nossa sociedade.

Entendemos que as instituições educacionais – incluindo-se, também, a creche e a pré-escola – são lugares privilegiados das interações sociais, de desenvolvimento e de busca da construção de saberes e, por isso mesmo, abrigam em si convivências e socialização da cultura construída socialmente pelo homem. Este é o caráter da instituição educativa, historicamente contextualizada. Os modos de organização social, as atividades e as formas de construção de pensamento são historicamente definidos; nas sociedades escolarizadas é primordial que crianças e jovens passem pela escola, bem como a periodização de seus desenvolvimentos está diretamente relacionada à inserção em ambientes de educação formal (OLIVEIRA, 2003).

É no processo educativo cotidiano que se estabelecem as práticas, interações e situações rotineiras e triviais, nas quais professores e alunos estão inseridos. A realidade do cotidiano escolar é a que melhor representa a substância na qual crianças e jovens se constituem (GALVÃO, 2008). Neste processo, o professor atua como mediador entre os alunos e a cultura escolar. Além da cultura material, a aquisição dessa cultura inclui os modos de ação, os papéis, os comportamentos e até mesmo a forma de manifestar as emoções e sentimentos, que variam de uma sociedade para outra.

Pensamos a escola como local de socialização, construção de saberes e de aquisição da cultura humana e escolar, elaboradas ao longo dos anos. Tendemos a pensar a sala de aula como o local para as interações saudáveis, para as atitudes respeitadas e sem coerção. Nesta mesma perspectiva caminham os pensamentos de Abramovay e Rua (2002, p. 92), ao analisarem a violência escolar:

[...] este é um fenômeno preocupante tanto pelas seqüelas que diretamente inflige aos atores partícipes e testemunhas como pelo que contribui para rupturas com a idéia da escola como lugar de conhecimento, de formação do ser e da educação, como veículo por excelência do exercício e aprendizagem, da ética e da comunicação por diálogo e, portanto, antítese da violência.

Quanto à violência, Abramovay (2005) considera difícil a tarefa de conceituá-la, haja vista sua natureza dinâmica e mutável. Tal natureza acompanha o dinamismo próprio dos fenômenos sociais e, portanto, modificam-se suas representações e significados, na medida em que as sociedades também se transformam. Aliás, o conceito de violência é relativo, não apenas do ponto de vista histórico, mas também dependendo da localidade, do contexto cultural e de uma série de outros fatores.

Para uma melhor compreensão dos termos aqui explorados (violência, agressão, agressividade), elegemos as contribuições de Charlot (2002, 2005), referentes aos tipos de Violência Escolar. Segundo o autor, não há como falar de agressão sem falar de violência, visto que os termos são usados indiscriminadamente como sinônimos. Deste ponto de vista, a violência pode povoar todas as dimensões escolares, sob as mais diversas faces, sendo classificada em violência *à*, *na* e *da* escola. Exemplificando: um aluno que depreda o patrimônio escolar está praticando violência *à* escola; um conflito com agressão física ou verbal

entre alunos configura-se como violência *na* escola; e, por fim, um representante da instituição escolar que usa de palavras vexatórias ou agride fisicamente um aluno, está sendo representante de uma violência *da* escola. Além disso, um mesmo exemplo pode se enquadrar em mais de um tipo de violência, se considerarmos que um aluno venha a ser agredido por um professor. Neste sentido, ele está recebendo violência *da* e *na* escola.

Segundo o dicionário português, agressão vem do latim *agressione*, e quer dizer ação de agredir, ataque, pancada, ferimento, insulto, ofensa, provocação (FERNANDES; LUFT; GUIMARÃES, 1993).

Para complementar essa concepção de agressão, temos em Charlot (2005, p. 21) uma diferenciação: “[...] Enquanto a agressividade é uma disposição, o conflito é uma situação, a agressão é um ato. Etimologicamente, é o ato pelo qual se invade o espaço privativo (físico ou psíquico) do outro, para agredi-lo.” A agressão implica, assim, uma brutalidade física ou verbal praticada contra o outro.

Ainda segundo o autor, toda agressão é violência, na medida em que faz uso da força, do poder, da dominação. Acredita ser uma ilusão a crença na possibilidade de extinguir a agressividade e, conseqüentemente, a agressão e o conflito, especialmente se considerarmos os modos como a agressividade sublimada pode ser socialmente aceita e até mesmo valorizada, como em alguns esportes e em situações competitivas em geral. Na realidade, o que importa realmente é saber quais são as formas de expressão legítimas ou aceitáveis do conflito e da agressividade e saber “regulá-los pela palavra e não pela violência – ficando bem entendido que a violência será bem mais provável, na medida em que a palavra se tornar impossível”. (CHARLOT, 2002, p. 436).

Não se trata de denunciar apenas os alunos como agressores, mas pensar em como a escola pode não tornar seus procedimentos como mais uma expressão de violência, institucional ou simbólica. Para Charlot (2002), se os jovens são vistos como agressores, não se deve perder de vista que também são vítimas, muitas vezes esmagados por essa violência e pelos modos violentos de tentar solucioná-la.

Todavia, não raro esse é o modo de tratar os conflitos: usando agressividade e violência. Em muitas escolas, por exemplo, alguns atos nem são considerados como violência ou manifestação agressiva, tão comuns que eles são,

assim como as respostas a esses atos, construindo-se um clima de tensão contínua e corriqueira. Deste modo,

Para a escola, a violência não é vivida, muitas vezes, como um ato de agressividade, e sim como o modo habitual e cotidiano de ser tratado e de tratar o outro. O fenômeno passa a ser institucionalizado, comum, banalizado, assim como a violência que entra no nosso cotidiano (ABRAMOVAY, 2006, p. 8).

Nas pesquisas realizadas por Abramobay (2005, 2006), os docentes também aparecem como autores de agressões e xingamentos, que desqualificam seus próprios alunos, mas tendem a negar que podem ser agentes agressores, tentando atenuar a relevância desses acontecimentos. Isso é muito sério, pois tal prática desqualifica totalmente o papel formador da escola, tal qual colocado anteriormente.

Abramovay (2006) demonstra que há escolas onde existe desprezo e intolerância, nas quais se apresenta um padrão de socialização baseado em preconceitos de ordem social e racial, grosserias e desestímulos à aprendizagem, isto é, se configuram como locais de “anti-educação”, ao passo que não há diálogo produtivo entre professores e alunos.

O que acontece, muitas vezes, é o estabelecimento de uma relação assimétrica e tensa na qual, por meio de abuso de poder, os adultos assumem posturas rígidas e “adulocratas”, mesmo em situações em que, aparentemente, os alunos não estão sendo agressivos ou desafiando a autoridade docente. Assim,

[...] existe no discurso desses professores uma visão autoritária, em que os docentes fazem profecias negativas sobre o futuro de seus alunos, ao prever que, profissionalmente, eles serão “empregadas domésticas”, “ajudantes de pedreiro”, minando seus sonhos de futuro e expectativas (ABRAMOVAY, 2006, p. 17).

Quando citamos o exemplo do professor que agride o aluno, apresenta-se-nos, de imediato, a sensação de incoerência entre esse tipo de violência e o papel social da escola. Isto é, a escola deveria permitir a construção de saberes, partindo das relações entre os sujeitos de seu convívio, e não violar a possibilidade de crescimento pessoal.

Por mais absurdo que pareça pensar na escola como geradora de violência, revelando-se como instrumento de agressão física ou psicológica, vemos

que esta realidade é cada vez mais descortinada. Deste modo, as humilhações, o castigo e a cultura abusiva (exercício da autoridade) são frequentemente usados como forma de solucionar os conflitos emergentes, gerando um clima de tensão na sala de aula. Muitas vezes as práticas de atos agressivos e violentos não são consideradas como tal, mas como elementos colaboradores da educação escolar.

De acordo com Charlot (2002), muitos professores, e a sociedade em geral, pensam que a violência é um fenômeno recente, que teria surgido em meados dos anos 1980 e se desenvolvido nos anos 90. No entanto, o autor aponta casos de violência na escola ainda no século XIX, por meio de explosões em escolas de 2º grau, que culminaram em prisões de estudantes envolvidos. Na verdade, a escola já foi palco de muitas agressões e violência, não apenas entre os alunos, mas da própria instituição contra seus alunos. Entretanto, em seus primórdios, tais atos não eram considerados como um problema, como as práticas educativas a que o Brasil teve acesso por meio da educação jesuítica. A educação dada pelos jesuítas no Brasil, sugere Charlot (2002), em nada se diferencia daquela que nasceu juntamente com a disciplina eclesiástica na Europa. A distinção entre as duas seria somente o público-alvo. No caso brasileiro, os jesuítas dedicaram-se à educação, além dos filhos dos colonizadores, dos indígenas, no intuito de catequizá-los, tornando-os “filhos de Deus”. Foi sob esse sentimento, de “guardar espiritualmente”, que as ordens religiosas orientaram suas práticas de ensino e divulgavam aos pais suas responsabilidades, perante Deus, pela alma e pelo corpo de suas crianças.

Conforme Ariès (1978), foi a família e a escola que subtraíram a criança da sociedade dos adultos e puseram-na num regime disciplinar cada vez mais rigoroso, chegando gradativamente, nos séculos XVIII e XIX, ao enclausuramento. O zelo da família, da Igreja, dos moralistas e dos administradores restringiu a criança à escola, tirando-lhe aquela liberdade de que ela desfrutava no mundo infantil. Deste modo, “Infligiu-lhe o chicote, a prisão, em suma, as correções reservadas aos condenados das condições mais baixas”. (ARIÈS, 1978, p. 195).

Justificadas em nome da educação e da salvação da alma, as práticas educativas nos primórdios da escola contavam com o recurso de atos coercitivos e de violência, não sendo esse fenômeno (o dos atos agressivos por docentes e da violência escolar) uma novidade contemporânea. No entanto, não se pode perder de

vista que, outrora, essas práticas nem eram consideradas como violentas, apresentando-se a nós a complexidade desse conceito.

Retomando Charlot (2002), a violência nas escolas não é um fenômeno novo. O que há de novo são as formas de manifestações que ela tem assumido. Percebemos que tanto a agressão quanto a violência ocorrem no cenário das relações entre os sujeitos, mesmo dentro da instituição escolar. Contudo, pouco se fala delas quando a vítima é o aluno e, mais especificamente, a criança pequena, que frequenta programas de Educação Infantil.

Schramm (2009), em sua tese, buscou compreender como a pré-escola contribui para que a criança se constitua como sujeito. Adotou, para tanto, a escuta de crianças de 5 anos de idade de uma instituição de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Fortaleza-CE.

Os dados do estudo de caso, realizado pela pesquisadora, revelaram que as práticas pedagógicas e o estilo interativo presentes na escola são pouco propiciadores da ampliação das potencialidades das crianças, considerando que as mesmas são pouco escutadas, pouco incentivadas a criar e opinar na dinâmica escolar, bem como pouco desafiadas. Diretamente relacionado ao pouco espaço que é dado à participação das crianças, algo que saltou aos olhos da pesquisadora, foi o modo como os conflitos são tratados. De modo geral, percebeu poucos conflitos nas interações criança-criança e entre a professora e as crianças. Esse dado é importante, uma vez que não é ausência de conflitos que caracteriza interações amistosas. Ao contrário, segundo Galvão (2008, p. 15), “a ausência de conflito indica apatia, total submissão e, no limite, remete à morte.”

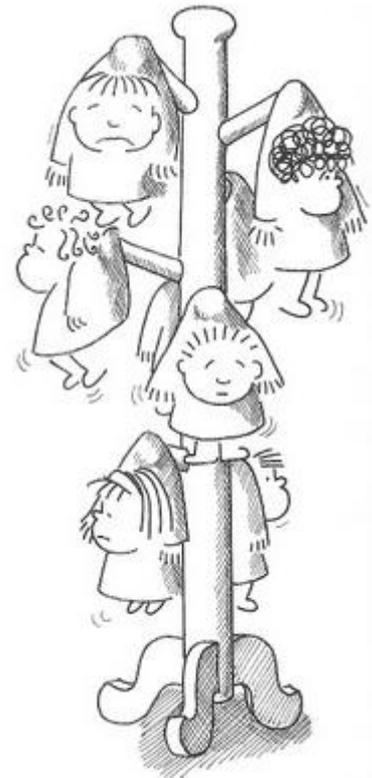
Apesar de considerar que foram poucas ocorrências, Schramm (2009), logo no primeiro dia, observou cenas de tensão e conflitos entre a professora e as crianças, o que, segundo ela, é natural, considerando a idade das crianças. No entanto, não chegavam a se configurar em conflitos propriamente ditos, pois as crianças, ao se oporem, acabavam se submetendo aos desejos da professora, muitas vezes contra a própria vontade. O estilo interativo da professora se revelou autoritário e, geralmente, encolerizado diante das ações das crianças. Relata que, em várias situações, a professora falava rispidamente e em tom de voz elevado, quando as crianças não concentravam sua atenção em uma única atividade.

Em vistas de situações como estas, nas quais as crianças são cerceadas do seu direito de falar, de brincar, de se movimentar, em nome de uma educação com ênfase no disciplinamento de seus corpos, emergiu esta pesquisa. Em geral, como nos mostra Schramm (2009), a excessiva tônica no controle das crianças pode favorecer a produção de certo tipo de individualidade: “meninas e meninos passivos e ‘assujeitados’ a uma sempre real ou suposta autoridade” (p. 201). As crianças não podem se opor, então, têm poucas possibilidades de vivenciar situações de diferenciação. Por mais que não queiramos admitir, cenas como as presenciadas pela autora, e por tantos outros educadores Brasil afora, não podem deixar de ser consideradas como uma real agressão aos direitos das crianças. São, em geral, falas e gestos que violam o direito das crianças de serem respeitadas em suas singularidades, como cidadãs que são.

3 “O CRAVO SAIU FERIDO E A ROSA DESPEDAÇADA...”: PERCURSOS E INTERFACES DO TRABALHO COM CRIANÇAS PEQUENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*A criança não sabe senão viver a sua infância.
Conhecê-la pertence ao adulto. Mas o que vai
prevalecer neste conhecimento: o ponto de vista
do adulto ou da criança? (WALLON)*

O presente capítulo trata das concepções de criança, de infância e de Educação Infantil construídas ao longo da história, refletindo sobre o grande peso que elas têm sobre os modos como as professoras se relacionam com as crianças. Nesse sentido, buscamos na História da Infância (ARIÈS, 1978; HEYWOOD, 2004; KUHLMAN JR., 2005, 2010; KUHLMAN JR.; FERNANDES, 2012), na Sociologia da Infância (SARMENTO, 2007, 2009; SARMENTO E GOUVÊA, 2009), na Filosofia da Infância (KOHAN, 2007, 2009), na Psicologia (VASCONCELLOS, 2007, 2009) e na Pedagogia (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001 2007; OLIVEIRA-FORMOSINHO; LINO, 2008; CAMPOS, 2012, entre outros) e em documentos que regem a educação de crianças, a base para a compreensão dessas concepções, bem como questões específicas que estão por trás do atendimento às crianças pequenas.



3.1 Infância e Educação Infantil: um pouco de história

O conceito atual de infância pouco se relaciona com a ideia difundida em outras épocas. Significa dizer que a infância não foi vista sempre da mesma forma, como uma realidade permanente – e não poderia ser de outro modo, considerando que a cultura humana se constitui dialeticamente, aperfeiçoando-se mediante os modos de ação do homem e suas construções históricas.

A infância de outrora, de silenciada, passa a ser considerada categoria socialmente construída, a partir dos estudos de P. Ariès (1978). Em sua pesquisa

sobre a história social da criança e da família, inaugura uma perspectiva diferenciada de compreensão da criança nos meandros da história, indicando que, de muito pequena, esta passava rapidamente a compor os grupos de adultos. A metodologia usada por Ariès para ter acesso a esse conhecimento se constitui na verificação de inúmeras obras artísticas. Segundo ele, a arte medieval, por exemplo, não representa ou simplesmente desconhece a infância como a vemos atualmente: as crianças são retratadas com os mesmos traços e aspectos físicos dos adultos, só que com uma dimensão reduzida, como em miniaturas.

Após o desmame⁴, entendia-se que a criança pequena deixava de depender do cuidado dos outros para atender suas necessidades físicas e logo era integrada ao meio social, como um pequeno adulto, participando das atividades cotidianas. De acordo com Oliveira (2011a), este fato era marcante especialmente nas camadas sociais menos favorecidas, pois as famílias mais privilegiadas tinham a criança como um ser divino, um objeto misterioso, a quem dedicavam “paparicos superficiais”, porém sem considerar a existência de uma identidade pessoal.

Para Ariès (1978), a partir do século XIII é que se podem perceber algumas alterações nas representações artísticas, nas quais as crianças apresentam traços mais próximos dos modernos. O século XVIII foi, sem dúvida, um marco na evolução dos temas da primeira infância. No entanto, antes disso, acompanhando a história da arte e da iconografia dos séculos XV e XVI, entende que a criança deixa de ser apenas “mais um” na composição das fotografias de família e passa a ocupar o centro, além de tornarem-se mais comuns os retratos delas sozinhas.

Uma demonstração da compreensão de infância que se estabelecia a partir do século XVII, pode ficar clara a partir da descrição que Mme de Sévigné faz de sua neta:

Nossa menina é uma belezinha. [...] Eu a amo muito. Mande cortar seus cabelos, e ela agora usa um penteado solto. Esse penteado é feito para ela. Sua tez, seu pescoço e seu corpinho são admiráveis. Ela faz cem pequenas coisinhas: faz carinhos, bate, faz o sinal da cruz, pede desculpas, faz reverência, beija a mão, sacode os ombros, dança, agrada, segura o

⁴ Esta informação não deve causar estranhamento súbito, ao tomarmos como ponto de partida a idade média de aleitamento materno no contexto atual brasileiro, que é de 11 meses e 4 dias (342 dias), segundo dados da II Pesquisa de Prevalência do Aleitamento Materno nas Capitais Brasileiras e DF (PPAM) do Ministério da Saúde (BRASIL, 2009). De acordo com Ariès (1978), o desmame se dava muito mais tardiamente, por volta dos 3 ou 4 anos de idade. Há casos em que se prolongava até os 7 anos.

queixo: enfim, ela é bonita em tudo o que faz. Distraio-me com ela horas a fio. (ARIÈS, 1978, p. 30).

Ariès (1978) esclarece que quando fala do surgimento de sentimentos de infância na modernidade, não significa pensar que antes não havia qualquer tipo de afeição pelas crianças. Mas passa a existir uma “consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem.” (ARIÈS, 1978, p. 99).

Apesar do trabalho de Ariès ter sido amplamente divulgado e aceito entre pesquisadores das mais diversas áreas, Colin Heywood (2004) acredita que a obra “História Social da Criança e da Família” não resiste a uma análise mais apurada das afirmações e métodos nela contidos, especialmente no que tange à afirmação de que “a infância é uma invenção da modernidade”.

A crítica de Heywood gira em torno das generalizações feitas por Ariès sobre a infância a partir de um único contexto social – a infância francesa e burguesa –, localizando o sentimento ou ausência da infância em um ou outro período da história. Heywood (2004) faz um levantamento de vários estudos realizados na França, no Reino Unido, na Itália, na Rússia e nos Estados Unidos, além de outros, e identifica que, na verdade, há várias “descobertas” da infância e que sua história não se dá de forma linear. Um exemplo disso é que a criança pode ter sido tratada como impura no século XX, do mesmo modo como o fora na Alta Idade Média.

Acrescenta:

[...] deve-se certamente reconhecer o papel de Ariès ao abrir o tema da infância, aproveitar suas tantas percepções acerca do passado e seguir adiante. Uma abordagem mais frutífera é buscar essas diferentes concepções sobre a infância em vários períodos e lugares, e tentar explicá-las à luz do material e das condições culturais predominantes. (HEYWOOD, 2004, p. 27)

Heywood concorda com as afirmações de Ariès de que as crianças medievais eram inseridas precocemente no mundo dos adultos, mas isso não significa dizer que a infância passou ignorada. Levanta informações das várias pesquisas que exploram que, mesmo na Idade Média, havia uma consciência sobre certas particularidades infantis em documentos oficiais. Um ponto importante, para

ele, é a compreensão de que, talvez, as concepções de infância no medievo fossem tão distintas das nossas, que não as reconheçamos. (HEYWOOD, 2004)

No Brasil, a história da infância tem sido recontada considerando a criança como sujeito histórico. É a partir do olhar de pesquisadores como Priore (2010), Rizzini (2004) e Kuhlmann Jr. (2010), que a criança brasileira tem tido oportunidade de ser vista como construtora de sua própria história.

Kuhlmann Jr. (2005) considera que um grande avanço do trabalho de Heywood em relação à tese de Ariès é o fato de não compreender a história de modo linear e evolutivo e, por conseguinte, evitar o entendimento de que, em cada momento, haveria uma única infância. Todavia, percebe na obra de Heywood vários momentos em que há certa “compreensão hierarquizada das formas de sentimento e de relação entre adultos e crianças, como se os sentimentos mais positivos brotassem das classes superiores, irradiando-se para as inferiores.” (KUHLMANN JR., 2005, p. 241).

As drásticas mudanças sofridas pela sociedade europeia dos séculos XV e XVI fizeram surgir a demanda por novos modelos educacionais que dessem conta das influências do desenvolvimento científico e da expansão comercial. Estas e as atividades artísticas renascentistas também fizeram surgir novas visões sobre a educação da criança. Por outro lado, as guerras, cada vez mais frequentes, geravam um sem número de crianças vítimas de abandono e maus-tratos, cuja resposta a essa situação foi dada por mulheres da comunidade, seguidas por iniciativas mais formais, como é o caso das instituições filantrópicas (OLIVEIRA, 2011a). A maior parte das instituições eram entidades religiosas que prestavam assistência na guarda e no ensino de ofícios a crianças abandonadas nas conhecidas rodas de expostos⁵.

Característica marcante dessas instituições era o rígido planejamento do tempo nas escolas, com atividades que dessem conta de corrigir, desde cedo, a natureza pecaminosa das crianças. As atividades se dirigiam para o desenvolvimento de comportamento aprovável, a internalização de valores e regras religiosas e morais, incluindo rudimentos de instrução, tudo fundado na autodisciplina, ensina Oliveira (2011a). Deste modo, a ideia de abandono e culpa,

⁵ Cilindro de madeira onde eram “expostas” crianças sem que se revelasse a identidade de quem as deixava.

por muito tempo, permearam as formas precárias de atendimento a crianças pequenas influenciando as práticas de Educação Infantil.

No Brasil, a história da Educação Infantil acompanha, de certa forma, a história dessa etapa no mundo, porém com algumas peculiaridades:

[...] Até meados do século XIX, atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches ou parques infantis praticamente não existia no Brasil. No meio rural, onde residia a maior parte da população do país na época, [...] famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco. Já na zona urbana, bebês abandonados pelas mães, por vezes filhos ilegítimos de moças pertencentes a famílias com prestígio social, eram recolhidos nas “rodas de expostos” existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII (OLIVEIRA, 2011a, p. 91).

De acordo com Kuhlmann Jr. (2010) existem múltiplas opiniões sobre as várias razões que teriam influenciado a criação e expansão de instituições pré-escolares (creches⁶, escolas maternais e jardins de infância), afirmando que estas tiveram seu auge de difusão internacional no século XIX.

Para ele, no Brasil, a história das instituições de assistência à infância é perpassada por vários aspectos importantes. Articulações de interesses jurídico-policiais, médico-higienistas e religiosas devem ser consideradas, bem como a infância, a maternidade, a força de trabalho feminino, o processo de constituição da sociedade capitalista, da urbanização e do trabalho industrial. (KUHLMANN JR., 2010).

Do ponto de vista legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (Lei nº 5.692/71) trouxe um sinal da importância ao oferecer atendimento na área da Educação Infantil, pois em seu artigo 19 recomenda: “Os sistemas velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam educação em escolas maternais, jardins-de-infância ou instituições equivalentes”. (BRASIL, 1971).

Conforme Oliveira (2011a), as instituições são estruturas ou significações historicamente construídas. Neste sentido, as instituições de guarda de crianças pequenas surgiram a partir de uma necessidade do mercado. A partir do momento em que a força de trabalho da mulher tornou-se indispensável, os filhos das operárias necessitavam de um lugar para que ficassem “guardados”, enquanto suas

⁶ As creches surgem em oposição às Casas de Expostos, para que as mães não precisem mais abandonar os seus filhos. (KUHLMANN JR., 2010).

mães iam trabalhar. O cuidado dispensado nessas instituições era quase sempre de caráter assistencialista, movido pela benemerência, ressaltando o auxílio às famílias em risco social e a preocupação com a saúde.

Já para Kuhlmann Jr. (2010), não havia uma demanda efetiva de mão de obra feminina nas indústrias brasileiras, como ocorria na Europa. Aqui, o que havia era uma preocupação com a lei do Ventre Livre, a partir da qual emergia um problema às donas de casa em relação à educação das crianças das suas escravas. Acrescenta que a creche popular, nos dias atuais, ainda mantém essa característica de atender principalmente às crianças das trabalhadoras domésticas.

Por vezes, o argumento é que a educação de crianças em idade anterior à do ingresso no ensino fundamental deve ser um serviço de assistência às famílias, para que pais e mães possam trabalhar despreocupados com os cuidados básicos a serem ministrados a seus filhos pequenos. (OLIVEIRA, 2011a p. 37).

Tais concepções contribuíram para que as propostas de trabalho com as crianças pequenas oscilem entre o cuidar e o educar.

Dezessete anos após a Lei nº 5.692/71 ser aprovada, a Constituição de 1988 previu o direito às crianças de até 6 anos de idade de frequentarem a Educação Infantil, sendo dever do Estado garantir a oferta. Conforme se lê:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
[...]
IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 6 (seis) anos de idade. (BRASIL, 1988).

Com a Emenda Constitucional nº 53, de 2006, o texto passa a ter nova redação, na qual consta a redução da idade de 6 para 5 anos, processo decorrente da inserção das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, ampliando seu tempo de duração de 8 para 9 anos.

Vinte e cinco anos após a aprovação da Lei nº 5.692/71, sob a égide da Constituição de 1988, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/96), em vigor atualmente. Tal lei preconiza que a Educação Infantil passe a ser etapa de ensino integrante da Educação Básica, prestando atendimento às crianças com até três anos de idade em creches, e as de quatro a seis – agora cinco – anos em pré-escolas.

Com essa adesão à Educação Básica, a lei propõe o rompimento da tradição assistencialista a que está submetida a Educação Infantil ao longo dos anos. Ao mesmo tempo, pressupõe um debate profundo sobre quais os modelos de educação mais adequados para a faixa etária correspondente às crianças pequenas.

Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012) consideram perigoso tratar o princípio constitucional que reconhece legalmente o direito da criança pequena à educação, como o marco de um processo maniqueísta, no qual antes se tinha um atendimento assistencialista e, após a Carta Magna, evoluiu como num passe de mágica para um atendimento educativo.

Ao desconsiderar-se a história da educação infantil e ao se fazer uma leitura equivocada de que antes a creche era assistencial e agora ela é educacional, cria-se a falsa oposição entre educação e assistência. [...] De origem latina, a palavra “assistência” significa *estar junto a* ou *estar em grupo*. É uma ação que converge com a educação, na medida em que educar, muito além de promover a aquisição de conhecimentos sistematizados, é promover a socialização, é estimular os vínculos sociais, é garantir que as novas gerações desenvolvam comportamentos próprios de sua cultura. (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2012, p. 33).

Vale destacar que os autores não perdem de vista que se tem atualmente o uso do termo “assistencialista” de forma vulgar, representando práticas clientelistas e personalistas. Para eles, faz-se mister possibilitar o vínculo entre educação e assistência. Porém, é importante que a Educação não seja assistencialista, do ponto de vista preconceituoso, que confere ao segmento mais pobre da população uma “pedagogia da submissão”. Não se pode esquecer que o trabalho em Educação Infantil envolve, necessariamente, a articulação entre cuidado e educação. (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2012).

É sobre essa articulação entre cuidado e educação que o exposto no artigo 29 da LDB orienta para as práticas na Educação Infantil:

A Educação Infantil [...] tem como finalidade o *desenvolvimento integral* da criança até os seis anos de idade, *em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social*, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, p. 9). (grifo nosso)

Os gradativos avanços na redação das leis que tratam da Educação Infantil passam pelo reconhecimento das crianças como cidadãos de direito. É dever do Estado garantir, gratuitamente, educação e cuidado em creches e pré-escolas, mas não só isso. É dever do Estado garantir atendimento de qualidade, afim de

proporcionar oportunidades de desenvolvimento integral, considerando a criança, então, uma pessoa completa.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil⁷, a primeira etapa da educação básica deve ser oferecida em creches e pré-escolas. Trata-se da promoção de cuidados e educação a crianças de 0 a 5 anos de idade em espaços institucionais não domésticos, que podem ser públicos ou privados, com jornada diurna integral ou parcial. É opção da família, mas é dever do Estado a garantia de Educação Infantil de qualidade e gratuita, sem critérios de seleção. Um órgão competente do sistema de ensino, submetido a controle social, será responsável pela supervisão e pela regulação desses estabelecimentos educacionais. (BRASIL, 2009).

A proposta legislativa é que se considere uma criança completa e que em seu desenvolvimento não sejam observados apenas os aspectos cognitivos e físicos, mas também os aspectos sociais e psicológicos.

3.2 De que criança e de qual Educação Infantil estamos falando?

O contexto contemporâneo assiste a um protagonismo infantil gradativamente mais desenvolvido, no qual a criança tem conquistado a demarcação de seu campo de pertencimento social, embora ainda haja muito a percorrer.

São muitos os estudos em diferentes áreas do conhecimento que fundamentam a tese de que não podemos falar em uma única perspectiva de infância ou de criança. A sociologia, a história, a filosofia, a antropologia, a psicologia e, mais recentemente, a filosofia e sociologia da infância, têm reivindicado discussões em torno da criança e da infância de forma muito mais articulada e contextualizada.

É em torno dos conceitos de infância e de criança que os “estudos da infância”, em sua interdisciplinaridade, têm dedicado atenção ao resgate da infância como categoria social do tipo geracional e como objeto de conhecimento na

⁷ As Diretrizes consistem em um documento de caráter imperativo que orientam tanto a formulação de políticas, quanto o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico, norteando as práticas educativas com crianças até 5 anos de idade (BRASIL, 2009).

conjuntura das múltiplas esferas, estruturas e categorias da sociedade. Não se pode caracterizar a infância de forma a-histórica e essencialista. (SARMENTO E GOUVÊA, 2009). Ao contrário, é importante considerar os contextos particulares em que as crianças estão envolvidas e seus modos de construir sua infância nas relações com os outros. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003; VASCONCELOS, 2007).

Do ponto de vista da historiografia, como já dito anteriormente, a obra de Ariès, apesar das controvérsias que giram em torno de sua pesquisa, é considerada uma “referência incontornável, a ponto de, de alguma maneira, não apenas a História da infância, mas os estudos da infância, em geral, terem sofrido, a partir dela, uma mudança de rumo significativa”. (SARMENTO, 2007, p. 27).

De acordo com Sarmento (2007), desde “A História Social da Criança e da Família”, de Ariès, a infância é chamada à História sob duas perspectivas: a primeira é como objeto de conhecimento historiográfico; a segunda, e mais geral, é do ponto de vista de conhecimento da condição humana; como problemática, suscita a compreensão de quais concepções, imagens e práticas sociais foram produzidas historicamente sobre as crianças. Para ele, “se a modernidade não ‘descobriu a infância’, pelo menos construiu a infância moderna, razão suficiente para retermos da lição de Ariès a noção de construção histórica dessa categoria”. (SARMENTO, 2008, p. 23).

É nessa perspectiva, e seguindo adiante ao que Ariès construiu, que Heywood (2004, p. 21) entende que a criança é, sim, “um constructo social que se transforma com o passar do tempo”. Porém, tão importante quanto, é a diversidade com que se apresenta entre grupos sociais e étnicos, dentro de qualquer realidade social.

As crianças constroem modos de vida próprios nas mais diferentes culturas. A esse respeito, Vasconcellos (2007, p. 10) considera as crianças como “sujeitos plenos de direito e informantes competentes de suas histórias singulares, que, com especificidades próprias, expressam variadas dimensões culturais, presentes em toda ação/atividade humana.”

Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) defendem que a criança é apta a pensar, compreender e refletir, e que suas respostas devem ser consideradas na

participação social. Aliás, quanto mais a criança é respeitada como pessoa, mais competência comunicativa ela desenvolve para levar a cabo sua participação.

No mesmo sentido, a Filosofia da Infância compactua com a ideia de que a criança é alguém capaz de falar. Para Kohan (2007), a infância precisa dizer-se, para ser. O filósofo parte da “infância da palavra infância” para compreender mais profundamente a designação daquele “incapaz de falar” (*infans*). Entende que essa suposta falta não era considerada apenas do ponto de vista cronológico etário, isto é, não fala porque ainda não aprendeu, mas da perspectiva de que o *infans* era, também, aquele que ainda não chegou à maioridade e por isso não pode usar de sua palavra para testemunhar. De todo modo, *infans* está à margem, mesmo que temporariamente. O convite de Kohan (2009, p. 41) é olhar a infância “a partir do que ela tem e não do que lhe falta”.

O esforço empenhado pelos “estudos da infância”, especialmente por Sarmiento e Gouvêa (2009) dirige-se para a visibilidade da criança. Sarmiento (2008, p. 19) diz que “as crianças são ‘invisíveis’ porque não são consideradas como seres sociais de direito pleno. Não existem porque não estão lá: no discurso social.”

Kramer (2011) critica a visão naturalizante, biologizante, universalista e abstrata da concepção de criança e de infância, que atravessam as teorias de desenvolvimento divulgadas até os anos 70 do século XX e diz que este modo de pensar se contrapõe à perspectiva da criança como sujeito da própria história, produzida e produtora de cultura.

De acordo com isso, Vasconcellos e Sarmiento (2007) não consideram a criança como parte de uma categoria genérica, cuja incompletude e a imaturidade sejam suas principais características. Segmentar cronologicamente a vida e tratá-las como “naturais” é uma das causas da invisibilidade da criança.

Partindo da compreensão de que a Psicologia do Desenvolvimento, ao se constituir, dialoga com a Infância, Vasconcelos (2009) busca compreender como os conceitos de infância e criança vêm sendo abordados, influenciando na Educação, tanto no emergir de temas estudados, quanto nas práticas de educadores e psicólogos. Dentre os marcos teóricos da psicologia do desenvolvimento da criança, a autora se remete aos trabalhos de Jean Piaget, Henri Wallon e Lev Vygotsky para

discutir as relações entre os fatores sociais⁸ e biológicos, os quais reforçam a indissociabilidade homem-mundo.

Vasconcelos (2009) observa que a Infância está, há mais de um século, no cerne do pensamento da Psicologia. Uma história tão longa está sujeita a descaminhos que conferem à ciência uma gama de críticas por parte de outras jovens ciências parceiras na (re)descoberta da infância. No entanto, a autora defende que, para além das rivalidades, é possível estabelecer diálogos entre áreas do conhecimento sobre/da infância, tomando como fundamento das reflexões a compreensão de que o ser humano histórico é o mesmo que elabora os conceitos. Consequentemente, ambos se reconstroem no âmago das teorias.

Percebemos que são vários os campos de saberes que têm se preocupado em entregar à criança seu estatuto ativo, interativo e de competência. A Pedagogia, sendo uma ciência aplicada, bebe nas fontes dos saberes constituídos em diversos campos: psicologia, filosofia, sociologia, antropologia, dentre outros. No entanto, partindo deles, realiza suas próprias sínteses, com vistas a intervir no real, na práxis (CAMPOS, 2012). É isso que a pedagogia busca fazer: ação-reflexão-ação, “vai e vem entre a prática e as teorias que sustentam essa prática; por sua vez, essa prática provoca e questiona continuamente as sínteses que a pedagogia elabora” (p. 11). Para a autora, essa pedagogia que “age-reflete-age” encontra-se ausente ou mal entendida nas instituições onde as crianças passam maior parte de suas infâncias. Em lugar dela, persiste aquela pedagogia tradicional que, ao invés de enxergar a criança, enxerga somente o aluno. Existe, pois, um grande desafio em definir qual seria a contribuição da Pedagogia para a “construção da infância”.

Para Oliveira-Formosinho (2007) a pedagogia é um espaço ambíguo, não mais entre a teoria e prática, mas entre ações, teorias e crenças, em uma triangulação interativa. Para a autora, ser profissional reflexivo em tal triangulação praxiológica, “é fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 14).

⁸ Social, nessa perspectiva pode ser entendido como “algo que acontece em ambientes socioculturais estruturados, com específicas formas de relações e significações próprias a cada cultura.” (VASCONCELOS, 2009, p. 75 e 76).

Conforme Campos (2012), existe uma lógica economicista no trato das políticas públicas educacionais, na qual a eficiência e a produtividade são o foco na busca do retorno que os investimentos em educação podem suscitar. Nesse contexto, a Educação Infantil é considerada importante, sim, de um modo instrumental, para garantir minimamente a coesão social, reduzindo o fracasso escolar dos alunos, que serão educados para sobreviver na sociedade capitalista.

Oliveira-Formosinho (2007) chama de “esquizofrenia educativa” o fenômeno que distancia as propostas da realidade pedagógica que adultos e crianças experenciam diariamente nas instituições de educação. Segundo a autora, a proposta construtivista até afetou, de algum modo, o discurso político e educativo, no entanto, não conseguiu, de fato, afetar a esfera praxiológica de modo a transformá-la. Lança, assim, o convite para desconstruirmos o modo transmissivo de fazer pedagogia, e construirmos uma pedagogia na qual demos lugar à competência participativa da criança. A pedagogia da participação “credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica numa atividade compartilhada.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 14).

Em conformidade, Pinazza e Kishimoto (2008, p. 7) afirmam que as práticas decorrentes do modo transmissivo “não estimulam o sujeito epistêmico, que constrói o conhecimento mediado pela cultura”. Essa pedagogia da participação ou transformativa é um modo mais complexo de fazer pedagogia do que o modo transmissivo, pois

[...] procura responder à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento, das crianças e de suas famílias, com um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses pólos em interação e os contextos envolventes. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 15).

Essa perspectiva representa um grande desafio, tanto para inovar as práticas pedagógicas, quanto para o conhecimento dos contextos de vida da criança, inclusive a escola (OLIVEIRA-FORMOSINHO; LINO, 2008). Todavia, é indispensável observar, escutar e negociar com as crianças a ação educativa, se desejarmos saber sobre o que lhes diz respeito, como possibilidade de criar um espaço democrático cada vez mais efetivo dentro da Educação Infantil.

A Educação Infantil é fruto de uma longa trajetória de lutas e conquistas. Configura-se na primeira etapa da educação básica e tem como ênfase a concepção de criança completa e competente. Sendo ela um:

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 12).

As Diretrizes têm por balizas, três princípios: éticos, políticos e estéticos; na busca pelo desenvolvimento integral da criança-cidadã. Nesse ponto, é de fundamental importância o trabalho mediador feito pelo professor, como forma de alcançar os objetivos expressos na proposta pedagógica das referidas Diretrizes.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o *direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças*. (BRASIL, 2009, p. 18). (grifo nosso)

É no sentido do cumprimento do principal objetivo da Educação Infantil, que é o desenvolvimento integral da criança, e da proposta pedagógica das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, nas quais se afirma que as crianças têm o direito de serem respeitadas, protegidas, livres, dignas de confiança e de interagirem com as outras crianças e com os adultos de seu entorno educativo, que desenvolveremos no próximo tópico.

3.3 Interações das professoras com as crianças na Educação Infantil

Nas últimas décadas tem havido uma preocupação crescente em estudar as interações das professoras com as crianças no âmbito da Educação Infantil. Uma razão que pode atestar esse crescimento é o reconhecimento do peso que as experiências educacionais, dos primeiros anos de vida, têm no desenvolvimento. A qualidade das aprendizagens nesse processo está perpassada pelas interações, afirmam Novo e Mesquita-Pires (2009). Outra razão importante reside na necessidade de acompanhamento dos tipos/estilos de interações, considerando que alguns deles não são promotores das iniciativas das crianças. Deste modo,

O peso do componente das relações é muito forte. A relação constitui, provavelmente, o recurso fundamental na hora de trabalhar com crianças pequenas. Qualquer possibilidade de educação passa pelo estabelecimento de vínculos de relação (não necessariamente na antiga concepção de “laços afetivos” ou de “vínculos quase materno-filiais”) positivos. E, da mesma maneira, a maior parte dos problemas que tem início nessa etapa (e que mostrará os seus efeitos mais desestabilizadores em etapas posteriores) são concomitantes com relações criança-adulto mal estabelecidas. (ZABALZA, 1998, p. 27).

A centralidade que as interações ocupam nas práticas diárias da Educação Infantil e a importância que têm para o desenvolvimento da criança e para a qualidade das aprendizagens que as crianças vivenciam chamam atenção para a natureza da profissionalização das educadoras infantis. Oliveira-Formosinho (2001) evidencia a similaridade que o papel das professoras da infância tem com o papel dos outros professores. No entanto, chama atenção para as diferenças de muitos outros aspectos e enfatiza que são, justamente, essas diferenças que tornam seu trabalho tão específico. Segundo a autora, os principais aspectos são:

- a) As características da criança pequena (globalidade, vulnerabilidade e dependência da família);
- b) Características dos contextos (contextos de trabalho com missões diferentes);
- c) Características do processo e das tarefas (a abrangência do papel da educadora de infância);
- d) Uma profissionalidade baseada numa rede de interações alargadas.

As crianças pequenas possuem características específicas devido ao seu estágio de desenvolvimento e ao seu processo de crescimento, que se dão de forma global. A criança é um sujeito que não pode ser compartimentalizado. Isto é, se desenvolve de forma integrada, nos aspectos afetivo, social e cognitivo. Como defende Zabalza (2006, p. 39):

[...] el alumno de la escuela infantil es un sujeto no sectorizable. Es todo El niño el que se va desarrollando. Lo afectivo, lo social, lo cognitivo, es un todo integrado con una dinámica intensa en el que el eje fundamental de vertebración de las sucesivas experiencias, es el Yo y las relaciones que (en una relación bipolar de ida y vuelta, de influir y ser influido) desde él se

establecen con la realidad ambiental (entendida como el conjunto de circunstancias personales, físicas, etc.).⁹

Outro ponto a ser observado, no que tange às características da criança pequena, é a vulnerabilidade (física, emocional, social). De acordo com Oliveira-Formosinho (2001), essa característica acaba por requerer diferenciação na profissionalidade da educadora da infância e está relacionada, principalmente, com a necessidade de atenção privilegiada aos aspectos emocionais ou sócio-emocionais. Segundo ela, é necessário ao educador da infância um saber fazer, que reconheça a “vulnerabilidade” social das crianças. Mas, para além disso, que reconheça suas “competências sócio-psicológicas que se manifestam desde a mais tenra idade, por exemplo, nas suas formas precoces de comunicação.” (p. 83).

No processo educativo, as crianças estão inseridas em interações que Oliveira (2011a) chama de “trocas de mensagens”. A *priori* a criança não tem consciência das construções materiais e não materiais, elaboradas pelas gerações precedentes. De acordo com a autora, tais construções são integradas por dimensões objetivas (formas de organização social, de atividades ou de trabalho) e dimensões representativas, “codificadas especialmente pelas palavras das línguas naturais, plenas de significações e de valores contextualizados”. (OLIVEIRA, 2011a, p. 135).

Para que a criança construa significações é necessário que interaja com outros sujeitos. Na verdade, é assim que se constituem a gênese do pensamento e a própria criança, enquanto sujeito. Assim, podemos dizer que o desenvolvimento da criança se dá no marco das relações entre ela e seus parceiros mais experientes.

Necessário dizer que não só a criança se modifica no processo interativo. Como se trata de uma ação partilhada, as interações são influenciadas por características tanto da criança, como dos outros sujeitos com os quais ela interage. Neste sentido, professores também têm a oportunidade de desenvolver-se. Portanto, “[o adulto] em suas relações com a criança, empreende uma diligência ativa para integrá-la a formas de ação já construídas em sua cultura: cria situações em que lhe

⁹ Em tradução livre: O aluno da educação infantil é um sujeito não setorizável. É toda a criança [a criança completa] que vai se desenvolvendo. O afetivo, o social, o cognitivo, é um todo integrado com uma dinâmica intensa em que o eixo fundamental de vertebração das sucessivas experiências, é o Eu e as relações que (numa relação bipolar de ida e volta, de influenciar e ser influenciado) se estabelecem a partir dele com a realidade ambiental (entendida como o conjunto de circunstâncias pessoais, físicas, etc.).

apresenta normas para agir e se relacionar com os outros”. (OLIVEIRA, 2011a, p. 138).

Na Educação Infantil, o que se percebe é que as interações se expandem na medida em que a criança amplia seus níveis de interações. A grande motivação para a interação com as outras crianças e com os professores é uma marca dessa fase em que se inicia a construção de vínculos. Durante todo esse processo o afeto é um regulador da ação e influencia na escolha ou na repulsa de determinados elementos, eventos ou situações por parte da criança.

Além disso, o afeto inclui expressividade, a exteriorização de certos estados emocionais socialmente elaborados em uma cultura. Contudo, em qualquer atividade humana, afeto e cognição são aspectos inseparáveis. Embora presentes em proporções variáveis, permitem ao indivíduo construir noções sobre objetos, pessoas e situações, conferindo-lhes atributos e valores. (OLIVEIRA, 2011a, p. 136).

Na perspectiva sócio-histórica, é considerada de fundamental importância o estabelecimento de uma relação afetiva entre a criança e os sujeitos de seu convívio. A esta relação afetiva a psicologia tem outra vertente chamada “teoria do apego” ou “teoria da ligação afetiva”. Apego é o nome que recebem as primeiras relações afetivas do ser humano. Em primeiro plano, geralmente a mãe é a primeira figura com quem a criança estabelece esse apego, o que não significa dizer que ela não crie vínculos com outras pessoas. Na verdade, a criança amplia sua rede de relações ao longo de sua vida, convivendo e estabelecendo uma relação de confiança com os irmãos, avós, babás e, mais tarde, com os professores (ROSSETTI-FERREIRA; ELTINK, 2005).

Talvez o mais importante é compreender que os membros da espécie humana são mamíferos muito sociais que, para sobreviver e se desenvolver adequadamente, dependem do estabelecimento de relações adequadas com os demais. Estas supõem vínculos afetivos e sociais como o apego e a amizade. O apego tem um papel muito importante ao longo do ciclo vital e, desde os três ou quatro anos até a adolescência, a rede de amizades vai adquirindo uma importância cada vez maior. Por isso, estabelecer vínculos de apego adequados com pessoas adultas que cuidam de nós e nos educam, assim como vínculos de amizade com aqueles com quem compartilhamos experiências e brincadeiras, é fundamental para o desenvolvimento. (ORTIZ; FUENTES; LÓPEZ, 2004, p. 106).

É muito comum que na Educação Infantil se inicie o estabelecimento de uma relação quase parental entre a professora e criança. Consideremos o fato de ainda hoje, na cultura brasileira, as crianças serem acostumadas a chamar a

professora de tia e o professor de tio. A esse respeito, Freire (1997), em seu livro *Professora sim, tia não*, combate o que chama de “manha ideológica”, que funciona como armadilha, uma vez que, “tentando-se dar a ilusão de *adocicar* a vida da professora o que se tenta é *amaciar* a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais”. (FREIRE, 1997, p. 18). Afirma o autor:

Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento, enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão, enquanto não se é tia por profissão. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos, mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos. (FREIRE, 1997, p. 9).

Para Moss (2005), é necessário pensar o profissional da Educação Infantil de modo distinto, não mais como um substituto materno ou familiar, tampouco um professor do Ensino Fundamental. O profissional da Educação Infantil deve ser um técnico, cujo trabalho pressupõe a reflexão de sua práxis, pesquisa e co-construção do conhecimento – do seu e do conhecimento das crianças. Desenvolve um trabalho que envolve sustentar as interações e a cultura da criança, criar situações e ambientes desafiadores, examinando cotidianamente seu entendimento de criança e de aprendizagem infantil, apoiar a aprendizagem das crianças em sua individualidade e, ainda, permitir-se aprender com elas.

É necessário que os professores compreendam que é na Educação Infantil que as crianças iniciam o desenvolvimento da identidade, da inteligência e da autonomia, especialmente durante as interações. A identidade corresponde à distinção que engloba as características físicas, os modos de agir e pensar de cada criança, o próprio nome e a história pessoal. “Sua construção é gradativa e se dá por meio de interações sociais estabelecidas pela criança, nas quais ela, alternadamente, imita e se funde com o outro para diferenciar-se dele em seguida, muitas vezes utilizando-se da oposição”. (BRASIL, 1998, p. 13).

Na medida em que as crianças vão se percebendo e percebendo os outros enquanto diferentes, vão desenvolvendo sua autonomia, isto é, vão estruturando sua capacidade de conduzir e tomar decisões independentemente de outras pessoas, embora estejam aí embutidos os valores e as regras, as perspectivas dos outros e suas próprias perspectivas, influenciando suas ações. Deste modo,

É na interação da criança em determinado tempo e espaço com outros seres humanos em práticas sociais ocorrendo em contextos históricos concretos e, por consequência, simbólicos, com suas tecnologias, valores e seus modos de pensar e expressar emoções, que se dá a gênese do pensamento, a construção do conhecimento e a constituição de si mesmo como sujeito, pelo indivíduo. (OLIVEIRA, 2011b, p. 22).

As ações/respostas das crianças frente às circunstâncias cotidianas e a forma como percebem a si próprias, são influenciadas pelas expectativas geradas em torno delas pelos adultos que integram seu convívio. O papel que as expectativas dos professores e parceiros mais experientes desempenham na construção da identidade e autonomia da criança é também discutido pelo Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998, p. 13):

A maneira como cada um vê a si próprio depende também do modo como é visto pelos outros. O modo como os traços particulares de cada criança são recebidos pelo professor, e pelo grupo em que se insere tem um grande impacto na formação de sua personalidade e de sua auto-estima, já que sua identidade está em construção.

Cabe aqui o alerta para a importância das interações da professora com a criança e a necessidade que as professoras têm de compreender sobre o processo de construção social da criança. Um relacionamento agressivo e desdenhoso certamente não será compreendido em suas minúcias pela criança, porém será percebido, sentido e interpretado segundo os recursos que ela já possui diante das situações a que está exposta. No manual de orientação pedagógica “Brinquedos e brincadeiras de creches”, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), podemos encontrar indicações de como o modo de interagir da professora com as crianças pode representar relações de poder: “A forma como a professora interage com a criança e seu agrupamento infantil, a relação corporal que estabelece e que envolve corpo e olhar, pode facilitar ou dificultar o diálogo. Tal relação pode ser de igualdade ou de superioridade”. (BRASIL, 2012, p. 16).

É na Educação Infantil que a criança tem seus primeiros contatos com o saber elaborado, passando a conviver com pessoas que não são aquelas do seu círculo familiar. Os cuidados ofertados às crianças devem incluir um espaço em que tenham segurança física e psicológica, que lhes possibilite a construção de sentidos pessoais em face de oportunidades de exploração e, ao mesmo tempo, um espaço que se preocupe com a forma pela qual elas estão se constituindo como sujeitos.

Em uma pré-escola com esses pressupostos e práticas, a criança se sente cuidada. Para Oliveira (2011a, p. 47), a criança “sente que há uma preocupação com o seu bem-estar, com seus sentimentos, com suas produções, com sua autoestima.” Isso proporciona a construção de uma identidade forte e coesa.

Todos os aspectos que giram em torno do cuidar e do educar envolvem uma figura muito importante no processo educativo: a professora. Zabalza (1998) afirma que um dos quatro desafios da Educação Infantil na Espanha gira em torno da figura e da função a ser desenvolvida pelos(as) professores(as). São questões relativas às competências que definem o profissionalismo dos docentes, que, segundo ele, “possuem perfis próprios” (p. 27). Acrescenta que as características pessoais dos professores são elementos essenciais na definição de seus perfis, principalmente as que são fundamentais para estabelecer conexões com as crianças. Características pessoais como cordialidade, proximidade, calor humano, originalidade, capacidade de quebra da formalidade, bem como segurança no manejo com as crianças e os conteúdos, são por demais importantes.

Oliveira (2011a, p. 207), referindo-se sobre as professoras de Educação Infantil, afirma: “sua função é a de ser uma pessoa verdadeira, que se relacione afetivamente com a criança, garantindo-lhe a expressão de si, visto que ela precisa de alguém que acolha suas emoções e, assim, lhe permita estruturar seu pensamento”. Não é difícil afirmar, então, que é a professora que amplia, esclarece e direciona os conflitos e ações da criança, mediando caminhos que a ajudem a solidificar suas ideias e construir hipóteses.

Considerando a dimensão de interação e, conseqüentemente, de afetividade entre professora e criança, levantamos um aspecto que pode passar despercebido pelo professor, no qual suas expressões e ações, dirigidas às crianças, podem contribuir negativamente para seu desenvolvimento, e que Oliveira (2011a, p. 208) denuncia:

Muitas vezes se observam expressões do professor dirigidas às crianças como as que se seguem: “*Já está bom, deixe como está!*” (desestimulando o aperfeiçoamento), “*quem mandou ser bobo?*” (ensinando a moral de esperteza), “*homem não chora!*” (construindo uma subjetividade histórica relativa à diferença e superioridade de um gênero sobre outro), “*o que não mata engorda*” (reforçando a cultura de risco que nos caracteriza e impede que ações preventivas de saúde física e mental sejam eficazes), “*se você não comer, não falo mais com você!*” (usando o afeto como forma de controle). [grifos da autora]

O professor de Educação Infantil se utiliza de vários recursos básicos disponíveis para realizar a mediação entre a criança e o meio, a fim de promover seu desenvolvimento. Dentre esses recursos, podemos destacar o espaço físico e sua mobília, os equipamentos, materiais didáticos, tarefas. Contudo, o que é mais valioso é a maneira de se relacionar com a criança: como faz a observação das atitudes, como responde as indagações, como explica suas dúvidas, enfim, como se relaciona afetivamente com ela.

Zabalza (1998), em sua proposta de um decálogo dos aspectos-chave de uma Educação Infantil de qualidade, evidencia a importância de conceder atenção privilegiada aos aspectos emocionais, já que nesta etapa eles desempenham um papel fundamental no desenvolvimento, além de serem a base para qualquer progresso infantil. Atesta:

A emoção age, principalmente, no nível de segurança das crianças, que é a plataforma sobre a qual se constroem todos os desenvolvimentos. Ligado à segurança está o prazer, o sentir-se bem, o ser capaz de assumir riscos e enfrentar o desafio da autonomia, poder assumir gradativamente o princípio de realidade, aceitar as relações sociais, etc. Já a insegurança provoca medo, aumenta a tendência a condutas defensivas, dificulta a disposição de assumir os riscos inerentes a qualquer tipo de iniciativa pessoal, leva a padrões de relacionamentos dependentes, etc. (ZABALZA, 1998, p. 51).

De acordo com o autor, tudo na Educação Infantil recebe influência das emoções, seja o desenvolvimento psicomotor, seja o intelectual, seja o social ou cultural. É necessário, portanto, que sejam proporcionadas oportunidades das crianças se expressarem, de modo que elas tenham a possibilidade de, gradativamente, reconhecerem e controlarem suas emoções. Deste modo, o papel do professor na Educação Infantil está muito além de realizar planejamentos e cumprir a carga horária exigida. Segundo Oliveira (2011a, p. 210),

Sua função [do professor] é a de observar, documentar, oferecer material, coordenar situações envolvendo pequenos e grandes grupos, acompanhar o andamento dos vários projetos e interagir com as crianças enquanto elas neles trabalham, além de cuidar da merenda e organizar os momentos de repouso, a entrada e a saída diária. Isso envolve muita ação, mas também análise, interpretação e reflexão.

Muitas professoras se sentem inseguras ou até ansiosas na relação com as crianças. Temem estabelecer um vínculo forte com elas, preferindo, muitas vezes, criar um modelo interativo mais distanciado, mais protegido e defensivo.

Nesse caso há um grande risco da criança se sentir abandonada e, como forma de defesa, se afasta das atividades propostas, se recusando a participar.

Oliveira (2011a) corrobora com a assertiva de que a formação do professor deve ser focada no desenvolvimento da criança em sua totalidade. Assim, não se deve abarcar somente aspectos cognitivos, mas também as outras dimensões que a constituem, não se esquecendo da família.

Mais do que nos outros níveis de escolarização, a formação do professor de crianças pequenas envolve prepará-lo para compor importante triângulo ao qual as propostas pedagógicas não têm atentado: a relação professor-aluno-mãe. Não se pensa aqui na ilusória possibilidade de substituição da família, nem em uma educação totalmente desvinculada do nicho familiar. Em vez disso, a formação dos professores deve trabalhar certos sentimentos que a atuação profissional lhes desperta e estimulá-los a examinar os conflitos surgidos na relação interpessoal com a criança e com sua família. Para uma compreensão mais autônoma do próprio trabalho, o professor necessita analisar continuamente sua própria frustração e agressividade (OLIVEIRA, 2011a, p. 31 e 32).

A autora sugere que a formação de professores que cuidam das crianças pequenas seja observada mais rigorosamente. Atuar nesta etapa, mais que nas outras, exige da professora não apenas conhecimento técnico-pedagógico, mas compromisso com a promoção do desenvolvimento das crianças e investimento emocional.

Nessa perspectiva, sendo criança e professora, sujeitos completos e integrados, consideramos relevante trazer as contribuições da abordagem walloniana, para fundamentar nossa compreensão

4 “O CRAVO FICOU DOENTE...”: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOGENÉTICA WALLONIANA PARA O ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E DAS INTERAÇÕES

[...] cindir o homem da sociedade, opor, como aliás é freqüente, o indivíduo à sociedade, significa lhe descortinar o cérebro. (Henri Wallon)

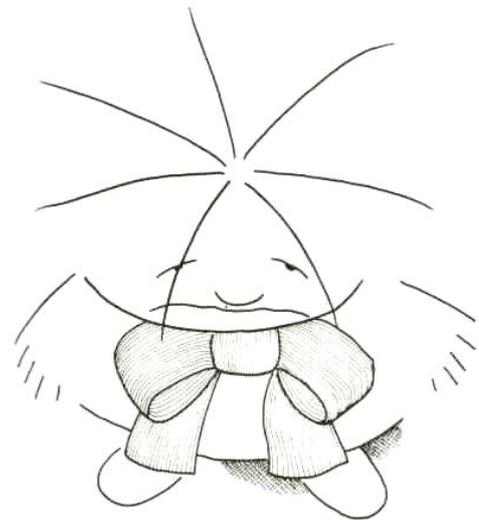
As interações das professoras com as crianças na Educação Infantil têm um importante papel no desenvolvimento da criança pequena e indicam os tipos de práticas pedagógicas que se desenvolvem nas instituições. O modo de se relacionar na creche e na pré-escola perpassa e influencia na qualidade das experiências e na construção do eu infantil.

Considerando a dinâmica afetiva que está envolvida no processo interativo, buscamos na abordagem psicogenética do estudioso francês Henri Wallon (1879-1962) o alicerce para nossa compreensão.

Wallon buscou compreender o psiquismo humano a partir do estudo do bebê humano, tendo em conta que a gênese dos processos mentais surge na infância. No materialismo dialético encontrou o subsídio para o estudo do homem integrado, o que requer considerar as contradições e as diversidades da realidade que estão imbricadas na unidade da pessoa e o seu meio.

4.1 A psicogenética da pessoa completa

A psicogenética walloniana é chamada de psicogenética da pessoa completa por entender que o ser humano é composto pelos domínios funcionais da



“afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa¹⁰”. (WALLON, 2007, p. 117).

Na perspectiva de estudar o desenvolvimento de forma integrada, Wallon se propõe a pensar uma criança que se constitui no ambiente social e histórico e suas relações recíprocas. Nesse sentido, o desenvolvimento da criança só pode ser entendido se a considerarmos no contexto de todas as relações nas quais está envolvida. Assim,

[...] para Wallon, o ser humano é organicamente social, isto é, sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar.
[...] pela expressividade o indivíduo humano atua sobre o outro, e é isto que lhe permite sobreviver, durante o seu prolongado período de dependência. (DANTAS, 1992, p. 36-38).

Para Wallon (1975), as interações com as outras pessoas são tão importantes para o desenvolvimento da criança quanto suas próprias disposições. Ladeado à cultura, o pertencimento ao grupo social e as imposições que dele provém estabelecem as condições, as possibilidades e as balizas de desenvolvimento para o ser humano: “Na natureza do grupo, se os elementos mudam, as suas reações mudam também.”. (WALLON, 1975, p. 20).

Assim, a essência do desenvolvimento humano está na confluência de suas condições orgânicas e de seu contexto de existência, incluída no espaço-tempo-cultura de uma dada sociedade. Para Mahoney (2000, p. 12), as dimensões afetivo-cognitivo-motoras “estão vinculadas entre si, e suas interações em constante movimento; a cada configuração resultante, temos uma totalidade responsável pelos comportamentos daquela pessoa, daquele momento, naquelas circunstâncias.”

Trata-se de um processo que possui etapas diferenciadas, nas quais se manifestam necessidades e interesses que garantem a unidade e a coerência, obedecendo a uma ordem necessária, sendo cada etapa um modo indispensável de preparar o indivíduo para as etapas seguintes. Todavia, é importante ressaltar que esse mesmo processo é caracterizado por avanços e rupturas, não se tratando de simples ampliação, mas de uma reformulação, um constante ir e vir das conquistas cognitivo-afetivo-motoras, num movimento semelhante a um pêndulo de um relógio, como afirma Dantas (1992).

¹⁰ O conjunto funcional da pessoa diz respeito à *persona*, isto é, ao conceito de personalidade, no sentido de ser total: físico e psíquico. (MRECH, 2010).

Entre as condições da criança contextualizada e as de seu meio, configura-se uma dinâmica de reciprocidade, isto é, “a cada idade estabelece-se um tipo particular de interações entre o sujeito e seu ambiente”. (GALVÃO, 2011, p. 39).

Para compreender melhor esse processo recíproco e não linear, no qual se configura o desenvolvimento humano, alguns “princípios” na teoria walloniana devem ser considerados.

O primeiro deles é a predominância funcional. Como o próprio nome dá a entender, nesse princípio, um tipo de funcionamento mental predomina sobre os demais, isto é, em um dado momento o aspecto afetivo domina; em outro, o cognitivo. Quando o cognitivo predomina, “a ênfase está na elaboração do real e no conhecimento do mundo físico” (GALVÃO, 2011, p. 45). Quando o caráter afetivo domina têm-se “as etapas que se prestam à construção do eu”. (GALVÃO, 2011, p. 45). Além disso, Wallon (2007) explica que o desenvolvimento da criança não se constrói por simples adições de progressos, mas de oscilações, regressões, recuos, eclipses e certas alternâncias.

Temos, também, outro princípio a ser considerado, diretamente relacionado ao anterior, é o da alternância funcional: os interesses e as atividades da criança são invertidos a cada etapa, isto é, mudam de direção; ora partem do eu para o mundo, ora das pessoas para as coisas.

[...] é possível encontrar componentes mais elementares que explicam esse vaivém, e até reconhecer em cada um uma ambivalência que o faz assumir, em comparação com outros, ora o papel de elaboração íntima, ora o de reação ao meio. (WALLON, 2007, p. 94).

Quando a direção alterna para o conhecimento de si (centrípeto) tem-se o acúmulo de energia, quando alterna para o conhecimento do mundo (centrífugo) há dispêndio de energia. Acrescente-se: a alternância de um não anula os ganhos já adquiridos pelo outro em uma fase anterior, por meio de um dinâmico processo de integração e diferenciação (GALVÃO, 2011).

De acordo com Mahoney (2000), ao aproximarmos essas duas leis, podemos perceber que quando a direção alterna para o conhecimento de si (centrípeto), a predominância é do aspecto afetivo; quando se direciona para o mundo exterior (centrífugo), temos o predomínio cognitivo. Tanto um quanto o outro têm como suporte o ato motor, seja nas expressões plásticas, seja no deslocamento no espaço. Assim, vemos uma relação recíproca nas leis de alternância e

predominância funcional. Ao predominar o afeto, o conhecimento de si, o interesse da criança volta-se na direção do Eu. Quando predomina a cognição, o conhecimento do mundo externo, as atividades da criança estarão voltadas para o meio.

Vale acrescentar que há um terceiro princípio, também muito importante para a compreensão da seqüência de etapas do desenvolvimento humano: o da integração funcional. Trata-se de uma relação hierarquizada das etapas, na qual as funções que amadurecem mais recentemente não excluem as mais arcaicas, exercendo, contudo, controle sobre elas. Assim, ocorre uma integração das condutas mais evoluídas pelas mais arcaicas, como forma de adequação das reações às novas circunstâncias.

Um aspecto importante sobre a integração funcional é que ela não é definitiva. O caráter dinâmico do desenvolvimento permite que mesmo as capacidades que já foram incorporadas aos centros de controle sejam desintegradas, o que pode explicar os frequentes rupturas e retrocessos que marcam o desenvolvimento (GALVÃO, 2011).

Abordados os princípios, podemos seguir com o estudo dos estágios do desenvolvimento humano, conforme a perspectiva walloniana. De acordo com o teórico, as etapas do desenvolvimento podem ser contempladas em cinco estágios, conforme sistematizado por MAHONEY (2000):

- a) impulsivo-emocional – 0 a 1 ano;
- b) sensório motor e projetivo – 1 a 3 anos;
- c) personalismo – 3 a 6 anos;
- d) categorial – 6 a 11 anos;
- e) puberdade e adolescência – 11 anos em diante.

O estágio impulsivo-emocional corresponde ao período que vai do nascimento até o primeiro ano de vida. Comporta dois momentos: o da impulsividade motora e o emocional. O início da vida do bebê se caracteriza por uma total dependência do meio externo. Nesse momento, a afetividade predomina (centrípeta), acumulando energia, permitindo à criança afetar as pessoas à sua volta, intermediando sua relação com o ambiente.

De acordo com Wallon (1979, p. 151),

É-lhe [ao bebê] indispensável uma assistência há [sic] todos os instantes. É um ser cujas reacções têm toda necessidade de ser completadas, compensadas, interpretadas. Incapaz de nada efectuar por si só, é manipulado por outrem, e é nos movimentos do outrem que tomarão forma as suas primeiras atitudes.

Nessa perspectiva, o bebê necessita do outro para dar significado às suas demandas de sobrevivência, trazendo respostas a elas. Essa idéia do outro necessário, “estranho essencial”, assegura Wallon (1979, p. 156), é um importante elemento dentro da teoria. O eu e o outro serão parceiros constitutivos da vida psíquica, numa relação complementar e antagônica, na qual o eu intenta afirmação de sua identidade e o outro é tudo aquilo que lhe é estranho. Torna-se, deste modo, necessário romper com ele para poder manter sua própria identidade. (DUARTE; GULASSA, 2000).

O estágio sensório-motor e projetivo se caracteriza pelo interesse da criança, entre um e três anos de idade, em explorar o mundo físico. Além disso, ocorre grande desenvolvimento da aptidão simbólica, início da representação e da linguagem. A exploração sensório-motora é facilitada graças à aquisição da marcha e da preensão, que conferem maior autonomia à criança, ampliando suas possibilidades de operar sobre os objetos e descobrir os espaços. No processo de exploração objetiva, a criança busca reproduzir muitas vezes (atividade circular¹¹) os mesmos gestos, a fim de produzir o mesmo efeito.

[...] os objetos que estão à sua volta são para ela a oportunidade de realizar movimentos que não têm muito a ver com sua estrutura. Atira-os ao chão, atenta para o seu desaparecimento. Depois de aprender a agarrá-los, desloca-os com esforço, como se quisesse exercitar os olhos para reencontrá-los em cada posição nova. Caso tenham partes que se entrechocam, não pára de reproduzir o som percebido agitando-as de novo. (WALLON, 2007, p.146).

Diferente do estágio anterior trata-se de um momento de predomínio intelectual voltado para um aspecto mais objetivo (centrífugo) do desenvolvimento, em que a inteligência dedica-se à construção da realidade (COSTA, 2000).

¹¹ “consiste em uma coordenação mútua dos campos sensoriais e motores, possibilitando um ajustamento do gesto a seu efeito, o que refina os progressos de preensão, da percepção e da linguagem, como também permite à criança descobrir as qualidades dos objetos, aguçar as sensibilidades e organizar seus gestos úteis” (COSTA, 2000, p. 32).

A etapa projetiva está relacionada às características do funcionamento mental nesse estágio, no qual o ato mental é projetado em atos motores (WALLON, 2008), ou seja, o pensamento precisa dos gestos para se exteriorizar. Galvão (2011) deixa claro o quão necessário é, para a criança, usar de gestos para explicar uma situação ou contar uma história.

O estágio do personalismo, como o nome sugere, está voltado para a pessoa, ou seja, a tarefa central é a formação da personalidade. Abrangendo a faixa etária dos três aos seis anos, nos deteremos um pouco mais no estudo do personalismo, por ser justamente neste estágio em que se encontram as crianças atendidas pelas professoras da nossa pesquisa.

É o momento em que as interações sociais têm um papel fundamental na construção de si pela criança. Aqui predomina, mais uma vez, a dimensão afetiva, quando o interesse da criança se volta novamente para as pessoas.

Segundo Wallon (1971), a partir dos três anos de idade, acontece uma verdadeira crise da personalidade, uma “reviravolta assaz violenta”, na qual a criança “adota uma concepção exclusiva e unilateral, a sua, ou seja, a de uma personalidade particular e constante, possuindo perspectiva própria e distribuindo os outros em relação a si.” (p. 245).

Essa crise representa, no desenvolvimento infantil, o momento em que a criança toma posse de aspirações e necessidades novas que farão com que seja obrigada a rever suas relações com o meio e com o seu universo (WALLON, 2007).

Tendo escapado materialmente da incessante assistência do outro, a criança de 3 anos descobre a autonomia de seu eu, que, por certo período, passa a erguer contra o outro. Disso resulta, a um só tempo, uma espécie de reverência por sua própria pessoa e uma atenção muitas vezes ambivalente para com as pessoas de seu meio, que inauguram toda uma renovação nos princípios e nos modos de seu comportamento. (WALLON, 2007, p. 109).

Nesse ponto, começa a usar os pronomes na primeira pessoa, ao invés da terceira, como o fazia anteriormente ao se referir a si mesma. Utilizar o “eu”, o “meu” e o “mim” indicam a evolução da linguagem. Mas, principalmente, a sua luta para se afirmar e se diferenciar do outro. Assim,

O desdobramento efetuado entre sua personalidade e a dos outros, incita a criança a experimentar o poder da sua, utilizando para tanto todas as circunstâncias favoráveis. Com as pessoas passíveis de caírem sob seu domínio, sobretudo os parentes, mostra-se exigente, ciumenta, e pretende

tornar-se o objeto exclusivo de sua solicitude. Até mesmo consegue cometer erros ou faltas, de modo intencional, a fim de ser repreendida e para obter que os demais nela fixem a atenção. (WALLON, 1971, p. 249).

A construção da consciência de si é caracterizada por três momentos diferentes: a **oposição** ou *fase de recusa e reivindicação*; a **sedução** ou *idade da graça*, e a **imitação**.

Um primeiro sinal de diferenciação do eu e do outro, pode ser notado quando a criança passa a utilizar o “meu” e o “teu” com relação à posse dos objetos. De acordo com Wallon (1979), o desejo de propriedade está fundado num sentimento de competição, isto é, de ter para si o que claramente pertence aos outros.

Wallon afirma que a criança, nesse estágio, vive uma crise constante de comparação entre ela e os outros. As crianças que possam lhe interessar para aproximação são aquelas de quem crê que pode usufruir alguma coisa: “impõe-se entre ela e os outros, uma divisão na qual busca um sentimento de superioridade. Contudo deve reconhecer ao mesmo tempo e implicitamente os direitos do outro.” (WALLON, 1971, p. 249). Aliás, nessa relação tentará tirar vantagem, sendo capaz de simular situações, mentir e usar a força para conseguir o que deseja (BASTOS; DÉR, 2000).

Na fase da **sedução** a criança necessita ser admirada. Ela precisa sentir-se prestigiada pelos outros para que possa agradar a si própria. Nesse intento, empenhará esforços para mostrar as qualidades que julga que agradarão aos outros, na busca de atenção exclusiva. Contudo, as cenas de exibição podem se tornar um fracasso para a criança, quando o prestígio que lhe prestam não corresponde à sua expectativa.

Na medida em que se olha, ela se sente olhada; mas, precisamente na mesma medida, sabe que os dois juízos podem diferir. A idade da graça é também a da timidez. O gesto gracioso pode ser o gesto recalcado, envergonhado e fracassado (WALLON, 2007, p. 187).

Trata-se de um momento de inquietações, conflitos e decepções, no qual o ciúme, as frustrações e as arrogâncias se manifestam. Estas possibilidades podem marcar os modos como a criança se relaciona com seu ambiente, de uma forma duradoura. Portanto, devem ser objeto de atenção e orientação pelo adulto. Na

verdade, asseguram Bastos e Dér (2000), esta é uma etapa reconhecidamente decisiva no desenvolvimento infantil.

O terceiro momento do personalismo é marcado pela **imitação**, no qual as qualidades da criança não mais lhe bastam, e ela passa a desejar as qualidades alheias. Deste modo, elege para si modelos admiráveis, buscando apoderar-se de suas qualidades e méritos, num esforço para ampliar e enriquecer as próprias competências. Afirma Wallon (2007):

A imitação não é qualquer uma, é muito seletiva na criança. Dirige-se aos seres que têm sobre ela mais prestígio, aqueles que interessam a seus sentimentos, que exercem uma atração da qual geralmente seu afeto não está ausente. (p. 67).

Contudo, nesta época, a criança está erigindo sua própria pessoa. A alternativa que lhe resta é preferir a si mesma, na medida em que se prepara para imitar as pessoas de seu meio e, também, detestá-las conforme a supere. “A imitação é a um só tempo vontade de tomar o lugar do outro e admiração amorosa. Mais tarde, poderá ser mais exclusivamente uma ou outra.” (WALLON, 2007, p. 187)

De acordo com Bastos e Dér (2000), ao buscar compreender seu espaço nas relações com as outras pessoas, as crianças têm uma relação conflituosa, balizada pela oposição ao outro e pela marcante afirmação de si. No entanto, seguem afirmando os pesquisadores: “Ela (criança) busca independência, mas ao mesmo tempo tem necessidade de assegurar-se do afeto e da proteção dos outros.” (p. 45).

Wallon (2007) afirma que, nesse período dos 3 aos 6 anos, o apego pessoal é uma necessidade intensa da criança e que, sendo despojada dele, “torna-se vítima quer de atrofia psíquicas que deixarão sua marca em seu gosto pela vida e em sua vontade, quer de angústias que lhe darão o costume de paixões penosas ou perversas.” (p. 188). Trata-se de um momento importante em que o adulto atento promova orientações positivas ante as frustrações ou arrogâncias infantis. “Esta causa de sofrimento é suficientemente grave para que seja necessário tê-la atentamente em conta.” (WALLON, 1979, p. 207).

O estágio categorial traz consigo importantes conquistas no plano da inteligência, graças aos avanços do estágio anterior, tanto pela consolidação da função simbólica quanto pela intensa construção da personalidade.

O desenvolvimento do movimento e da afetividade é contínuo. Contudo, o desenvolvimento intelectual é o fio condutor. O interesse da criança se volta, mais uma vez, para a exploração do mundo, contando com a emergência da autodisciplina mental, também conhecida como atenção. Essa capacidade proporciona à criança manter-se atenta, por mais tempo, às suas atividades, de modo mais presente do que no estágio anterior.

O estágio se organiza em duas etapas: pensamento **pré-categorial** (até 9 anos) e pensamento **categorial propriamente dito** (9 e 10 anos). Ambos caracterizam a inteligência discursiva.

O pensamento pré-categorial ainda se caracteriza fortemente pelo sincretismo. “As relações entre as coisas e os acontecimentos ainda se apresentam mal elucidadas. A criança não sabe como fazer distinções entre vários conteúdos.” (MRECH, 2010, p. 40). A organização intelectual se dá por pares, tratando-se de um pensamento fugidio.

O pensamento por pares se caracteriza por uma percepção global, maciça, formada pela união de circunstâncias, coisas, acontecimentos, em que se confundem sentimentos e realidade. As imagens que a criança retém do mundo são misturadas, e ela é incapaz de distinguir as partes do todo que percebe. Não consegue destacar um elemento do conjunto, compará-lo com outro e inseri-lo em outro conjunto, em outra ordem (AMARAL, 2000, p. 55).

O pensamento categorial se instaura na medida em que o sincretismo é reduzido. Nessa fase, a criança consegue organizar o mundo a partir de atividades de agrupamento, seriação e categorização.

O estágio da puberdade e adolescência se caracteriza pela necessidade de uma nova definição da personalidade, em processo de desestruturação, devido à crise pubertária que modifica o corpo. A retomada da predominância afetiva vem perpassada por questões pessoais, morais e existenciais (GALVÃO, 2011). A exploração da pessoa se intensifica na busca de uma identidade autônoma, por meio de confrontos, auto-afirmação e indagações.

Como vimos, os estágios de desenvolvimento dão-se num processo dialético de avanços e retrocessos, nos quais os campos funcionais da inteligência e da afetividade alternar-se-ão, tendo como base o movimento.

Os domínios ou conjuntos funcionais, como explica Mahoney (2004), são conceitos ou recursos que ajudam a analisar didaticamente aquilo que não pode ser

separado na realidade: a pessoa. A pessoa integra aspectos cognitivos, afetivos e motores, em todas as suas atividades.

As exigências da descrição obrigam a tratar de forma distinta alguns grandes conjuntos funcionais, o que certamente não pode ser feito sem certa artificialidade, sobretudo no ponto de partida, quando as atividades ainda são pouco diferenciadas. Algumas, contudo, como o conhecimento, manifestamente só começam bem tarde. Outras, ao contrário, são evidentes desde o nascimento. Entre elas, há uma sucessão de preponderâncias. Para reconhecê-las, aliás, é preciso saber identificar o estilo próprio de cada uma e não se limitar à simples enumeração dos traços simultaneamente observáveis nelas (WALLON, 2007, p. 113).

Wallon (2007) explica que essa delimitação em domínios ou conjuntos não pode acontecer sem certa ambiguidade. Se considerarmos, como ele, a afetividade como as manifestações psíquicas mais precoces da criança, veremos que aí estão também imbricados os movimentos que indicam as expressões de mal-estar ou de bem-estar.

De acordo com Wallon (1979), é o movimento que traduz inteiramente a vida psíquica da criança. Até que surja a palavra, a criança se comunica por gestos, que revelarão suas necessidades e seu humor. Para ele, é pelo recurso do movimento que o corpo se desloca no tempo e no espaço.

A dimensão **motora** propicia a atuação do sujeito no ambiente ao combinar movimentos das várias partes do corpo e reveste-se de três formas: *passivo ou exógeno, ativo ou autógeno e o movimento de deslocamento dos segmentos corporais ou das suas reações uns em relação aos outros.*

O movimento passivo ou exógeno está relacionado a estar sob a dependência de forças exteriores, especialmente da gravidade (WALLON, 1979). Está ligado aos posicionamentos necessários para que o corpo alcance seu ponto de equilíbrio (LIMONGELLI, 2004). Já o movimento ativo, ou autógeno, diz respeito aos deslocamentos, seja do próprio corpo no meio exterior, seja na locomoção ou preensão de objetos que nele se encontram.

A terceira forma de movimento é a “deslocação dos segmentos corporais ou das suas fracções uns em relação aos outros” (WALLON, 1979, p. 74), isto é, reações posturais que se exteriorizam como atitudes ou mímicas, devido ao seu caráter mais diferenciado e psicológico.

Um aspecto importante a ser considerado é que, sendo a musculatura estriada o órgão do movimento, é possível perceber duas atividades distintas: a que

Wallon (1979) chama de *função clônica* do movimento, que é responsável pelo deslocamento dos membros no espaço e a sua entrada em movimento, e a *função tônica*, que confere ao músculo certo grau de tensão, capaz de mantê-lo na forma que lhe deu o movimento. O tônus é “o tecido de que são feitas as atitudes, e as atitudes estão relacionadas, por um lado, com a acomodação ou a expectativa e, por outro, com a vida afetiva.” (WALLON, 1979, p. 75).

Além disso, Wallon (2007) acredita que os movimentos são mais que contrações musculares ou deslocamentos, caso contrário, não passariam de “uma abstração fisiológica ou mecânica” (p. 127). Para ele, os movimentos são instrumentos de outros conjuntos, que não podem ser dissociados.

Desse modo, o movimento corporal humano “é uma atividade de relação da pessoa consigo mesma, com os outros e com o meio, na qual são construídos e expressos conhecimentos e valores” (LIMONGELLI, 2004, p. 59). A sua estreita relação com o campo afetivo se dá por seu recurso de visibilidade, isto é, ao possibilitar o apoio tônico para as emoções e para os sentimentos (MAHONEY, 2004).

O movimento como recurso de visibilidade se transforma no primeiro recurso de sociabilidade, de aproximação e de fusão com o outro. [...] Une os indivíduos entre si, dando suporte à atração precoce e poderosa que a criança sente por seu semelhante e que é a sinalização de sua profunda necessidade do Outro, isto é, de sua característica geneticamente social. (MAHONEY, 2004, p. 16).

Como já mencionado, na perspectiva walloniana o desenvolvimento humano necessita da integração dos fatores biológicos e sociais. Não é possível, em qualquer circunstância, dissociar os conjuntos funcionais, de tão imbricados que estão entre si, a não ser para fins didáticos.

O domínio funcional **cognitivo** possibilita a aquisição do **conhecimento** através de imagens, noções, idéias e representações. Além disso, também oferece as possibilidades de manutenção e transformação do conhecimento ao permitir “rever e reelaborar o passado, fixar e analisar o presente e projetar o futuro” (ALMEIDA, 2010, p. 27).

Wallon dá particular importância ao movimento e às emoções e os estabelece como formas de linguagem. O autor argumenta que “o gesto precede a palavra e depois é acompanhado por ela antes de a acompanhar.” (2007, p.188).

Quanto à fala, para o autor, é a responsável pelo progresso do pensamento numa relação de interdependência. É este tipo de linguagem, aliado à linguagem corporal (gestual), que torna possível as relações sociais, a transmissão da história, a compreensão de conceitos e orientação espacial e temporal.

Para Wallon, a linguagem não é a causa do pensamento, mas vai auxiliar este a organizar-se, progredir, numa relação de interdependência:

[...] os princípios da fala na criança coincidem com um acentuado progresso das suas capacidades físicas... [...] A bem dizer, ela não é a causa do pensamento, mas é o instrumento e o suporte indispensáveis para seus progressos. (WALLON, 2007, p. 154-155).

Wallon classifica o pensamento da criança como sincrético, havendo uma fusão de fatores íntimos e fatores externos na qual “a distinção das relações, a dissociação das partes, a oposição do objetivo e do subjetivo ainda não se produziram” (WALLON, 2007, p. 102). O autor argumenta que para apreender determinado conceito a criança precisa apoiar-se em várias experiências, no vocabulário e na intervenção de um adulto. Através de várias tentativas é que a criança reconhece em um objeto um sentido próprio. Não basta nomear determinado objeto, mas precisa atribuir-lhe sentido, diferenciando-o dos demais, estabelecendo um conceito.

Dantas (1990) enfatiza que “para encontrar a idéia ou palavra desejada, é preciso inibir e reduzir inúmeras outras, o que supõe seleção sobre um fundo conceptual”. A autora define como sendo “árduo”, para a criança, o problema de estabelecer relações entre as coisas e defini-las.

Segundo Wallon, a substituição “da coisa pelo signo”, ou seja, o uso da palavra, não acontece sem dificuldades, sem conflitos: entre a linguagem e o objeto não acontece uma percepção imediata. São necessárias muitas tentativas para que a criança consiga compreender o sentido de uma palavra no seu significado próprio.

No início o sentido de uma determinada palavra serve para várias situações. Depois de um período a criança vai classificando, procurando agrupar objetos que para ela possuem as mesmas características, vai categorizando-as. Esta é uma forma de reduzir a “confusão” causada em sua mente. A ação sofrida ou exercida pelo objeto passa a ser sua qualidade. Dessa forma, a descrição passa por explicação e vice-versa, demonstrando o sincretismo na criança. A ação conceitual fica restrita às relações entre coisas concretas. As explicações são autocentradas.

Refletindo sobre os estudos de Wallon, Dantas (1990, p. 75) conclui: “Enquanto os resultados da análise não encontrarem quadros diferentes e estáveis, objeto e qualidade continuarão a flutuar entre a sua própria realidade e as impressões da subjetividade”.

Traremos o domínio funcional da **afetividade** em um sub-tópico específico, dados os objetivos da nossa pesquisa.

4.2 Afetividade em Wallon: emoções e sentimentos nas interações

Mas o que é afetividade? Apesar de comumente usada para referenciar os sentimentos agradáveis ou usada como sinônimo para carinho, afago, etc., na abordagem walloniana, não se trata da mesma coisa. De acordo com a psicogenética de Wallon (2007), as emoções, sentimentos e desejos compõem a afetividade, que não pode ser encarada dissociada dos demais campos funcionais.

Por afetividade entende-se a capacidade, isto é, a disposição do ser humano de ser afetado pelo outro e pelo meio no qual está inserido. Isso ocorre devido a sensações de tonalidades de mal-estar e bem-estar e de como se manifestam.

A *emoção* é a expressão corporal da afetividade, sendo percebida a partir das suas manifestações orgânicas (ex.: raiva, medo, alegria, etc.). De acordo com Wallon (1979), as emoções são comunicativas, contagiosas, isto é, “as manifestações infantis causam impacto afetivo [...]. A acolhida do meio confere significado a essas manifestações e as transforma em recurso de expressão (DÉR, 2004, p. 64). Na medida em que interage com os outros e seus sistemas de sensibilidade amadurecem, a criança começa a estabelecer relações entre os seus atos e os resultados/efeitos que provocam no meio. Caminha, assim, para atos cada vez mais intencionais.

O *sentimento* aciona a atividade representacional e funciona como regulador da ativação fisiológica das emoções. Para sua expressão, pode-se usar de mímica ou da linguagem e o adulto tem maiores recursos para isso, pois “observa, reflete antes de agir, sabe onde e como expressá-los, traduz intelectualmente seus motivos e circunstâncias.” (MAHONEY; ALMEIDA, 2009, p. 18).

Finalmente, a *paixão* configura-se na ativação do autocontrole como pressuposto para dominar uma circunstância. “A paixão pode ser intensa e profunda na criança. Mas com ela aparece a capacidade de tornar a emoção silenciosa.” (WALLON, 2007, p. 126).

Embora Wallon tenha se dedicado a estudar a criança, caracterizando as fases do desenvolvimento humano até o período da adolescência, segundo Galvão (2011), sua teoria admite que, mesmo na fase adulta, o movimento pendular permanece. Neste caso, perguntamos: E o professor, como manifesta suas emoções? De que modo ele pode se contagiar com as emoções das crianças?

Dado o caráter contagioso da emoção, Pinto (1993) afirma que, ao ter contato com a criança, ser emocional por natureza, muitas vezes se estabelece o *circuito perverso*, isto é, o adulto fica exposto à contaminação da emotividade da criança e, assim, constantemente deteriora a sua própria racionalidade de ação. Afirma: “Em lugar de contagiá-la com a própria serenidade, o adulto se deixa influenciar pela irritação ou pela ansiedade infantis, do que resultam, corriqueiramente, ações inadequadas, mais emoção, mais inadequação.” (p. 2).

Há um constante conflito entre o *eu* e o *outro*. O *outro*, para Wallon, representa um parceiro perpétuo do *eu* na vida psíquica. Delimitar as fronteiras entre ambos não é tarefa complexa apenas para as crianças, mas também para os adultos. Os indivíduos veem tais fronteiras se esvaírem por situações de cansaço ou imperícia, por exemplo. Importante ressaltar que na vida adulta são menos frequentes as crises emotivas (ataques de choro, surtos de alegria, birras, etc.), tão comuns às crianças (GALVÃO, 2011).

Pensando no cotidiano das interações das professoras com as crianças, é importante destacar que as reações emocionais da professora servem para a criança como “fonte de informação” daquilo que ela, professora, pensa sobre esta. Trata-se da comunicação, via emoções, de como o professor enxerga a criança; o que pode afetar no modo como a criança enxerga a si própria. Sendo assim:

[...] desde muito cedo, as crianças, entendem que a cólera ou enfado do professor aparecem quando o fracasso é atribuído a causas controláveis e que, portanto, podem ser solucionados no futuro, enquanto que a compaixão ou a lástima tendam a aparecer ante um fracasso atribuído a causas incontroláveis e dificilmente modificáveis. (MIRAS, 2004, p. 221).

A partir disso, entendemos que as emoções expressas através da fala, de gestos, meneios, lamentos ou gritos, informam às crianças aquilo que o Outro pensa. Assim, podem modificar as impressões que a criança tem de si própria, associando ao comportamento da professora sua própria autopercepção. Neste sentido, um aspecto que merece ser mencionado é que, na psicogenética walloniana, as emoções possuem um substrato corporal. Significa dizer que elas se expressam sob a forma de alterações orgânicas e modificações exteriores. Isto as diferencia das outras manifestações que compõem a vida afetiva, tais como sentimentos e desejos.

Podemos perceber que alguém está com raiva, por exemplo, sem que seja dita uma só palavra. Basta visualizarmos as “alterações na mímica facial, na postura, na forma como são executados os gestos”, pois “entre movimento e emoção a relação é de reciprocidade”. (GALVÃO, 2011, p. 61 e 63).

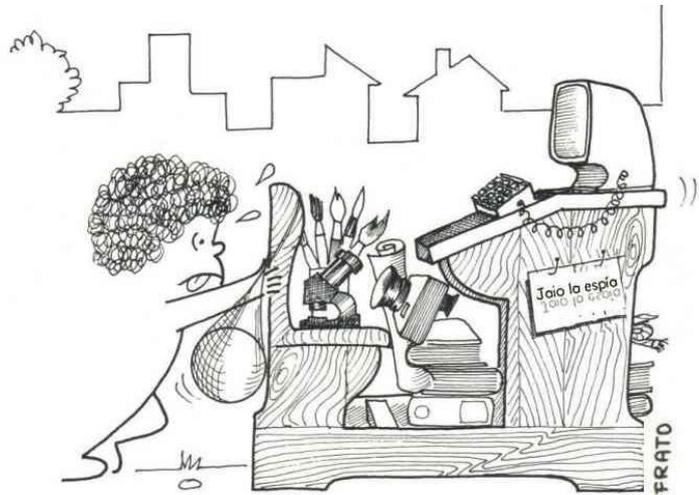
Como se pode ver, segundo a perspectiva walloniana, no processo de constituição do eu infantil há a constante e inseparável presença do outro, num processo não linear que se dá mediante as interações. Compreender a importância que a professora tem nesse processo de construção torna-se uma urgente e necessária demanda por parte daqueles que atuam com as crianças.

5 “... A ROSA FOI VISITAR”: PERCURSO METODOLÓGICO

“É caminhando que se faz o caminho.”

(Titãs)

Como caminho para alcançar os objetivos propostos em nosso projeto de pesquisa, escolhemos desenvolver uma pesquisa empírica de natureza qualitativa, com professoras da Educação Infantil que atuam em uma pré-escola da rede municipal de ensino de Roseiral-MA.



Considerando a orientação do nosso trabalho, que foi pautada na singularidade e complexidade de um objeto, cujo caráter interativo demandou um debruçar-se sobre a subjetividade dos sujeitos, escolhemos a abordagem qualitativa pela natureza dos dados colhidos; assim como pelo fato de tal abordagem possibilitar expressar a relação dos sujeitos com as situações que o envolvem, interpretando e avaliando os fenômenos e significados básicos da pesquisa. (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 64), a “investigação científica implica um escrutínio empírico e sistemático”, sendo possível estabelecer cinco características básicas da pesquisa qualitativa. Não significa dizer que todas as pesquisas qualitativas terão todas as características justapostas, mas o que importa é em que grau tais características se apresentam. Afirmam que as pesquisas que recorrem ao uso de observações e de entrevistas em profundidade (como é o caso do nosso estudo) são bons exemplos daquilo que se encontra em uma pesquisa qualitativa.

Eis as características desta abordagem:

- O ambiente natural é a fonte direta dos dados e o investigador o seu

instrumento principal;

- É descritiva;
- O processo é mais importante do que os resultados;
- Os dados tendem a ser analisados de forma indutiva;
- O significado é de importância vital (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Entendemos que nossa pesquisa buscou atender essas características, na medida em que, por exemplo, tivemos como fonte clara de informações os sujeitos que atuam como professoras em uma pré-escola de Educação Infantil, descrevendo o ambiente e as interações, no momento de inserção no campo, por meio de observações, conforme esclareceremos adiante.

Antes, porém, falaremos dos sujeitos da nossa investigação. Como já dito, são professoras de pré-escolas, que foram escolhidas segundo os seguintes critérios:

- 6 (seis) professoras que concordaram via assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido e que demonstraram estar desejosas em participar da pesquisa;
- Pertencentes a uma pré-escola da rede municipal de ensino da cidade de Roseiral-MA, cuja direção concordou (via termo assinado) com a execução da pesquisa, conforme o seguinte arranjo: 3 (três) professoras de 1º período¹² e 3 (três) 2º período.

Não havendo a quantidade de profissionais que buscávamos no mesmo turno de trabalho, tivemos grandes dificuldades em agendar os grupos focais. Ainda assim conseguimos realizá-los, mesmo não contando com a presença de uma ou outra professora em cada um dos encontros.

Gatti (2012, p. 23) prevê esse tipo de acontecimento quando diz que “mesmo com adesão voluntária e tendo os pesquisadores motivado os potenciais participantes ao fazer-lhes o convite, é muito comum ocorrerem ausências de última hora.”

¹² “Período” é a nomenclatura utilizada no município da pesquisa para designar a seriação da pré-escola. Portanto, quando falamos de 1º período estamos nos referindo ao 1º ano da pré-escola, que recebe crianças de 4 anos; no 2º período frequentam as crianças com 5 anos.

Assim aconteceu em nossa pesquisa. Mesmo as professoras tendo confirmado suas presenças nos dias anteriores aos grupos focais, em um deles uma das professoras disse que não estava se sentindo bem na hora do encontro e outra disse que não poderia ficar, porque precisava pagar uma conta, e tal pagamento era inadiável.

As ausências podem indicar a resistência em fazer parte desse tipo de pesquisa. Há uma preocupação sempre constante por parte dos participantes em responder de acordo com as expectativas do pesquisador ou com aquilo que pode ser considerado politicamente correto.

5.1 Técnicas e instrumentos de coleta de dados

A pesquisa qualitativa possibilita observar os fatos e sujeitos envolvidos no contexto pesquisado. Antes de iniciar a pesquisa principal, desenvolvemos um estudo exploratório que serviu para nos aproximar melhor do campo e como forma de planejar as ações da pesquisa principal, delineando melhor os instrumentos da coleta de dados, evitando assim muitos desvios (DESLANDES, 1996).

O estudo exploratório, na verdade, foi realizado em escala menor, tanto em tempo, quanto em número de sujeitos, sendo que estes não foram os mesmos da pesquisa principal.

Desta forma, utilizamos no estudo exploratório e na pesquisa principal as seguintes técnicas e instrumentos de coleta de dados: **Observações com e sem filmagem**, em salas de atividades das pré-escolas; com suporte do **Diário de Campo**, para as devidas anotações da dinâmica relacional a ser apreendida; a aplicação da **Escala de Empenhamento do Adulto** para os professores; **Entrevistas semi-estruturadas e Grupos Focais**.

Salientamos que as técnicas e instrumentos de coleta de dados foram escolhidos de modo a atender nossos objetivos de pesquisa, isto é, para tratar das interações demos ênfase às perspectivas das professoras captadas mediante as entrevistas e os grupos focais. Quanto a nossas percepções, se apoiaram nas observações.

No decorrer do estudo exploratório não foi possível realizar os grupos focais, visto que o desenvolvemos em 3 pré-escolas distintas, distantes

geograficamente e não conseguimos entrar em consenso com as agendas e locais de cada professora.

As **observações** são instrumentos importantes uma vez que são técnicas que permitiram chegar mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, no intuito de “tentar apreender [...] o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações”. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26).

O uso de **filmagens** durante algumas observações visou a complementaridade dos recursos de registro (NETO, 1996). Lidando com o plano da imagem e da comunicação, propiciou a ampliação do conhecimento dos momentos e situações cotidianas do campo de pesquisa, no momento em que nos permitiu visualizar, quantas vezes julgamos necessárias, os sujeitos, suas relações, seus modos de agir, etc., em um dado período de tempo. No entanto, as observações requereram, principalmente, um olhar atento da pesquisadora, não apenas nos momentos de captar as imagens por meio da câmera, mas também nas demais observações sistemáticas. Para as filmagens, visto que no piloto tivemos dificuldade em filmar e tomar nota de situações observadas, contamos com o apoio de uma voluntária, com a devida autorização das professoras. A pessoa escolhida para filmar atua na área da educação e precisou se aproximar do objeto de pesquisa para a melhor captura dos dados. Este instrumento foi muito importante para o momento da Escala de Empenhamento do Adulto.

O **diário de campo** surgiu como forma de sistematizar as observações. Neto (1996) o denomina “amigo silencioso”, cuja importância não deve ser subestimada, pois, posteriormente, os detalhes nele contidos congregarão os diversos momentos da pesquisa, devendo ser utilizado desde o primeiro momento da ida ao campo até a fase final da investigação. Assim, “Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas.” (NETO, 1996, p. 63).

Para um conhecimento mais aprofundado do contexto específico das interações, além das observações com suporte do diário, utilizamos a **Escala de Observação do Empenhamento do Adulto**¹³. Desenvolvida para a pesquisa de

¹³ A Escala constitui-se em um instrumento usado pelo projeto EEL (*Effective Early Learning*) para medir e avaliar as interações educativas (PASCAL, BERTRAN, 1999). O projeto é destinado a apoiar o processo de auto-avaliação e melhoria dos contextos de educação de crianças pequenas.

qualidade na Educação Infantil, a escala nos serviu como instrumento complementar de observação, dada a sua sistematização. A **Escala de Empenhamento** fundamenta-se na premissa de que a qualidade das interações da professora com a criança é um fator que intervém na eficácia do ensino-aprendizagem. Sua finalidade centra-se nas observações de três componentes ou **Categorias de Ação**: Sensibilidade, Estimulação e Autonomia (LISBOA, 2009).

Levando em conta nossos objetivos de pesquisa, adaptamos a escala de modo que mantivemos apenas a categoria de ação da Sensibilidade, por suas dimensões aproximarem-se mais do foco das nossas observações.

Em nossa pesquisa, seguiremos as orientações de aplicação da Escala de Empenhamento conforme LISBOA (2009), com algumas poucas adaptações¹⁴:

- Observamos cada professora em quatro dias separados, totalizando 4 períodos;
- Completamos 5 observações de 2 minutos cada, por período, dedicando cerca de 1 minuto depois de cada observação para refletir e decidir que classificação atribuir. Registramos um total de 10 minutos por período de tempo, em 4 sessões, totalizamos 40 minutos de observação, por professora;
- Registramos cada observação, na Ficha de Observação do Empenhamento do Adulto, buscando observar momentos diferentes da rotina diária. Obtivemos um total de 4 fichas, por professora;
- As observações da escala foram filmadas em trechos de 2 minutos.

Ainda para a coleta de dados, utilizamos da **Entrevista Reflexiva** observando os procedimentos metodológicos apontados nessa modalidade de entrevista, descritos por Szymanski (2002, p. 19) da seguinte forma:

Contato inicial e a condução da entrevista propriamente dita, que pode incluir atividades de aquecimento (especialmente no caso de entrevistas coletivas), seguidas da apresentação da questão geradora, planejada com antecedência, e das expressões de compreensão dos pesquisados, das

¹⁴ As adaptações são referentes apenas aos turnos de aplicação, pois na experiência original as pré-escolas funcionam com os mesmos professores, manhã e tarde, o que não é o caso do nosso universo de pesquisa. Para nos aproximar desse critério, aplicaremos 2 períodos antes e 2 depois do intervalo, alternadamente.

sínteses, das questões de esclarecimento, focalizadoras, de aprofundamento e, finalmente, a devolução.

As entrevistas foram feitas individualmente e de forma coletiva, atendendo às recomendações de Triviños (1987), de que estas sejam gravadas. No primeiro caso, consideramos uma entrevista semi-estruturada, usando um roteiro como suporte para o direcionamento para os objetivos da pesquisa (APÊNDICE A) As entrevistas coletivas foram realizadas nos moldes da técnica de **grupo focal** (APÊNDICE B).

A técnica de entrevista de grupo focal, segundo Gatti (2012, p. 9), “[...] permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar.”

Assim, buscou-se identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias das participantes a respeito de um determinado assunto. No nosso caso, ela foi conveniente porque permitiu nossa aprendizagem sobre a forma como as professoras interpretam a realidade, seus conhecimentos e suas experiências acerca do objeto da pesquisa. Consistiu em 02 (duas) reuniões por um período aproximado de 1 hora.

Sob o ponto de vista do participante, a reunião é completamente flexível e não estruturada, dando margem à discussão sobre qualquer assunto. Entretanto, sob a perspectiva do moderador, a técnica não é tão flexível assim. Antes da reunião propriamente dita, há um planejamento sobre o que deve ser discutido e quais são os objetivos específicos da pesquisa (DIAS, 2012, p. 4).

Os grupos foram realizados na própria pré-escola. A primeira reunião aconteceu na sala de professores, onde havia uma mesa grande, em torno da qual todas as participantes e pesquisadora se sentaram. Embora Gatti (2012) afirme a recomendação de outros autores de que os grupos focais aconteçam em torno de uma mesa, sentimos que a segunda reunião necessitaria de outro formato, com as professoras sentadas em círculo, para que pudessem interagir e dramatizar conforme fosse solicitado.

Após as entrevistas, os dados foram analisados de forma a compreender a relação existente entre a percepção que as professoras têm sobre as interações e

os atos agressivos de docentes com crianças da pré-escola e aqueles atos que se apresentaram durante as observações.

De acordo com Triviños (1987), a pesquisa qualitativa não estabelece separações estanques entre a coleta dos dados e a fase de interpretação. Significa dizer que, pelo caráter subjetivo dessa perspectiva, a análise dos dados pode ocorrer de forma mais flexível, o que nos possibilitou uma constante passagem entre as informações, que são colhidas e interpretadas, e o elencar de novas hipóteses para uma nova busca de dados. As fases de coleta e análise dos dados se retroalimentam constantemente.

Do mesmo modo, assim como nosso estudo exploratório foi de fundamental importância para a adequação dos instrumentos de coleta e exigiu uma análise rápida de sua estrutura, na pesquisa principal, quando assim os dados exigiram, pudemos optar pelo retorno aos sujeitos, como forma de suplementar as informações que a pesquisa requereu.

Segundo o pensamento de Minayo (1992), estabelecemos uma compreensão dos dados coletados, no intuito de responder às questões norteadoras e ampliar o conhecimento sobre a temática que nos propomos a estudar, não esquecendo a articulação ao contexto cultural do qual faz parte.

Para a análise dos dados em pesquisa qualitativa, Gomes (1996) sugere que se trabalhe com categorias¹⁵ e que elas podem ser estabelecidas antes da pesquisa principal, na fase exploratória ou a partir da coleta, ao passo que aquelas elencadas anteriormente são conceitos mais gerais e mais abstratos e as que surgem com a coleta de dados são mais concretas e específicas.

5.2 Estudo exploratório

Realizar o estudo exploratório mostrou-se de fundamental importância tanto para nos aproximarmos do nosso objeto de pesquisa, quanto para encaminharmos a pesquisa principal a partir do nosso percurso metodológico.

Modificamos alguns critérios tendo em vista a realidade das pré-escolas do município em questão. Dentre as principais alterações, está o fato de que nossa

¹⁵ Permitem estabelecer classificações, isto é, “agrupar elementos, idéias (sic) ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso” (GOMES, 1996, p. 70)

proposição inicial pretendia realizar a pesquisa apenas com professoras formadas em pedagogia, com certos tempo de experiência (recém-contratados, com menos de 2 anos; e mais experientes, com mais de 5 anos).

A busca por realizar a pesquisa apenas com pedagogas era pela expectativa de que a formação oferecesse minimamente os conhecimentos necessários às interações e ao desempenho das atividades junto às crianças. Em relação aos tempos de experiência, ao acompanhar algumas reuniões de coordenação e assessoria pedagógica, nos deparamos com a sugestão de que as “professoras mais velhas (na profissão) sempre dão mais trabalho”. Porém, o estudo exploratório, embora realizado com menos professoras, demonstrou a inviabilidade de manter tais exigências, pois eliminaria vários sujeitos. Além disso, pudemos perceber (na pesquisa principal) que tanto as professoras com mais tempo de experiência, quanto as com menor tempo, apresentam condutas semelhantes no trato com os pequenos.

O município de Roseiral não possui pré-escolas com muitas turmas. O maior número de turmas se concentra no centro da cidade, com um total de 6 (seis) salas, compondo 12 turmas distribuídas nos turnos da manhã e da tarde.

No estudo exploratório, pretendíamos também realizar a pesquisa em duas pré-escolas geograficamente distantes, sob o argumento de que o contexto sócio-econômico poderia divergir de forma significativa e sob a hipótese de que, de alguma forma, isso poderia interferir nas formas de os professores se relacionarem com as crianças. Essa hipótese surgiu em formações na própria Secretaria Municipal de Educação (SEMED), quando algumas professoras relatavam que “as crianças do centro são diferentes das crianças do bairro. Quanto mais periférico o bairro, mais problemática a criança”. Sabemos que tais questões são mote para pesquisas outras e envolvem estereótipos e preconceitos em relação à criança pobre e da periferia. Nossa pesquisa não daria conta de abarcar tamanha complexidade e este não é o nosso objetivo, embora saibamos que tais questões perpassam as interações das professoras com as crianças. Todavia, além desse critério impossibilitar a realização do grupo focal, já que as professoras não se dispuseram a fazer encontros fora dos seus locais de trabalho ou bairro de moradia, constatamos que, na realidade, o público alvo da pré-escola do centro, não reside de

fato no centro, mas em bairros periféricos. Os pais das crianças são trabalhadores do centro da cidade ou moradores de uma comunidade ribeirinha.

Assim, optamos por realizar a pesquisa principal numa única pré-escola, de modo que fosse possível realizar as entrevistas coletivas a contento das professoras, sem interferir bruscamente em suas rotinas, exigindo que se deslocassem de um bairro para outro.

Tendo em vista nossos objetivos de pesquisa se encontrarem em um terreno escorregadio, para conhecer o perfil das professoras da pesquisa, ao invés de questionário, decidimos inserir na própria entrevista individual perguntas relativas à formação profissional, tempo de carreira em Educação e especificamente na Educação Infantil, bem como contribuições da formação para a prática cotidiana, tanto com a finalidade de perceber se elas reconhecem em suas formações aspectos que colaboram nas interações com as crianças, quanto como um modo de proporcionar o aquecimento necessário na entrevista reflexiva (SZYMANSKI, 2009) até chegarmos às questões específicas do nosso trabalho.

Embora a coleta, a transcrição e análise do perfil tenham demandado mais esforços do que o teria se tivéssemos utilizado questionário, percebemos que ao contarem um pouco sobre seus percursos profissionais antes de responder sobre as interações, as professoras trouxeram à tona informações muito mais subjetivas, como as razões de escolha da profissão, que tipo de formação tiveram e perspectivas de futuro.

5.3 Processo de conquista das professoras para a pesquisa

Nosso primeiro passo foi elaborar um requerimento (APÊNDICE C) para a Secretaria Municipal de Educação solicitando autorização para realizar a pesquisa na pré-escola. Do mesmo modo, solicitamos autorização da gestora da pré-escola, mediante requerimento (APÊNDICE D) e apresentação da autorização da SEMED. Após receber autorização da Secretaria de Educação e da gestora da pré-escola, passamos a convidar as professoras, uma a uma, para a pesquisa, nos apresentando, explicando os objetivos, como seria sua participação e a metodologia da pesquisa, lendo juntamente com elas o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE E).

No processo de conquista, nos apresentamos como estudante de mestrado da Universidade Federal do Ceará, embora tivéssemos tomado posse recentemente em um concurso público na prefeitura da cidade, cuja lotação deu-se para compor a equipe técnica da Educação Infantil da Secretaria de Educação. Escolhemos não informar de início nosso vínculo com a SEMED no intuito de não causar constrangimento às professoras no sentido de aceitarem participar, mesmo não desejando, apenas por questões hierárquicas. Além disso, num primeiro momento, a pesquisadora não teria qualquer tipo de vínculo via SEMED com as professoras da pesquisa, no sentido de formações ou acompanhamento pedagógico, fato que, para nós, garantia certo distanciamento.

Preferimos tentar conquistar para a pesquisa o maior número de professoras do turno vespertino, já que 2 do turno matutino haviam participado da pesquisa exploratória no ano anterior. Caso conseguíssemos 5 professoras à tarde, seria necessário convidar apenas uma professora da manhã, o que tornaria todo o processo, especialmente dos grupos focais, mais rápido.

No entanto, no turno vespertino, duas professoras não concordaram em participar. Uma delas pediu o TCLE para ler em casa com calma e que no dia seguinte daria a resposta. Ao retornar para saber sua resposta, a professora disse que não gostaria de participar da pesquisa, porque, em geral, as pesquisas atrapalham a rotina da sala e as crianças ficam mal comportadas. A segunda professora, diga-se, tratou-nos em tom ríspido. Ao cumprimentá-la, não respondeu, nem manteve qualquer contato visual. Ao lançar o convite, respondeu: “E o jeito?”¹⁶. Explicamos que, na verdade, a escolha ou não de participar era tão somente dela e que, se não desejasse receber a pesquisadora em sua sala, respeitaríamos isso. Prestes a me retirar, agradei sua atenção e ela justificou que não gosta “desses estágios” porque “as crianças ficam querendo aparecer” e “não tem quem as segure”. Disse, ainda, que as professoras perdem o controle da turma quando vêm “esses estagiários”, já que tem umas duas ou três crianças muito “danadas”.

Pudemos sentir, desde o momento do convite, a resistência de algumas professoras e de como para elas é difícil ter pessoas estranhas em suas salas – o

¹⁶ E o jeito?” é uma expressão comumente usada em nossa região que corresponde a “Tenho outra saída?”. É empregada quando a pessoa não tem alternativa diante de uma circunstância ou é obrigada a submeter-se a alguma situação.

que é natural, pois não há como a dinâmica das atividades permanecer a mesma. Nossa experiência e contato com professoras de creches e pré-escolas ao longo da formação em pedagogia e posteriormente no trabalho, nos mostra que há uma preocupação muito grande em manter as crianças “comportadas”, isto é, sentadas e caladas, especialmente quando recebem “visitas”. As professoras se sentem inseguras se as crianças estão em pé, correndo, brincando ou conversando. Para elas, isso pode por em xeque o seu “domínio de sala”.

Uma das professoras que recusou participar da pesquisa, tempos depois, ao constatar nosso vínculo com a SEMED chamou-nos à parte e disse que se quiséssemos tentar realizar a pesquisa em sua sala, que ficássemos à vontade. Esse fato reafirmou para nós o quanto a hierarquia dentro da rede de ensino local poderia influenciar nos resultados da pesquisa. Consideramos que não informar tal vínculo na apresentação, foi uma decisão acertada.

Apesar das duas recusas, fomos bem recebidas pelas outras três professoras. Passamos, então, a convidar mais três professoras da manhã, de modo que completássemos 3 professoras de 1º período e 3 de 2º período, conforme elegemos nos critérios descritos nos procedimentos metodológicos.

As professoras que participaram da pesquisa, portanto, ficaram cientes dos objetivos e de quantos encontros teríamos de forma coletiva e individual. Concordaram também em nos receber por um período de 4 a 5 dias em suas turmas para observações diárias. Algumas delas, inclusive, mencionaram o fato de colegas às vezes não concordarem em auxiliar estagiários e pesquisadores. Segundo elas, as pesquisas são bem vindas, especialmente quando levam novidades e auxílio aos professores. Lembraram também que todas elas já precisaram realizar estágio e sabem as dificuldades encontradas ao longo do processo.

6 “O CRAVO TEVE UM DESMAIO E A ROSA PÔS-SE A CHORAR!”: AS INTERAÇÕES DAS PROFESSORAS COM AS CRIANÇAS NA PRÉ-ESCOLA CIRANDA DAS FLORES

“[...] a nossa função diante das crianças pequenas é essa: entender as necessidades delas e atendê-las, isto é, ser sensível e solícita” (Heloysa Dantas)

O principal objetivo dessa pesquisa consiste em compreender as interações das professoras com as crianças de uma pré-escola do município de Roseiral-MA. Como temos visto ao longo do texto, existe uma estreita relação entre as interações que estabelecemos com as pessoas à nossa volta e o nosso desenvolvimento. Assim, pretendemos ver como ocorre esta interação entre as professoras e as crianças da pré-escola “Ciranda das Flores”¹⁷.



É no âmbito das interações que a criança estabelece com o Outro, que aspectos importantes de sua personalidade, auto-estima e identidade vão se erigindo, num complexo processo de avanços e rupturas. Na pré-escola, a professora é um “Outro” importante na constituição do Eu infantil.

O papel do outro na construção da pessoa é indiscutível. O indivíduo se constitui enquanto tal, principalmente, através das interações que estabelece com o outro. Transpondo essa reflexão para a instituição de Educação Infantil, pode-se inferir que as interações da criança com o professor e com as outras crianças tornam-se condição para a construção não só de conhecimentos, mas da sua personalidade como um todo. Assim, cabe ao professor não apenas permitir, mas também promover situações de interação no cotidiano das instituições. (COSTA, 2011, p. 49).

Tomamos como fundamento de nossas análises o principal objetivo da Educação Infantil que é oferecida em creches e pré-escolas: o desenvolvimento

¹⁷ O nome da pré-escola é fictício, como um modo de preservar a identidade dos sujeitos que lá trabalham. A escolha deste nome deveu-se por conta dos nomes fictícios atribuídos às professoras, nomes de flores.

integral da criança. Desenvolver-se integralmente envolve as dimensões cognitivas, sociais, físicas e afetivas, num todo indissociável: a pessoa.

6.1 A Pré-escola “Ciranda das Flores”

A Pré-escola Ciranda das Flores é uma instituição da rede pública de ensino de Roseiral-MA. Atende crianças da cidade há mais de 30 anos e integra o conjunto de 118 instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos, entre creches, pré-escolas e salas de Educação Infantil anexas a escolas de Ensino Fundamental.

Trata-se de uma, dentre poucas instituições de Educação Infantil na cidade, que possui um espaço privilegiado, com 6 salas de atividades, 1 sala de professores, 1 sala de brinquedos (que funciona mais como depósito), cantina e despensa, banheiro masculino e feminino para crianças, banheiro masculino e feminino para adultos, secretaria, pátio coberto (que também é usado como refeitório) e ao ar livre, muitas árvores e plantas em volta das salas, e parquinho. Contudo, a construção é antiga e apresenta sérios problemas estruturais. A gestora nos informou que há vários anos a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) vem prometendo uma reforma, mas nada nesse sentido foi feito, apenas medidas paliativas, como reparos. Até mesmo a última pintura, que já está bem desgastada, foi feita de forma voluntária por uma instituição religiosa.

Segundo a gestora, após enviar muitos ofícios cobrando uma providência, a SEMED informou que a reforma acontecerá no ano de 2014, considerando que a estrutura representa risco para as crianças, como os muros, por exemplo, que são muito baixos, que uma criança de 5 anos é capaz de pular, como já aconteceu antes.

Em nosso primeiro dia na sala de Érica, a professora reclamou que na noite anterior entraram em sua sala, quebraram os cadeados do seu armário e do armário da professora do turno matutino, levaram os materiais escolares e até brinquedos, isso depois de terem entrado em todas as salas, uma a uma, em semanas consecutivas. A única parte da escola que os ladrões não têm acesso é a despensa, pois nela há um alarme de segurança, colocado depois de terem levado a merenda escolar algumas vezes.

Para a gestora, a preocupação maior não é tanto em relação aos materiais, mas às próprias crianças. Ela relata que há alguns meses as crianças estavam no pátio para a acolhida, quando uma delas se deu conta que havia moradores de rua e usuários de drogas dormindo na laje do banheiro das crianças.

Há problemas nas telhas, paredes, banheiros quebrados. Há muito espaço, mas pouco conforto. Além disso, as salas têm meia parede, isto é, não são isoladas umas das outras, o que torna a acústica do lugar muito ruim. O barulho de uma turma interfere de forma significativa na dinâmica da outra. O parquinho não é utilizado pelas crianças porque os gatos da vizinhança pulam sempre o muro, defecando na areia.

Vimos que a maior parte dos espaços não é utilizada pelas crianças e pelos adultos, o que é lamentável, especialmente as áreas arborizadas, coisa rara nas instituições da cidade.

De acordo com o Censo Escolar 2013, a rede municipal de educação de Roseiral atende 8.760 crianças de 0 a 5 anos de idade, além de atuar em regime de colaboração com o fornecimento de material didático e formação continuada para professores de instituições filantrópicas que atendem 277 crianças.

A pré-escola do nosso estudo atendeu, em 2013, um total de 263 crianças, distribuídas em 6 turmas no turno matutino e 6 turmas no turno vespertino. A instituição conta com 11 professoras – uma delas possui um C.E.T.¹⁸. Ao todo, são 24 funcionários, entre administrativos, professores e pessoal de apoio técnico, como podemos ver no quadro abaixo:

Quadro 1 – Quantitativo de servidores e formação

FUNÇÃO	NÚMERO	ESCOLARIDADE
Gestora	1	Superior em Pedagogia
Professoras	11	Magistério, Geografia, Filosofia e Pedagogia

(continua)

¹⁸ CET quer dizer Condição Especial de Trabalho. Trata-se de um mecanismo de “dobra de turno” que o município adotou para suprir as necessidades de preenchimento do quadro de professores. A carga horária de trabalho de um professor no município é de 20h semanais por matrícula, podendo o profissional ter 2 matrículas totalizando as 40h, mas cada uma galgada mediante concurso público ou seletivo temporário. No caso do CET, o profissional trabalha 40h semanais e é acrescido aos seus rendimentos 70% do valor do salário base.

Quadro 1 – Quantitativo de servidores e formação (continuação)

FUNÇÃO	NÚMERO	ESCOLARIDADE
Auxiliares de sala	2 ¹⁹	Magistério
Merendeiras e Serviços Gerais	6	Ensino Fundamental e Médio
Porteiros	1	Ensino Fundamental
Auxiliares de secretaria	3	Ensino Médio e Magistério

Fonte: Produzido pela autora

Conforme já descrito no percurso metodológico, o processo de conquista das professoras enfrentou algumas recusas. No entanto, conseguimos o número de professoras estabelecido nos critérios de escolha dos sujeitos.

A seguir, temos um quadro resumo com os nomes fictícios das professoras, o período/turma que trabalham, sua formação²⁰, o tempo de experiência em educação e, especificamente, em Educação Infantil:

Quadro 2 – Perfil profissional das professoras

Professora	Período	Experiência em educação	Experiência na E. Infantil	Formação
Açucena	1º	18 anos	15 anos	Pedagogia
Dália	1º	14 anos	14 anos	Filosofia
Margarida	1º	16 anos	16 anos	Geografia
Érica	2º	4 meses	4 meses	Pedagogia
Gardênia	2º	26 anos	26 anos	Pedagogia
Hortência	2º	15 anos	15 anos	Magistério

Fonte: Produzido pela autora

¹⁹ Na realidade, são duas professoras concursadas, uma já aposentada, mas que não conseguimos entender a razão de ela ter sido enviada pela secretaria para trabalhar como auxiliar de sala. Nunca a vimos ajudando em nenhuma turma e a gestora informou que ela fica o horário de trabalho todo na secretaria da pré-escola. A outra professora que atua como auxiliar em uma turma, segundo informações da gestão e SEMED, não tem condições de assumir uma turma.

²⁰ Consideramos a formação informada pelas professoras, independente se a mudança de nível foi concedida ou não.

Coincidiu de a pesquisa começar logo depois de uma greve. As professoras do turno vespertino não aderiram à greve e as do turno matutino, sim. Assim, não raro nos deparávamos com pequenas reuniões no corredor ou no pátio da escola, entre algumas professoras e a gestora para tratar desse assunto.

Aconteceu, algumas vezes, de estarmos na sala fazendo as observações e a gestora entrar e começar a conversar com a professora sobre as demais que ainda não haviam retornado da greve.

O clima entre Hortência e a gestora, especialmente, não era dos mais agradáveis. Ela foi a última professora a voltar da greve e dizia que só voltaria depois que a justiça decretasse o retorno; caso contrário, permaneceria em greve. O Sindicato dos Trabalhadores de Estabelecimento de Ensino de Roseiral mantinha a greve, mas a prefeitura convocava os professores a retornarem, com a alegação de que a greve era ilegal. Muitos voltaram no último prazo dado pela prefeitura. Além disso, a gestora dizia que a professora não estava tratando bem as crianças e com frequência tinha desentendimentos com a equipe de trabalho. Meses depois da coleta de dados, retornamos a campo para coletarmos dados complementares para a pesquisa, e soubemos que Hortência havia sido remanejada para outra instituição.

A Pré-escola Ciranda das Flores, no período da coleta, não tinha coordenadora pedagógica. Esta era uma reclamação frequente das professoras e da gestora: as primeiras porque não viam na gestora alguém que lhes ajudasse com questões do dia a dia das turmas; e por parte da gestora, por não ter ninguém para lhe auxiliar na parte pedagógica. Na visita que fizemos posteriormente, a escola havia recebido uma coordenadora.

Do ponto de vista das práticas pedagógicas, uma informação relevante é que a pré-escola possui um histórico na cidade de “escola alfabetizadora”, o que nos ajudará a entender algumas práticas cotidianas. Desde sua fundação, até o ano de 2012, a escola oferecia turmas de 1º ano (antiga alfabetização). Desse modo, há uma grande ênfase nas rotinas de leitura e preenchimento de fichas. Aprender a ler e a escrever ainda é o principal objetivo das professoras da Ciranda das Flores.

Érica é recém chegada à escola e, em um dos grupos focais, que discutiremos mais à frente, compartilha sua angústia de perceber que as atividades desenvolvidas na escola são muito tradicionais. Reconhece que mesmo ela não tendo muitos conhecimentos metodológicos, nem noções de rotina com as crianças,

sendo isso uma lacuna na sua formação, sente que a rotina que conheceu na escola é “engessada”. Diz ela:

[...] eu sinto essa dificuldade em relação às crianças: a falta de conhecimento de brincadeiras, de conhecimentos metodológicos que tornassem a aula menos tradicional do que o que eu acho que é. A escola [Ciranda das Flores] tem um estilo, pra ser pré-escola, bem tradicionalista [...]

A percepção de Érica coincide com a percepção que tivemos ao nos deparar com a rotina da pré-escola. Em todas as salas, vimos uma rotina exaustiva, anotada em um cartaz. As crianças não são consultadas sobre ela, tampouco são informadas sobre o que farão no período em que estudam. Em geral, os objetivos de cada dia não são explicitados e elas já dão sinal de enfado em relação às atividades, como podemos ver no relato a seguir:

Leitura dos cartazes – São 14:39h e as crianças gritam muito os numerais. Quando a professora propõe começar a leitura do alfabeto, as crianças reclamam: “Não, tia! Não!”, “Porque vocês não querem ler o alfabeto hoje?” Ela tenta negociar. Ao invés da atividade do livro, as deixa olharem livros de literatura infantil por 15 minutos. Passado o tempo combinado, volta para o cartaz do alfabeto. Eles lêem gritando menos. Ela para a leitura duas vezes para ajustar o compasso, já que há uns recitando primeiro e outros depois. Os meninos leem mais que as meninas, que brincam com suas bonecas e ursos. A leitura dura aproximadamente 10 minutos. (NOTA DE CAMPO, 24/04/13).

Todos os dias, em todas as turmas, seja pela manhã ou à tarde, têm-se a mesma rotina: rodinha para leitura; leitura dos cartazes²¹ – numerais do 1 ao 50; alfabeto; dia da semana; quantidade de meninos, meninas e total de crianças; como está o tempo.

Em outro momento, no único dia em que vimos Érica explicar o roteiro das atividades às crianças, percebemos uma considerável diferença no modo como estas lidam com as atividades propostas. Senão, vejamos:

Érica: 13:50h – Roda de leitura: O clima interativo está bem mais tranquilo (há 13 crianças). As crianças se organizaram mais rápido para ouvirem e interagem muito melhor durante a história. Dois ou três se dispersam de vez em quando, o que é natural, dada a idade das crianças. 14:18h – Leitura dos cartazes – A professora pergunta quem quer ver os números e o ABC. As crianças meneiam a cabeça em sinal negativo... “Então, tá! Só hoje nós

²¹ São vários cartazes pendurados em varais em todas as paredes da sala. A professora vai fazendo uma espécie de giro, até que tenham lido todos os cartazes.

vamos ver só os números, mas segunda-feira vamos ver todos os cartazes.”
(NOTA DE CAMPO, 26/04/13)

Acreditamos que os tipos de interações estabelecidas entre as professoras e as crianças na pré-escola podem se revelar por meio das atividades desenvolvidas cotidianamente. As crianças dão sinais claros de que algumas metodologias estão inadequadas, mas não há sensibilidade suficiente por parte das professoras para captar esses problemas. Embora reconheçamos a prática docente como um processo dialético, multidimensional (com questões interativas, metodológicas, curriculares, etc.), discutir tais metodologias não é o nosso foco. Portanto, tentaremos nos ater às questões específicas da pesquisa: como se caracterizam as interações das professoras com as crianças da Pré-escola Ciranda das Flores e quais as concepções das professoras acerca das interações que elas mesmas estabelecem com as pequenas?

Começaremos por discutir as concepções evidenciadas pelas professoras nas entrevistas individuais e nos grupos focais para, posteriormente, a partir do olhar da pesquisadora e do referencial teórico escolhido, analisar as interações que as professoras estabelecem com as crianças de suas turmas.

6.2 O que pensam as professoras sobre as interações com as crianças?

A nossa pesquisa contemplou algumas técnicas e instrumentos, conforme já descrevemos. Dentre elas: entrevistas semi-estruturadas e grupos focais²², observações com filmagem e sem filmagem, anotações em diário de campo e aplicação da Escala de Empenhamento do Adulto – Categoria Sensibilidade.

A entrevista semi-estruturada foi organizada em dois blocos, a saber: Formação Profissional e Compreensão sobre as interações das professoras com as crianças na pré-escola.

6.2.1 Percepções das professoras acerca da formação e dos conhecimentos que colaboram no processo das interações estabelecidas com as crianças

²² Como dissemos anteriormente, não foi possível realizar os grupos focais na pesquisa exploratória.

Em relação ao bloco da Formação Profissional, além de levantarmos o perfil das professoras, o intuito era de, nesse primeiro momento da entrevista, realizar um “aquecimento” e perceber se elas identificam elementos de sua formação importantes ao processo de interações com as crianças.

Com exceção à professora Érica, pudemos perceber que as outras 5 professoras têm longo período de experiência docente, em média 17 anos, carreira quase toda dedicada à Educação Infantil.

Outro ponto interessante é que, exceto também a professora Érica, a formação superior das outras professoras é posterior ao ingresso na profissão, sendo que a professora Hortência, que tem magistério, está na metade do curso de Pedagogia. Todas elas reconhecem a importância da formação em nível superior, como um modo de melhorar as práticas no seu trabalho cotidiano. A propósito, a formação é valorizada pelas professoras que cursaram pedagogia, pelo tipo de aprendizagens que elas, a partir da formação, podem proporcionar às crianças, como podemos perceber:

Antes eu não tinha muito conhecimento e depois que eu fiz a pedagogia eu obtive mais conhecimento na área. Então, pra mim facilitou mais, eu não achei difícil, só que tinha de ler muito [risos]. Esse negócio de ler muito [não é] comigo... (GARDÊNIA)

Na fala de Gardênia encontramos aquilo que se apresenta como dificuldade de um grande número de professoras. Além disso, a formação de Gardênia foi a distância, com aulas presenciais esporádicas aos fins de semana. Vemos em sua fala a dificuldade que ela teve em realizar o curso.

Em relação à formação de Érica, ela mesma acredita que não foi um período de muito aprendizado, mesmo tendo sido em um curso presencial, anterior ao seu ingresso na docência, em uma instituição pública que, na cidade, ostenta certo prestígio diante da classe de professores. Atribui a si a responsabilidade pela “falta de conhecimento” que julga ter.

Durante esses cinco anos eu passei por lá, e o motivo foi que antes da metade do curso eu percebi que realmente não era o que eu queria para minha vida. Fiz achando que seria uma boa, porque eu já tinha alguma experiência em sala de aula, tinha sido catequista [...] No ensino médio e no ensino fundamental eu cheguei a substituir professoras em sala de aula [...] o próprio diretor da escola permitia que elas fizessem isso e eu gostava. Então eu achei que [...] era a profissão que eu iria seguir. [...] Só que aí eu não sei se, durante esse período que eu entrei, a minha vida profissional da

época estava atrapalhando muito, eu não tinha tempo pra me dedicar, pra fazer os trabalhos da faculdade.

Érica trabalhava no comércio roseiralense, primeiro como vendedora, depois como gerente de loja. Ao mesmo tempo, estudava à noite. A realidade de Érica não difere de grande parte do alunado de Pedagogia que, sendo classe trabalhadora, enfrenta grandes dificuldades para conciliar a necessidade de trabalhar no decorrer dos estudos (CARDOSO; SAMPAIO, 1994).

Uma análise de aspectos relacionados ao trabalho do estudante universitário, baseada em pesquisa realizada por Cardoso e Sampaio (1994) com estudantes cursando diferentes carreiras em várias instituições de ensino superior, na cidade de São Paulo e na região de Campinas, indica que 50% dos estudantes trabalham e que

[...] nos cursos da área de humanidades e de ciências sociais aplicadas, os estudantes trabalhadores são a grande maioria. Eles chegam a 72% nos cursos de administração de empresas, 71,3% no de pedagogia, 68,8% no curso de direito e 62,9% no de filosofia (p. 11).

Com base em nossa própria experiência como estudante de Pedagogia e na de nossos colegas, observamos que, de modo geral, em Roseiral, os estudantes precisam trabalhar em funções que nada convergem com sua formação. Quando tentam buscar trabalho com educação, o encontram algumas vezes em escolas particulares menores, na função de professor, sem direitos trabalhistas e, por vezes, ganhando menos de um salário mínimo²³; ou para o cargo de “auxiliar” nas escolas maiores. Também trabalham como professor/a, em turnos de 44h semanais, também pelo salário mínimo. O tempo dedicado a planejamentos para os dois turnos de trabalho são as 4h do sábado, o que se torna impossível, dada a exigência e o volume de atividades.

Assim, muitos estudantes preferem manter seus trabalhos no comércio, visto que os seletivos para professor do município, quando estendidos a alunos de graduação, requerem dos candidatos terem completado 75% da carga horária do

²³ Nós, durante todo o curso de pedagogia, estagiamos em uma consultoria de recursos humanos. Ao concluir o curso e sentir o desejo/necessidade de trabalhar na área, deparamo-nos com o impedimento de não ter experiência para trabalhar como professora. Conseguimos um emprego em uma escola particular mediana, como professora de uma turma que atendia crianças de maternal II e I período, percebendo mensalmente o valor correspondente a 75,27% do salário mínimo da época, sem carteira assinada.

curso. Entre a escola particular e o comércio, preferem o segundo: ao menos não levam trabalho para casa.

Alguns estudantes de Pedagogia optaram, em 2008, por fazer o concurso para Auxiliar de Magistério. Embora sendo 40h, o cargo oferece uma oportunidade de vivenciar experiências no contexto de creches. Existem muitas questões problemáticas em torno do trabalho de Auxiliar de Magistério, a começar pelos requisitos para ingresso. Tanto no concurso de 2008, quanto no mais recente de 2012, bastou apresentar o certificado de Ensino Médio, para tomar posse. Não é exigida qualquer formação específica. Tampouco é feito um trabalho intensivo e diferenciado junto aos ingressantes, como um modo de diminuir o impacto do primeiro contato com os pequenos. Chamamos de impacto porque, não raro, vemos nas creches as auxiliares²⁴ lamentarem suas condições de trabalho relatando que, se soubessem que era *“só pra limpar bumbum de menino [sic], melhor não ter feito...”*.

Na maioria das creches, a auxiliar de magistério é aquela que assiste “os cuidados” às crianças: banho, troca de fraldas, alimentação, etc. Numa prática dicotômica, as professoras das creches, em geral, cuidam da “educação” das crianças, como se fosse possível educar sem cuidar e cuidar sem educar (OLIVEIRA, 2011a, p. 37).

As professoras de 1º e 2º períodos (pré-escolas) trabalham sozinhas, a não ser que tenham em suas turmas alguma criança com diagnóstico de necessidades educacionais especiais. Nesse caso, têm direito a uma auxiliar. Na Pré-escola Ciranda das Flores, há apenas duas auxiliares, que aqui chamamos de “auxiliar de sala”, já que o concurso que fizeram foi para professora e não para auxiliar de magistério. Ambas estão nessa condição, segundo a SEMED, porque não têm condições de assumir uma turma.

Quando questionamos sobre o modo como a formação profissional ajuda na prática cotidiana, uma das professoras considera como elemento muito importante para o seu fazer pedagógico as formações continuadas oferecidas pela Secretaria de Educação (SEMED). Vejamos algumas das falas

²⁴ Há em toda a rede apenas um profissional do sexo masculino atuando como auxiliar de magistério. Os pais não gostam de pensar em homens dando banho ou levando as crianças ao banheiro. A gestão e a SEMED, acaba alocando os homens em outras atividades dentro das creches.

Agora tem os livros que a gente trabalha com as crianças e é bom porque desenvolve muito a aprendizagem deles e [...] as formações continuadas que aumentam mais os nossos conhecimentos[...] a gente faz planejamento, [...] tem pessoas também para estarem ajudando, para dar dicas e a gente faz todas as dicas que são passadas, a gente vai fazendo que é pra desenvolver o aprendizado deles (AÇUCENA)

Todo semestre nós temos uma formação continuada que é você se preparar mais ainda pra trabalhar com Educação Infantil. (MARGARIDA)

Desde o ano de 2009 o município adota material didático para a Educação Infantil, desde o Maternal I até o 2º Período, exceto para os Berçários. A aquisição do material é feita mediante licitação. A empresa vencedora, além de fornecer os livros semestralmente, presta também um trabalho de assessoria pedagógica, que são essas “pessoas que ajudam e dão dicas”, tal qual mencionou Açucena. Atualmente, além da equipe técnica do setor de Educação Infantil da SEMED, composta por 8 pessoas, a rede conta com mais 8 assessoras pedagógicas que acompanham diariamente as 135 instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos.

Há inúmeras divergências em relação ao uso do material didático. O MEC não proíbe, mas também não recomenda o uso. No entanto, a SEMED argumenta que, ainda, muitas professoras da rede têm imensa dificuldade em propor atividades para a Educação Infantil. Na busca por substituir as matrizes/tarefas copiadas do Ensino Fundamental, tão utilizadas pelas professoras da Educação Infantil, por atividades/fichas com sugestões de atividades mais voltadas para o público em questão, achou-se por bem a adoção de material didático.

Tal material passa por uma avaliação da equipe pedagógica que indica se é adequado ou não para as crianças. Do que temos observado, de modo bem geral, o material não foca em atividades de escrita. Mesmo havendo sugestões de registro, antes, pressupõe que a professora desenvolva atividades que proporcionem as interações e o brincar como eixo norteador da prática.

Por outro lado, temos nossas dúvidas quanto à apropriação, por parte das professoras, das necessidades infantis em relação ao brincar e às interações. Em alguns casos, inclusive das professoras de nossa pesquisa, vimos um engessamento das atividades movido pelo sentimento de seguir à risca tudo que é sugerido no material. Enquanto o material pretende orientar as professoras quanto ao tipo de atividades que devem ser realizadas, temos várias professoras que veem

sua dependência do material ser alimentada cotidianamente, sem autonomia suficiente para romper com o que está escrito e propor suas próprias atividades, de acordo com as necessidades daquele pequeno grupo que compõe as suas turmas.

Outra análise que podemos fazer em relação ao uso do material didático é a necessidade de pais e professoras terem um produto que indiquem o que as crianças fazem na instituição. Sem esse produto palpável, é como se as crianças fossem para a pré-escola perder tempo, só “para brincar”, o que, conforme a ideologia mercantilista que orienta a nossa sociedade atual, não deve ser admitido.

Somado ao trabalho de assessoria pedagógica²⁵, todas as escolas são beneficiadas com um trabalho, chamado “Escola de Família”, no qual uma palestrante que vem de outro estado, em parceria com as gestoras, reúne as famílias das crianças e trata de questões específicas às necessidades reveladas em cada instituição, apontadas pelas assessoras, equipe gestora e pela equipe técnica. Há ainda a realização de dois seminários, um no início do ano letivo e outro ao final.

Sobre a forma como a formação profissional vem colaborando para a melhoria da prática, em geral, ressaltam a importância do planejamento, as disciplinas do curso de Pedagogia, além das áreas a serem trabalhadas na Educação Infantil e as metodologias, como podemos ver na fala da professora Gardênia:

Na parte da linguagem, da matemática, da psicologia; que às vezes eu ouvia falar, mas não sabia; e depois que eu fui estudar, fui ver aqueles teóricos [...] Antes eu não tinha muito conhecimento e depois que eu fiz a pedagogia eu obtive mais conhecimento na área.

Sobre a formação do professor de Educação Infantil no Brasil, Oliveira (2011) afirma que, na verdade, a elevação da escolaridade dos docentes não significa necessariamente elevação da qualidade do fazer docente. A busca por um diploma de nível superior, em geral, acontece devido ao desânimo com suas condições de trabalho. Porém, “o máximo que conseguem é uma promoção na

²⁵ A assessoria pedagógica acompanha o dia a dia nas salas e colabora com os professores nos planejamentos, tirando dúvidas e sugerindo alternativas para os deltas. Deltas são todas as dificuldades encontradas no contexto das instituições atendidas. Embora, a assessoria seja contratada para atender os professores pedagogicamente, acabam por informar a SEMED as dificuldades administrativas e estruturais, especialmente aquelas que interferem diretamente no dia-a-dia dos professores e das crianças.

carreira, com algum aumento de salário, e não maior competência profissional, como almejam”. (OLIVEIRA, 2011a, p. 29).

Lamentavelmente, uma realidade percebida em Roseiral é um grande número de profissionais que, na busca por melhores salários, são seduzidos por instituições que oferecem formação em nível superior, mas sem respaldo legal para tal. São cursos aligeirados e precários que, ao término, não correspondem ao anseio dos profissionais, já que os diplomas, em geral, não são válidos perante o MEC. Tampouco são aceitos pela SEMED, para a mudança de nível²⁶ ou para a progressão salarial²⁷.

Apesar da realidade denunciada por Oliveira (2011a), e vividas pelas professoras deste estudo, estas reconhecem que sua prática se modifica, na medida em que se amplia sua formação, seja por meio do curso superior, seja por meio das formações oferecidas pela SEMED. A professora Dália, por exemplo, acha que, antes da sua formação, “*trabalhava errado*” e, ao ser questionada sobre o que mudou, traz elementos novos:

[...] depois dessa formação eu tive uma nova visão que não é como eu pensava antes, eu acho que eu trabalhava errado.[...] nós trabalhávamos era no termo de mostrar uma letra, uma por uma, trabalhar uma semana com o A, uma semana com o B, que era tempo perdido e depois disso foi, da formação que eu tive, melhorei muito. Até porque, o que custava a gente trabalhar de uma letra, uma por uma, o tanto de tempo que a gente perdia com o alfabeto com a criança? Hoje não, a gente trabalha o todo.

As mudanças percebidas por Dália, assim como por outras das professoras, se concentram primordialmente nas metodologias de trabalho, com ênfase na aquisição da língua escrita e linguagem matemática.

Em relação aos conhecimentos proporcionados por suas formações, outras professoras, porém, entendem que a mudança também se materializa no

²⁶ No município trabalham professores em 3 Níveis: Professor Nível I – que possuem magistério; Professor Nível II – com Normal Superior; Professor Nível III – Nível Superior. Segundo o Plano de Carreiras, Cargos e Salários dos Trabalhadores de Estabelecimentos de Ensino de Roseiral-MA, um professor com Nível I ou Nível II pode “mudar de nível” ao apresentar Diploma de Conclusão de Curso no Ensino Superior, desde que a instituição certificadora seja reconhecida pelo Ministério da Educação. Havendo mudança de nível, conseqüentemente, há mudança nos vencimentos.

²⁷ A Progressão Salarial se divide em duas modalidades: Progressão A – o professor deve apresentar certificados de cursos de extensão ou formações continuadas que totalizem 360h e passam a perceber em seus vencimentos o aumento de 5% do salário base; e a Progressão B – na qual o professor apresenta certificado de Pós-graduação *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu* e passa a perceber aumento de 15% no seu salário.

modo como interagem com as crianças, especialmente em perceber as particularidades infantis, conforme as faixas etárias. É o que percebemos nas falas abaixo:

[...] essa formação que estou fazendo em Pedagogia tem trazido muito esclarecimento [...] Em como lidar com as crianças, a fase de cada uma, o comportamento de cada criança, como é que nós podemos agir, a melhor maneira de ajudá-las (HORTÊNCIA)

Ah, a formação é muito importante [...] pra que você não reprima aquela criança dela viver, vivenciar a fase educacional (MARGARIDA)

Quando eu fui me preparar para o estágio na educação infantil [a professora] falava que existiam muitas estratégias em lidar com criança, e uma delas era o olhar, sobre o domínio de sala. No olhar a criança reconhece a hora de brincar e a hora de parar. Não precisa você gritar. Às vezes o grito, é em vão. Então, um simples olhar ela entende e hoje eu uso isso e sei que funciona. Às vezes eu não preciso gritar, eu não preciso falar, quando eu olho, ela já que vê que está fazendo alguma coisa errada, que não é a hora, e aí elas param. (ÉRICA).

Embora as professoras relatem que a formação que receberam colabora no processo de interações com as crianças, esses conhecimentos parecem incipientes e pouco elaborados. Como temos visto, a formação das professoras não contribuiu de forma significativa para práticas mais adequadas à Educação Infantil. Mesmo que a formação das professoras da Ciranda das Flores tivesse contemplado todos os saberes necessários à prática cotidiana, Campos (2011), sobre o perfil do professor de Educação Infantil, diz que, no dia a dia, mesmo o professor com a melhor formação mobiliza vários tipos de saberes e não apenas o saber especializado que ele adquiriu na universidade. Assim, vêm à tona experiências como aluno, como filho, experiências que ele tem a partir das conversas nos corredores com outros professores, as imagens mais tradicionais que existem da relação professor-aluno.

Se isso acontece com aquele professor que é bem formado, você pode imaginar o quê que acontece com aquele que não tem essa formação específica? Então, as questões do senso comum, as posturas tradicionais já ultrapassadas, os vícios que fomos acumulando durante muitas décadas, os problemas todos que a gente já sabe que existem nas escolas e tudo mais, tendem a se perpetuar porque, na falta de um saber especializado, a professora vai fazer aquilo que a colega mais velha está fazendo na sala do lado.” (CAMPOS, 2011, 01:01'-01:35').

Dadas as muitas peculiaridades inerentes ao trabalho do professor dessa primeira etapa da educação básica, Kishimoto (2005) defende uma formação

específica e a ruptura com uma Educação Infantil moldada a partir das escolas de Ensino Fundamental, nas quais o foco do trabalho são os aspectos cognitivos.

De acordo com Cruz (2010), existem ainda muitos desafios a serem superados em relação à formação inicial no curso de Pedagogia, dentre os quais a autora destaca a formação específica, com conteúdos voltados para a prática docente na área e a inclusão de temas relativos à Educação Infantil nas demais disciplinas do curso. Segundo a autora, a formação deveria permitir repensar dois grandes conjuntos de conhecimentos, relacionados intimamente:

- a) Os concernentes ao desenvolvimento e à aprendizagem infantil;
- b) Os relacionados ao trabalho na creche e na pré-escola, bem como as especificidades do trabalho educativo a ser desenvolvido junto às crianças e suas famílias (História da infância e da Educação Infantil, Políticas de Educação Infantil, identidade profissional e o trabalho docente na Educação Infantil, entre outros).

Ademais, a autora defende que os cursos de formação não podem negligenciar ou minimizar a relevância de proporcionar ao professor o desenvolvimento de habilidades necessárias, como observar e escutar as crianças, necessárias a um trabalho mais significativo.

Almada (2011), em sua pesquisa de doutorado, realizada junto a professores e estudantes, por meio de entrevistas, bem como pela análise do Projeto Político-Pedagógico e dos planos de ensino do curso de Pedagogia de um centro universitário, constata que o curso não tem uma concepção definida de criança e Educação Infantil e que os conteúdos contemplados nas ementas das disciplinas voltadas para a Educação Infantil levam a adoção de práticas de escolarização pelos professores, aproximando-se mais com a formação para o ensino fundamental do que com a Educação Infantil. Afirma:

Se a formação do professor não fornece a ele os conhecimentos necessários, que entram na formação e definição dos conceitos, conseqüentemente, não fornecerá as objetivações necessárias para ele orientar-se na realidade. [...] Isso conduz ao [sic] futuro professor a uma forma inadequada de pensar a criança porque, por um lado, o conceito que ele tem sobre infância direciona seu trabalho, pois, é partindo desse conceito que ele se orienta ao planejar e, conseqüentemente, executar sua ação. Por outro, o induz a tomar como parâmetro, para a criança pequena, o modelo de escolarização definido para o ensino fundamental. (ALMADA, 2011, p. 155).

Como vimos durante as observações e entrevistas, as professoras evidenciam muito mais os conhecimentos relativos às práticas de alfabetização do que às questões específicas da Educação Infantil. Embora reconheçam que a formação ajudou no modo de “lidar com as crianças”, não apontam conhecimentos consistentes que fundamentem essa mudança. Tal fato parece ser influência direta da própria formação, uma vez que não oferece os saberes necessários para a prática cotidiana na Educação Infantil.

6.2.2 Compreensões das professoras acerca das interações delas com as crianças

Para compreender o que as professoras pensam sobre as **interações** que estabelecem com as crianças, percebemos que não se trata de um assunto sobre o qual elas possuem pensamento elaborado. Todas as professoras se incluíram entre os adultos que interagem com as crianças, partindo de sua experiência cotidiana para relatar o modo como as veem.

Quanto ao modo específico como entendem as interações, necessitamos refazer a pergunta algumas vezes, já que elas falavam de outros assuntos. Como passamos a descrever:

Como? [intervalo para pensar] Como assim? Essa pergunta é assim: eu e o aluno? [...] Eu procuro passar, assim, da melhor forma possível pra eles, interagir com eles, procurar a conhecer cada um, a conhecer a... Como é que diz? [intervalo para pensar] Está fugindo aqui da minha cabeça... [...] Pra eu interagir na sala de aula com ele, principalmente com ele. Eu tô fugindo? [...] Eu tô no caminho, não tô?”. (GARDÊNIA)

Percebemos uma constante preocupação, por parte das professoras, em “responder corretamente” as perguntas. Sabemos que isto é muito comum em entrevistas, visto que as professoras se sentem avaliadas.

A dificuldade de falar sobre as interações faz-nos entender sobre quanto esquecida é essa temática no contexto da formação e da prática cotidiana na Educação Infantil. Nossa pesquisa depara-se com uma realidade em que as professoras pouco ou simplesmente não refletem sobre a importância das interações no processo de desenvolvimento infantil. Trata-se de uma dimensão pouco privilegiada, tanto no trabalho individual, quanto nas formações e trabalhos coletivos.

Em 2013, para a abertura do ano letivo, no primeiro seminário de formação oferecido pela SEMED, no mês de fevereiro, uma das palestras tinha por tema a “Afetividade na Educação Infantil”. A palestra, ministrada por uma professora da Universidade Federal do Maranhão, que pesquisa sobre Educação Infantil, durou 50 minutos. Durante todo o ano, esse foi o único momento em que as professoras puderam ouvir um pouco sobre a temática. Na ocasião do seminário, aconteceram outras palestras, uma sobre avaliação e outra sobre a saúde do professor e cuidados com a voz. A equipe da SEMED, ao final de cada evento ou formação, realiza avaliações junto aos professores que, para esse evento específico, elegeram a temática de saúde do professor como a mais relevante.

As professoras, inclusive em nossa pesquisa, por diversas vezes falam sobre seus problemas de saúde (estresse, problemas com a voz, etc.) e que consideram que lidar com as crianças, especialmente as desobedientes ou “sem limites”, as adoecem. No entanto, não estabelecem relação entre refletir e estudar como lidar/interagir com as crianças pode fazer alguma diferença nesses mesmos problemas. Como exemplo, a imperícia da professora, ao gritar. Ao agir assim, prejudica a própria voz. Ou ainda, quando não compreende as necessidades e (im)possibilidades das crianças, a professora se irrita, o que leva a um clima de tensão e estresse.

Quando indagada sobre o que pensa sobre as interações dos adultos com as crianças, a professora Açucena menciona a importância de se ter paciência e ser afetivo no trabalho com os pequenos. Para ela, as interações com as crianças são diferentes das interações com os adultos, pois a criança precisa ser ensinada.

[...] a criança precisa muito, muito daquele cuidado, é diferente. Tem que ter o cuidado, tem que conversar. Com o adulto você fala só uma vez e ele já tem aquele conhecimento, a criança não, ela está construindo. [...] eu acho que isso é importante e a afetividade. Tem que ter paciência porque se não tiver paciência a gente não consegue trabalhar com eles. Tem que ter amor.

“Para trabalhar com crianças, tem que ter amor” virou um lugar comum no discurso dos professores e da sociedade em geral. Dantas (2005) concorda que as crianças precisam ser amadas. No entanto, não se trata de qualquer amor. Assim,

A criança precisa de amor, de um sentimento afetuoso, sem dúvida, mas ela precisa também de um amor que eu chamo de um amor alegre. Não é qualquer amor que serve, e eu acho que são dois qualificativos: um amor alegre e inteligente. As teorias nos ajudam muito a entender possibilidades

e impossibilidades, portanto a não brutalizar, violentar a criança pedindo o impossível. Desconhecer as possibilidades da criança ou desconhecer a criança é uma forma de desamor (DANTAS, 2005, p. 2).

É interessante observar, na fala das professoras, a perspectiva de que as crianças não são educadas em casa. Segundo Açucena, isso acontece porque os pais não têm mais tempo de dar atenção às crianças. Consideram importante haver uma interação afetiva de tonalidade agradável, porque muitas vezes as crianças “*não são amadas*” em casa.

Quando trata da formação de professoras da Educação Infantil, Cruz (2010) defende a importância de trabalhar as atitudes e opiniões das professoras em relação à criança e à sua família, especialmente a criança oriunda de famílias com baixo poder aquisitivo. Nessa perspectiva, destaca a relevância de construir um olhar e escuta sensíveis, capazes de captar e compreender as crianças.

Algumas atitudes e opiniões das professoras refletem o estereótipo de que muitas crianças pobres não são amadas ou não são educadas em casa. De acordo com Crochik (2011, p. 25), “os conteúdos do estereótipo que servem ao preconceito não surgem do nada e têm sua função social e individual.” O pensamento estereotipado é um produto cultural, definido por meio das diversas agências (família, escola, meios de comunicação de massa e outros). Assim, essa concepção da criança não amada e não educada, cujos pais são desleixados, circula na sociedade como inerente à pobreza, como se não houvesse pais pobres que amam e se dedicam aos seus filhos. Há um discurso cruel que relaciona pobreza à falta de amor, à desesperança. O professor por vezes diz que deve amar as crianças, porque as “pobrezinhas são muito carentes”.

Em vários momentos durante a entrevista, Érica aponta que não conhece bem a temática das interações e que necessita de mais conhecimento teórico sobre o assunto. Além disso, deixa clara a diferença que ela enxerga entre teoria e a prática cotidiana:

[...] eu vejo que na prática é um pouco diferente da teoria, do que a gente estuda, as fases do crescimento que Piaget fala e tal, tudo bem. Na época é uma coisa muito bonita de falar [...] mas na escola, na prática, eu vejo que é um pouco diferente. [...] na sala de aula com vinte e um alunos [...] fica difícil, [...] Se eu tivesse mais tempo para interagir individualmente, funcionaria muito melhor, [...] agora falando, gritando com aquela multidão de crianças tudo desordenado, não funciona muito bem.

Há duas dificuldades apontadas por Érica: a primeira é a sensação que ela tem de que o que viu na universidade não corresponde às necessidades da prática cotidiana. A segunda é que a quantidade de crianças na turma para que ela atenda sozinha acaba por favorecer comportamentos inadequados de sua parte, como gritar com as crianças, por exemplo. Acredita que se tivesse uma auxiliar na sala o trabalho fluiria mais facilmente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 22/98), no item 6, preconizam sobre a importância de estabelecer estratégias de atendimento individualizado às crianças, sendo de suma importância a definição da quantidade de crianças por adulto, entendendo-se que as turmas de crianças de 4 a 6 anos devem limitar-se a 20 crianças por adulto (BRASIL, 1998). Nesse aspecto, Érica chama atenção para o fato de que nas pré-escolas públicas de Roseiral, a correspondência entre o número de crianças por professor não é respeitada integralmente. Se tirarmos a média de quantas crianças há em cada turma da pré-escola Ciranda das Flores, teríamos, para um total 263 atendidas em 12 turmas, o número de 21,9 crianças por professor. A média não corresponde à realidade, pois há turmas com mais ou com menos de 20 crianças, a depender da desistência ao longo do ano. Em contraponto, o que percebemos ao longo das observações é que as crianças faltam bastante à pré-escola, raramente tendo mais que 18 crianças em cada sala.

Reconhecemos as dificuldades enfrentadas pelas professoras (problemas com formação, muitas crianças em cada turma, estrutura de atendimento precária, dificuldades na relação com as famílias, etc), no entanto, a criança em si, não tem qualquer responsabilidade por essas circunstâncias. Atribuir a essas questões a responsabilidade pelas agressões cometidas, apenas mantém a discussão na esfera do mundo adulto (professor e sistema), enquanto as crianças permanecem sendo prejudicadas. A esse respeito, Wallon já nos alerta que “para a criança, só é possível viver a sua infância” (WALLON, 2007, p. 9), nós adultos é que devemos zelar para que ela viva plenamente a sua infância.

Diretamente relacionada à temática das interações, surge no discurso das professoras, a questão da afetividade e a tensão com a “desobediência” das crianças.

[...] o professor, para ele trabalhar na Educação Infantil tem que ter muito amor, afetividade que é esse carinho que você tem que fazer, conversar, explicar. E as crianças gostam da gente porque elas percebem que temos carinho por elas. Elas são danadas. 'Danada' que eu digo é assim: depois que elas aprendem elas ficam muito ativas para o conhecimento, mas tem uns, que são sem limites (AÇUCENA).

Açucena se preocupa em corrigir sua fala sobre as crianças serem “danadas”, modificando por “ativas”. No entanto, reafirma a primeira perspectiva, com um nome diferente: “sem limites”. Pergunto a ela como é uma “criança sem limites” e, novamente, temos: *“que não ouve o que a gente fala, que não quer respeitar regras. [...] da escola e nem as regras em casa”*.

O reconhecimento de alguns dos comportamentos considerados típicos da primeira infância coloca as professoras numa posição que se configura num primeiro passo de respeito às necessidades infantis. Todavia, esse reconhecimento precisa fundamentar-se na compreensão do processo de desenvolvimento e aprendizagem. É desse modo que o professor se capacita para reconhecer e atender as necessidades e possibilidades das crianças (ALMEIDA, 2010). Deste modo,

O professor precisa conhecer as teorias de desenvolvimento, de aprendizagem, de personalidade que os livros ensinam. Mas precisa ter uma atitude permanente de investigador do ser em desenvolvimento e de sua própria prática. E o conhecimento que aí adquire – na prática – volta a enriquecer as teorias. (ALMEIDA, 2000, p. 86).

Como pudemos ver nas falas anteriores, as professoras consideram a importância da afetividade para o processo de ensino-aprendizagem, embora sintam dúvidas na hora de falar sobre o assunto. Ao contrário do que aconteceu no nosso estudo exploratório, as professoras da Ciranda das Flores não levantam aspectos relacionados às manifestações epidérmicas (abraço, beijo, etc.) como expressão da manifestação de afetos, embora tenhamos visto muitas iniciativas por parte das crianças com relação a isso.

Na ocasião do nosso estudo exploratório, ao tratar das interações, surgiu um aspecto interessante levantado pela professora Anita, que consideramos relevante trazer para essa discussão. Trata-se do medo que ela sente de muito apego físico à criança, por conta dos recentes escândalos relacionados à pedofilia. Assim, sua expressão de afetividade engloba aspectos outros, que não são apenas de contato físico: *“meu relacionamento com elas é só mesmo cantando, brincando,*

conversando, ouvindo, contando história, fazendo interrogações, tá entendendo? Aquele aconchego mais íntimo, eu, particularmente, já quase não uso.” (Anita).

Na teoria walloniana, refletir sobre as mudanças que ocorrem ao longo do desenvolvimento da pessoa indica uma forma interessante de resolver questões relativas aos conflitos na interação eu-outro. Na verdade,

Cada vez mais, as manifestações epidérmicas são substituídas por novas exigências afetivas, como, por exemplo, a necessidade de atenção que a criança no estágio do personalismo apresenta [...] Perceber e compreender essas mudanças representa um caminho eficiente para resolver boa parte dos conflitos que surgem na relação eu-outro. Conhecer a trajetória da afetividade do aluno permite ao professor adequar seu ensino às necessidades afetivas de seus alunos nos diferentes estágios de desenvolvimento. (DÉR, 2004, p. 75).

Quando perguntamos sobre quais atitudes das professoras consideram favoráveis ao desenvolvimento infantil, caracterizam atitudes que acreditam facilitar o processo de interação com as crianças: *“ter domínio de sala”, “não gritar” e “usar o tom de voz adequado”, “gostar do que faz”, “ter conhecimento metodológico/pesquisar”, “afetividade”, “carinho”, “respeito”, “não trabalhar só pelo dinheiro”, “atenção”, “cumplicidade”, “sensibilidade”, “ser criança/alegre”, “entender as crianças”, “não brigar”, “ouvir a criança”, “elogiar/incentivar”.* Em síntese, para as professoras, o professor deve ter atitudes/características positivas no relacionamento com as crianças, que envolvem ter conhecimento sobre as interações e o desenvolvimento infantil, a escuta das crianças, atenção para as suas necessidades, acolhimento, carinho, gostar de crianças, respeitá-las, ser profissional, refletir a própria ação e não se contaminar com a emotividade da criança.

Ao perguntar sobre as atitudes que podem ser desfavoráveis ao desenvolvimento das crianças, as professoras entendem que é *“não gostar do trabalho”, “xingar”, “chamar de “burro”, “bater”, “palavras afirmativas”, “gritar”, “repreender”, “rotular”, “beliscar”, “puxar o cabelo”, “não ter domínio de sala”, “machucar”, “agredir”.* Uma questão que salta aos olhos nas falas das professoras é a preocupação em não ter conflitos com a família da criança já que *“se machucar, a criança conta para os pais”.* Afirma Açucena:

[...] Eu nunca fiz isso, eu tenho a maior paciência, [...] eu gosto e eu sei que não é para fazer esse tipo de coisa. As crianças só vão aprender se você

gostar realmente, porque elas percebem [...] elas não são bobas. São pequenas, mas elas sabem.

Apesar de crer que não se deve agredir as crianças porque elas podem denunciar o ocorrido aos pais, Açucena reconhece a capacidade infantil de perceber/sentir as questões que lhes dizem respeito.

No relato da experiência de duas pesquisas²⁸, Cruz (2003) aponta que a criança é competente para falar sobre as suas percepções e sobre os seus sentimentos em relação à sua experiência educativa. Para ela, as crianças: i) se sentem ameaçadas de castigos sempre que não correspondem ao que deveriam saber; ii) têm bastante clareza sobre as expectativas da professora em relação a elas, isto é, sabem que ela gosta que elas “se comportem bem”, que façam as “tarefinhas”, comam “sem bagunça” e que se aborrece quando desobedecem ou brigam; iii) parecem ver esse controle com naturalidade, ao relatarem sem reclamações que “a professora briga e bota ‘tudim de castigo’”, numa atitude aparente de terem assimilado a ideia de que precisam se comportar direito, merecendo ser punidos quando não o fazem (CRUZ, 2003).

Como vimos no perfil, a professora Açucena tem longa experiência como docente e, portanto, deve conhecer bem sobre esses atos praticados por alguns professores. Para ela, é “*muito agressivo*” tratar as crianças com xingamentos e expressões vexatórias, além, é claro, de agredir fisicamente. Em sua opinião, essas manifestações estão relacionadas ao fato de alguns professores não conseguirem lidar bem com as próprias emoções e problemas.

Essa observação possui desdobramentos, uma vez que “o contágio das emoções é um fato já muitas vezes assinalado. Decorre do seu poder expressivo” (WALLON, 2007, 122). Razão e emoção estabelecem uma relação que perdura por toda a vida e para que ocorra aprendizagem e desenvolvimento, é necessário “reduzir a temperatura emocional”. Porém, não é uma relação de equilíbrio, isto é, sempre que houver uma situação de imperícia, a emoção volta a dominar. A emoção da criança pode afetar o professor e vice versa, como veremos mais à frente.

²⁸ Na primeira, procurou entender a trajetória das representações de escola de um grupo de crianças ao longo de sua primeira experiência escolar na 1ª série do ensino fundamental e na segunda buscou captar quais as percepções e desejos das crianças acerca da creche comunitária.

O reconhecimento do professor como pessoa completa, dotado de dimensão cognitiva, afetiva e motora, assim como a criança, aparece na fala da professora, entendendo que o educador também é afetado pelo contexto da turma. No entanto, para Açucena, cabe a ela analisar o que está acontecendo. O indivíduo racionalizado reconhece suas emoções e sentimentos e consegue relacioná-los com o exterior. Assim, o professor pode “refletir sobre sua própria ação e a do aluno, antes de uma resposta; dar-se tempo para uma atitude; permitir que o aluno expresse seus sentimentos.” (ALMEIDA, 2008, p. 82).

Outro aspecto que chamou nossa atenção relaciona-se ao respeito à criança. Segundo nossas colaboradoras, para o professor é muito difícil ser sempre calmo. No entanto, afirmam ser imprescindível refletir sobre os problemas de certas atitudes.

Tais questões abrem uma discussão muito importante: O que é respeitar a criança? Almeida (2008) afirma que, embora seja um conceito complexo, o respeito é o fundamento do trabalho do professor. E, sobre o tema, continua, assegurando que: “A atitude de respeito do professor pode ser assim operacionalizada: o professor precisa ser um arguto, lúcido, constante observador de seu aluno. Observador da criança em cada um de seus domínios funcionais.” (p. 82). Consideramos importante aceitar a criança tal qual ela é. Para isso, é necessário conhecê-la, no seu desenvolvimento e formação; não limitar seu desenvolvimento; propiciar formas ricas e grupos diversificados para que ela possa desenvolver suas ações; aceitar que, em algum momento, em algumas atividades, a criança não precisará mais da mediação da professora (ALMEIDA, 2000).

Nas entrevistas individuais, apenas Érica informou que as emoções desagradáveis interferiram de forma significativa na sua prática e no relacionamento com as crianças. Referiu momentos nos quais forçou crianças a sentarem-se ou arrastou uma criança pelo braço até a secretaria. Justificou, no entanto, seu ato agressivo pelo comportamento da criança, que se jogou no chão. As demais professoras disseram que nunca permitiram que suas emoções e sentimentos influenciassem de forma desagradável na sua prática, a ponto de machucar alguma criança. Somente, em poucos momentos, isso aconteceu, e “*apenas*” falando grosserias ou alterando o tom de voz, de vez em quando.

É... eu acho que já. Mas pra chegar a gritar não, mas chegar e falar "Menino, te senta!", já. Depois a gente reflete assim: "Ó... não devia ter falado com o bichinho assim, deveria ter falado direito", porque é criança [...] De eu chegar e falar assim grosseiro já [...] Porque a gente lida com muita criança, [...] quando tu acalma um, o outro já se agita. [...] a gente não tem aquela sala todo tempo bonitinha, aquelas crianças todo tempo comportadinhas, sempre tem um pimentinha no meio, e às vezes aquele pimentinha perturba a sala toda. (MARGARIDA).

Em contraponto, embora Margarida relate que nunca tenha agredido nenhuma criança, as observações, como veremos mais adiante, nos mostram que, com frequência, a professora grita com as crianças, fazendo ameaças. Quando a professora diz que "não deveria ter falado com o bichinho assim [...] porque é criança", entendemos que, na verdade, em geral se fala assim com "os bichinhos" justamente porque são crianças, já que não vemos a professora tratar da mesma forma os outros adultos da instituição. As relações de poder que circundam as interações adulto-criança são marcadas por inúmeras situações em que os professores se sentem à vontade para tratar as crianças sem o respeito que elas têm direito. O contraditório está posto sempre que vemos professoras cobrando das crianças atitudes que elas próprias não têm.

Percebemos que, para as professoras, não se trata de um processo fácil o reconhecimento dos atos agressivos nas interações delas com as crianças. O não reconhecimento pode estar relacionado tanto às concepções que se tem de criança e de atos agressivos, quanto pelo temor de se expor e estar sujeito às sanções legais, visto que existem mecanismos que garantem o direito das crianças de serem respeitadas, como podemos ver no Estatuto da Criança e do Adolescente:

Art. 4º. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

[...]

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias [sic] e crenças, dos espaços e objetos pessoais. (BRASIL, 1990).

A violação de quaisquer desses direitos das crianças representa agredilas e negar-lhes o seu pleno desenvolvimento. Indagamo-nos: será que, por isso, é mais fácil não perceber uma agressão à criança, um grito, um safanão, um castigo vexatório, como uma prática violenta, e sim, uma forma de educar?

Outro aspecto que pode ser levantado é que o tratamento dispensado às crianças também está sujeito às concepções das professoras sobre o que é ser uma boa professora. Reconhecer que se está fazendo algo incompatível com a docência atinge a autoimagem da professora; é o mesmo que admitir que não é uma boa professora. Para Margarida e as outras, certas atitudes são justificadas porque um bom professor tem “autoridade”, “domina a sala de aula”. O problema é que essa autoridade se configura em autoritarismo e o domínio de sala se converte em opressão sobre a turma.

Sob outra perspectiva, a fala de Margarida nos remete à cisão com que tanto a criança quanto o próprio professor são tratados, como se fosse possível dissociar os afetos da pessoa. Para Almeida (2000), é muito importante que o professor tenha o conhecimento de que também é dotado das dimensões afetiva, cognitiva e motora, assim como a criança. Tal conhecimento permitirá ao professor refletir sobre as suas emoções, de modo que, quanto mais compreensão dos afetos, maiores são as possibilidades de controlá-los.

Entendemos que, ao conhecer mais sobre si e sobre o desenvolvimento infantil, a professora amplia as possibilidades de desenvolver atitudes favoráveis ao contexto das interações. Ao promover um ambiente mais adequado ao desenvolvimento da criança, o professor promove para si mesmo, mudanças no desempenho de seus papéis (ALMEIDA, 2000).

6.2.3 Compreensão sobre atos agressivos nas interações com as crianças

Para alcançar nosso objetivo de compreender a percepção e o reconhecimento por parte das professoras acerca dos atos agressivos delas contra as crianças no cotidiano da pré-escola, realizamos dois grupos focais. No primeiro, quisemos conhecê-las na dinâmica do grupo, como interagem entre si, fortalecendo a interação e confiança entre elas próprias e conosco. Nesse sentido, retomamos algumas questões das entrevistas individuais, bem como falas delas próprias, como um modo de reafirmar ou retificar algumas compreensões.

Como aquecimento para o grupo, questionamos sobre o que consideram mais importante no trabalho desenvolvido na pré-escola. Desejávamos, mais uma

vez, perceber se, na visão delas, as interações aparecem como importantes para o desenvolvimento integral das crianças.

Hortência diz que o mais importante é alcançar os objetivos traçados no plano diário, pensado para promover o aprendizado das crianças. Açucena chama atenção para a importância das interações das crianças entre si. Além disso, acredita que “o lúdico e a brincadeira não podem deixar de acontecer”. A partir da fala da colega, Hortência pondera:

“[...] a gente brinca não é só por brincar, brincar aprendendo, né? Aí, qual o meu objetivo? Que eles aprendam as formas geométricas naquela amarelinha, que eles aprendam os numerais, aprenda a contar [...] crescente, decrescente. Também aprender a conviver com as outras crianças, saber esperar sua vez, saber perder, saber ganhar; porque tem uns que perdem e não aceitam! Ficam chorando! [...] nós temos que procurar ajudar aquela criança entender que nem tudo a gente ganha, sempre tem a perda também.”

Num primeiro momento, Hortência nos dá uma indicação de como enxerga o brincar na Educação Infantil, compreendendo que deve ter sempre um objetivo, senão vários. Dentre eles está conviver com os pares e seguir as regras. Na medida em que as outras professoras interferem, trazendo informações adicionais, ela indica o modo como as brincadeiras são oportunizadas às crianças:

“[...] tem brincadeira dirigida, nós brincamos com eles, orientando, mostrando as regras; e tem brincadeiras que não são dirigidas, mas mesmo assim nós temos que estar ali perto observando. Pra saber como é que ela age, se ela divide, se ela é afetiva, se ela é agressiva, Aí, ao observar isso a gente faz as anotações, ai depois desenvolve.”

Vemos a brincadeira ser reconhecida como muito importante para o desenvolvimento infantil, ao propiciar que as crianças interajam entre si. Há uma preocupação de ela não ser associada ao ócio, já que não resulta em um produto que pode ser conferido e entregue aos pais. Então, quando as crianças brincam, as professoras sentem a necessidade de afirmar para si mesmas e para os pais que as “crianças não brincam só por brincar” [sic]. Segundo as professoras, ainda é preciso pesquisar, observar, registrar o desenvolvimento da criança.

Ao perceber as professoras mais à vontade em seus relatos, introduzimos um tema que, acreditávamos, nos levaria à questão dos atos agressivos. Indagamos às professoras sobre como se sentem no trabalho diário com as crianças, e como lidam com seus próprios afetos.

As professoras trazem à tona questões relativas ao desânimo, quando não alcançam suas expectativas e à imperícia, que muitas vezes permeia o trabalho diário.

[...] às vezes a gente se encontra diante de uma situação que a gente não sabe nem o que fazer. Então, acho que, diante disso, a gente deve procurar cada vez mais estudar sobre autores que estudaram mais a fundo, principalmente sobre essas relações afetivas, principalmente entre professor e aluno, pra que a gente possa saber agir de forma correta, porque muitas vezes a gente se encontra numa situação que nem a gente mesmo sabe como agir. (Érica).

[...] de repente, acontece uma confusão justamente por causa da própria criança, né? Porque ela não tem aquele costume de dividir, outras tem o temperamento forte, outras são inquietas, muitas vezes atrapalha. Às vezes eu fico meio desanimada quando não alcanço o que eu esperava... (Hortência).

De acordo com Galvão (2011), algumas situações de cansaço ou imperícia suscitam a quebra dos limites entre o *eu* e o *outro*. Isso pode fazer surgir uma mistura das professoras e dos seus afetos com as crianças e seus afetos. Para Wallon (1979), é necessário ressaltar, os conflitos entre o *eu* e o *outro* são constantes. Assim, parece imprescindível que as situações geradoras de estresse possam ser percebidas, reconhecidas e trabalhadas, para serem ultrapassadas. Tais dificuldades, segundo Érica, podem ser superadas se estudarem com mais profundidade sobre as temáticas que lhes afetam, especialmente sobre a afetividade nas interações das professoras com as crianças. Para ela, existe a necessidade de agir corretamente em relação a essa dimensão. Já Hortência atribui às crianças boa parte das dificuldades, visto que elas, por serem inquietas, atrapalham a execução do plano.

Apesar das dificuldades apontadas, Açucena retoma sua fala da entrevista individual e diz que é “*feliz no seu trabalho*”, porque “*faz o que gosta*”. Reafirma seu posicionamento de que a família está cada vez mais ausente e, nesse caso, as crianças devem ser ajudadas pela professora.

Quando falam das dificuldades e frustrações, as professoras reclamam do número de crianças na sala, afirmando que algumas atividades, especialmente as do livro, requerem atendimento individualizado, o que não é possível sem uma auxiliar. Neste sentido, Érica diz que o mais irritante no trabalho diário é a falta de suporte, em todos os aspectos:

[...] seja no material mesmo pra utilizar na Educação Infantil, seja na assistência de uma pessoa ali pra te ajudar na realização das tarefas, seja pra você ir ao banheiro, seja pra você ter que ir à secretaria pra falar alguma coisa que tem que ser falada naquele momento, você tem que sair e não tem quem fique pra olhar as crianças, então isso tudo é um transtorno.

Mesmo havendo uma professora auxiliar pela manhã e outra à tarde, além de outra servidora, também professora e ex-gestora da pré-escola, o trabalho das professoras é muito solitário. Não existe nenhuma definição sobre as atribuições da ex-gestora, que permanece na escola, embora, em boa parte do tempo, fique sentada junto ao portão da escola. Quando solicitada a colaborar, entra na sala, grita com as crianças, gerando medo e susto em todos.

Além das professoras, ninguém mais demonstrava qualquer sentimento de responsabilidade no processo de desenvolvimento das crianças. Todos as tratavam com descaso e desrespeito. Até mesmo a gestora, que muito elogiou a escolha da nossa temática de trabalho junto às professoras²⁹, vez ou outra gritava com algumas crianças, chamando-as de “*Menino terrível!*” ou “*Mas tu é saliente!*”.

Já Hortência afirma que sua maior dificuldade “é a resistência. Ô, meninos resistentes!”, referindo-se aos protestos das crianças de não seguir o plano, reivindicando outras atividades! Dália ressalta uma dificuldade semelhante:

Na hora das atividades eles começam a se bater e a gente vai reclamar e eles não entendem, porque é o costume, porque aqui a gente trabalha a afetividade com eles, mas em casa às vezes não trabalha. Aí eles chegam e não se comportam, não entendem na hora que a gente tá explicando, eles sempre se batem, se mordem. [...] Eu fico gritando o tempo todinho, sem poder [...]. Eu não posso bater, reclamar eu reclamo, eles não atendem. O tempo da gente é pouco com eles, o pouco que tem, a gente trabalha com eles, não tem o complemento em casa. [...] eu não tô sendo uma boa professora, porque eu não tô em condições de falar, de ter aquele suporte bem forte, porque a gente tem que ter autoridade. Cadê a voz? Não tenho.

Durante todo o período de observações e nas entrevistas, a professora Dália apresentou um quadro de disfonia, em algumas situações seguido de afonia. As crianças praticamente não a ouvem. Ela relata que está fazendo um acompanhamento fonoaudiológico e que tem o diagnóstico de nódulos nas pregas vocais e na laringe. O problema da professora indica um pouco do modo como ela

²⁹ Esclarecemos que deixamos claro para a gestora que a nossa pesquisa não tinha nenhum cunho interventivo, mas de observação das interações.

interage com as crianças. Nos dias em que sua voz está um pouco mais nítida, ela grita muito; em dias de afonia, ela simplesmente ignora as crianças.

Uma categoria que emergiu no estudo exploratório e nas entrevistas individuais foi de a “desobediência infantil tirar a professora do sério”. Essa expressão equipara-se a “perder a cabeça/o controle” ou, ainda, aquilo que Pinto (1993) chama de *circuito perverso*. Para nossas informantes, o que mais as tira do sério são as brigas entre as crianças. Vejamos a compreensão que as professoras têm acerca deste tema:

Sair do sério é tomar uma atitude que a gente não faria num momento calmo. (Érica)

[...] é pegar a criança e levar pra secretaria, porque eu não aguento, já foi o meu limite. Já procurei todos os recursos com aquela criança pra ela melhorar, pra ela mudar, mas ela é resistente [...] principalmente quando ela bate em outra criança [...] sem motivo aparente. Na minha sala tem um que chega assim e fala: “Eu vou bater na tua cara!”, sem motivo nenhum e isso me tira do sério. (Hortência).

Érica explica que o significado de “sair do sério” é perder o controle, tomar atitudes que, em um momento de serenidade, não tomaria. Isso parece se referir ao circuito perverso. Quando o adulto se deixa contaminar pela emotividade da criança, sendo influenciado pela irritação ou pela ansiedade infantil, acaba por deteriorar sua própria racionalidade de ação, tendo atos inadequados (PINTO, 1993).

Um dos atos inadequados recorrentes em Ciranda das Flores é “levar a criança para a secretaria”, isso depois de ter gritado, posto na “cadeira da disciplina”, forçado a sentar, dentre outros. Érica conta que, em um dos seus momentos de descontrole emocional, arrastou³⁰, literalmente, uma menina (5 anos) até lá. A queixa das professoras é que levam, “*mas não resolve o problema! Porque na secretaria não há quem dê apoio, quem converse com a criança e lhe acompanhe nas atividades*” (HORTÊNCIA).

Ao provocar o grupo sobre o que não é aceitável nas interações das professoras com as crianças, Açucena reafirma seu posicionamento da entrevista individual, se esforçando para não mirar nenhuma das colegas e abaixando a cabeça, diversas vezes. A seguir, temos uma longa transcrição em que as

³⁰ Érica explica que a menina, para não ser levada, jogava-se no chão e, que para a criança não se machucar, segurou-a forte pelos braços e arrastou até a secretaria.

professoras dialogam sobre esse aspecto das interações com as crianças. Acreditamos que é um momento em que as professoras estavam muito mais à vontade pra falar sobre seus afetos, suas dificuldades e sobre seus atos com as crianças. Por isso mesmo, de muito valor.

Açucena: *As professoras não devem gritar. [...] Ficar gritando com as crianças, tratando com grosseria, eu não gosto. Se fizer coisa que eu não disse que era pra fazer eu converso: “Não faça isso porque é feio”. Mas ficar gritando, dando puxão nas crianças, não gosto disso, acho isso horrível. [...] Mas, às vezes, eu já vi esse fato acontecer. Eu acho que orientá-las, a gente tem que conversar... [...] Eu acho que em lugar nenhum o professor deve bater nas crianças, porque tem professor que faz isso. Nem bater, nem ser agressivo. [...] Tratar com grosseria é o pior, tratar a criança com palavras grosseiras e tem gente que trata só por grosseria, gritando...*

Hortência: *Ou então ameaçando direto “Ah, se tu fizer isso vou te colocar de castigo”, “Se fizer isso não vai brincar”, “Não vou te dar brinquedo”, “Não vou te dar massinha”, “Só vai embora quando o pai chegar e vai esperar lá na secretaria”. Ameaçando demais e não sentar e conversar com a criança que não pode fazer e mostrar porque que não pode, quais são as consequências. Não conversa com ela, só fala palavras agressivas e ameaçadoras. Também não gosto, mas às vezes quando me tira do sério, eu faço. Só quando tira do sério... que é praticamente quase todo dia!*

Érica: *Não é algo que você faz porque gosta, mas...*

Hortência: *É o recurso que a gente tem, às vezes funciona.*

Açucena: *Qual o dia que o Pedro não me tira do sério?*

Hortência: *Aí, eu olho assim... Aí, eles estão agitados. [...] eles gostam muito de brincar com massinha, fazer aquelas modelagens, aqueles bonequinhos, letras: “Deixa eu olhar quem é que vai brincar com massinha, quem estiver sentado, caladinho, comportado no seu lugar.”*

Açucena: *Dar puxavanco na criança são atos agressivos.*

Érica: *Cortar ele de fazer alguma coisa, não só com palavras, mas também com atos.*

Hortência: *Socar a criança na cadeira [...]. Um dia uma criança me tirou do sério e foi preciso eu pegar ela e, tipo assim, socar ela na cadeira, que ela reclamou: “Eita, tia! Que você quase quebra minha bunda!”. Aí eu disse: “Desculpa, mas é que você me tirou do sério. Você não quer me obedecer, obedecer as regrinhas.” [...] E elas são muito sensíveis também. Às vezes, a gente tem uma atitude que nem a gente percebe, nem a professora percebe a atitude que a gente teve e a criança não esquece mais, não. Na sala tá funcionando mais assim, falar com carinho, no ouvido delas.*

Açucena confirma já ter visto professoras xingarem as crianças e agredilas fisicamente. Ela diz que há professoras grosseiras no tratamento dispensado às crianças e acha que é prejudicial para os pequenos. Érica e Hortência acrescentam que muitos profissionais usam de práticas de coerção, ameaças e chantagens.

Todavia, Hortência reconhece que diversas vezes lança mão de ameaças com as crianças, para que elas obedeçam. Basta que as crianças a “tirem do sério”, o que segundo ela, acontece praticamente todos os dias.

Quando lhes perguntamos sobre o que elas entendem por atos agressivos, falam de atos de agressão física, psicológica e verbal. Assim indicam “dar puxavanco”, “sentar à força”, “cortar/impedir as ações das crianças”, “xingar”, “tratar com grosseria”, “bater” como atos agressivos, e que, de modo algum, devem ser adotados por professoras no seu tratamento com as crianças.

Apesar de reconhecerem que, em muitas situações, adotam alguns desses atos, parecem se justificar dizendo que é um recurso que, às vezes, funciona. Contudo, muitas vezes os fazem sem perceber.

Em contraponto, as professoras lembram que, apesar desses atos, as crianças têm apreço por elas. Escrevem-lhes cartas contando sobre como as amam, levam-lhes florzinhas que encontram pelo caminho, chocolates e pequenos presentes.

O que parece não ocorrer às professoras é que a fase de desenvolvimento em que as crianças se encontram configura-se num momento de grande crise para estas. Ao mesmo tempo em que elas se opõe, “desobedecendo” e se contrapondo às ordens e opiniões do outro, sentem um desejo muito grande de conquistá-lo, de ter sua admiração. É necessidade da criança seduzir esse outro, agradá-lo para alcançar atenção exclusiva (WALLON, 2007).

Para Érica, gritar não funciona bem. Nesta ocasião, afirma que o “*melhor é a conversa de pé do ouvido*” [sic]. Acrescenta: “[...] *conhecer o aluno é uma forma primordial pra que haja um bom relacionamento.*”. Hortência complementa:

Eu acho que conhecendo a criança, a personalidade de cada uma pra poder saber lidar, porque nem todas as crianças são iguais. Às vezes tem criança que a gente só fala uma vez e ela já atende. Tem outras que é preciso a gente tomar atitude mais séria, como colocar ali no cantinho, porque só falando ela não atende, não obedece e tem outras que só falando ela já obedece; e tem outras que é preciso colocar ali separada dos outros, deixar algumas restrições, não dar brinquedo pra ela, aí ela muda.

Segundo essas professoras, é preciso saber distinguir as personalidades infantis para melhor agir com elas. Vemos que algumas crianças menos subservientes conseguem que as professoras não gritem com elas, as tratem com carinho, “adulando mesmo”. Outras, porém, são colocadas nos famosos “cantinhos

da disciplina” e só obedecem quando são coagidas, não tendo oportunidades de desenvolver sua autonomia³¹. Percebemos que o carinho dispensado acontece menos pela importância de se respeitar e tratar bem as crianças, do que como um modo de evitar incômodos, transtornos com a “resistência infantil”. O carinho parece ser usado como estratégia para dominar as crianças.

A necessidade de dominar e controlar as crianças aparece tanto nos discursos quanto nas práticas. Parece-nos que, às professoras, “não ter domínio de classe” é um atestado de incompetência profissional. Em sua obra *Vigiar e Punir*, Michel Foucault (2013) nos ajuda a compreender melhor esse aspecto, ao discutir sobre o surgimento da disciplina, mostrando que ela é resultado das mutações sofridas pelos métodos de punição.

Quando, em fins do século XVIII e início do XIX, há a supressão do espetáculo punitivo (suplício), o corpo deixa de ser o objeto da punição: “desapareceu o corpo supliciado, esquartejado, amputado [...] exposto vivo ou morto, dado como espetáculo” (FOUCAULT, 2013, p. 13). Todavia, o corpo permanece como instrumento e veículo da punição, cujo objetivo passa a ser “atingir a vida mais do que o corpo” (p. 17). É o momento da imposição das prisões, no qual o corpo é posto sob um regime de privação, de coação, de obrigações e de interdições.

A punição, porém, não circunscreve sozinha o corpo como objeto de poder; passa a dividir espaço com as várias práticas sociais de disciplina, alcançando além das prisões, os hospitais e as escolas.

O domínio ou o controle busca tornar o corpo dócil, conforme descreve Foucault (2013, p.132): “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.”. Conforme o autor, o corpo é sujeitado a uma “mecânica do poder”, na qual é esquadrihado, desarticulado e recomposto de modo que se faça não apenas o que se deseja, mas do modo como se deseja. Assim, por exemplo, não basta a criança estar realizando a atividade

³¹ “Autonomia e heteronomia são conceitos filosóficos. O primeiro significa compreender, a partir de uma perspectiva própria que existem regras que devem ser respeitadas na sociedade e o segundo significa haver uma compreensão da existência dessas regras, mas a partir da perspectiva do outro, da autoridade. Na abordagem piagetiana, a criança passa necessariamente por uma etapa heterônoma, podendo conquistar a autonomia desde que conviva num ambiente favorável a vivências democráticas.” (SCHRAMM, 2009, p. 136).

proposta. Tem de estar sentada junto à mesa, os pés sem bater no chão, sem cantarolar, sem falar com outra criança, sem movimento algum...

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência) (FOUCAULT, 2013, p. 133).

De acordo com Schramm (2009), a professora, na busca por exercer um papel de guardiã da ordem estabelecida na sala, não percebe que no zelo pelo cumprimento das regras, “está sempre a assujeitar as crianças ao seu domínio e desejo” (p. 135).

Não se enquadrar e desobedecer, para as professoras, é um modo de indisciplina das crianças. No entanto, é nessa fase que as crianças estão constituindo sua pessoa, balizando e estabelecendo os limites que as diferencia dos outros. Contrapor-se é um modo de a criança estabelecer essas fronteiras. Não significa dizer que as crianças devem ser negligenciadas, não orientadas. Aliás, Wallon (2007) alerta que esse é um momento em que o adulto precisa dedicar especial atenção às necessidades infantis.

No segundo grupo focal, utilizamos uma dinâmica diferente do primeiro grupo com as professoras. Levamos algumas palavras-chave, retiradas das entrevistas individuais e do primeiro grupo. Na medida em que cada palavra era sorteada, as professoras iam falando, à vontade, o que pensavam a respeito do assunto e a relação que estabeleciam com seu cotidiano. Nossa expectativa era de que o grupo durasse em média uma hora e meia. No entanto, as professoras acharam muito tempo, diminuindo para uma hora. Levamos as palavras “desobediência”, “conflito”, “afetividade”, “gritar”, “agressão”, “irritação” e “disciplina”, das quais, devido o tempo de fala livre das professoras, apenas quatro foram contempladas: “conflito”, “gritar”, “irritação” e “disciplina”.

A primeira palavra sorteada foi “conflito”. As professoras elencaram os conflitos entre as crianças, entre pais e professoras, entre professoras. Não falaram de conflitos entre professoras e crianças. Perguntamos a elas o que pensam dos conflitos entre elas e as crianças, ao que respondem novamente sobre os conflitos entre as crianças, sobre o modo como brigam, batem umas nas outras e as intervenções que fazem. Percebemos que as professoras não admitem, de imediato, que possa existir conflitos entre elas e as crianças. Contudo, Gardênia, ao falar

sobre os conflitos com as crianças, traz alguns elementos de como podem ser os conflitos entre as crianças e ela:

[...] sempre a criança teme o professor quando ele fala, né? Você fala sério: 'Ó, você não pode fazer isso, você não pode bater no seu coleguinha, você não pode responder a professora' e ele vai e lhe encara 'Eu faço mesmo! Eu bato mesmo!'. [...] [Ele] me responde, ele me desafia!

Mais uma vez, a professora não enxerga esses conflitos como propulsores de desenvolvimento (WALLON, 1979) e que das abordagens dadas por ela nas intervenções podem florescer a violência (GALVÃO, 2008): “o clima relacional é em grande parte dependente do modo como são enfrentados e solucionados os conflitos” (p. 190).

A segunda palavra sorteada foi “irritação”, ao que Margarida de ímpeto apontou para Gardênia: “É só o que ela têm!” Como dinâmica, deveríamos encenar algo do dia a dia. Érica não se sentiu muito à vontade com a proposta, mas as demais professoras já foram dividindo os papéis entre si. Sem desejar participar da encenação, Érica evoca as brigas entre as crianças como sua maior fonte de irritação: “O que mais irrita [...] são as brigas entre os alunos na sala, [...] porque desconcentra. Acaba a gente perdendo tempo. Você senta na mesinha pra ajudar um, outro ali já começa e na outra mesa outro”. Após a fala de Érica, começa a encenação:

Margarida: *Eu vou contar uma história agora, se vocês atrapalharem... [segurando o chinelo e sorrindo].*

Gardênia: *Eu vou ser o João.*

[...]

Margarida: *[...] na minha sala não tem [criança irritante], meus alunos são ótimos. Eu só saio e digo 'Vou bem aqui, se sair do lugar, hum, hum...'*

[...] Vamos lá! [com um fio na mão].

Gardênia: *Mas não pode ter cipó! [...] Pode não! Você é professora da Educação Infantil!*

Margarida: *Pedagogia do oprimido! [risos]*

[...]

Margarida: *Cadê a historinha?*

Gardênia: *Você tá pensando que você é o quê, hein, tia? Quer ser a chefe aqui da sala, é?*

[...]

Margarida: *'Era uma vez...' eu participei do Salão do Livro³²...*

Pesquisadora: **Vocês são crianças da sala de vocês...**

[As professoras que representam crianças começam a fazer algazarra, Érica mexe no celular].

Gardênia: *Eu vou é te bater, eu vou é te enforcar!*

³² Salão do Livro de Roseiral.

Margarida: *Ei, menino, te senta!*

Gardênia: *A senhora é o que? Hein? A senhora não é nada, a senhora não é nada!*

Margarida: *Sua professora! Te senta, menino!*

Gardênia: *Sento não!*

[...]

Margarida: *Você não vai ganhar balinha no final da aula!*

Gardênia: *Você não é minha mãe!*

Margarida: *Menino, mas tu é chato! Senta logo!*

Gardênia: *Sento não! Você não é minha mãe!*

Margarida: *Então vai lá pra fora! Caminha!*

Gardênia *grita:* *Você não é minha mãe! Não grita comigo! Quem tem que sair é você!*

[...]

Gardênia: *É desse jeitinho! [olhando para as colegas]*

Margarida: *Vem, meu amor, senta bem aqui, ele é muito feio, desobediente 'véi', senta. A tia vai contar a historinha. Dá atenção pra ele, não, a tia não gosta de menino mal comportado.*

Gardênia: *Mal comportado é você!*

[...]

Margarida: *Será possível que eu não consigo contar a história?! Que coisa! Senta ali minha filha, sai de perto desse menino mal educado! Sente bem aqui, que coisa! [...] Vamos fazer a filinha pra ir pra merenda, bem bonitinha, não quero fila feia, não.*

[...]

Érica: *Tia, ele não quer ir, ó! Não quer ir pro lanche!*

[...]

Margarida: *Vamos fazer a fila, do maior para o menor. Bora.*

[...]

[Gardênia começa a bater nas outras]

Margarida: *Mas será possível! [Continuam a se bater e a professora separa] [...] Vai pra sala menino, te senta! Tu já me irritou demais! Bora, bora, bora!*

Gardênia: *Tu tá pensando o que? Que é o quê? [segura os braços da professora]*

[...]

Érica: *Ele segura?*

Gardênia: *É do jeito que eu to fazendo que ele faz!*

Érica: *E eu achava que os meus eram danados, os meus são uns santos!*

Gardênia: *Só Jesus na causa desses meninos da minha sala.*

Margarida *olha pra pesquisadora:* *Fia, tem um menino aqui que ele tem medo de mim. O Arthur me desafiou, ele fez foi levantar a mão pra mim, eu disse: "Bate! Bate!"*

Gardênia: *Ei, piriguete! Vamos dançar forró!*

Margarida: *Ah é! Ele veio me chamar de piriguete!*

Gardênia: *Ei, piriguete! Tu é piriguete! Vamos dançar forró! [dançando próximo a professora]*

Margarida: *Ele faz desse jeito! Vou não! Vai te sentar! Nem de forró eu gosto!*

Gardênia: *Feia! Piriguete! Gostosa!*

Margarida: *Ele chama de gostosa? Ô minha gente... Obrigada, eu sou gostosa mesmo. Vai sentar!*

Gardênia: *Tu é piriguete!*

Margarida: *Caminha menino vai te sentar logo!*

Gardênia: *Piriguete!*

[...]

Margarida: *Mulher se eu tivesse um menino desses! Ô Jesus, o sangue já subiu!*

Gardênia: *Tu é piriguete! Aí, ele chega atrás de ti e fica: Eu vou te beijar, eu vou te beijar! Aí, as meninas dizem: "Tia, esse menino é saliente, fica*

beijando a gente!” É desse jeito, tudo o que eu to fazendo aqui acontece. Eu tenho é três! Eu disse pra diretora que eu tô ficando é doente.

Apesar de, no início, demonstrarem um pouco de timidez na encenação da temática, as professoras demonstraram se sentir à vontade, inserindo no meio das falas encenadas algumas falas direcionadas à pesquisadora e explicações sobre modos de ação e comportamentos.

Gardênia escolheu encenar primeiro João e depois Artur. Segundo as professoras, Artur apresenta necessidades especiais de aprendizagem, embora a mãe não o tenha levado a um especialista pra ter um diagnóstico.

As relações entre Margarida e as crianças de sua turma são tão verticalizadas que ela diz não ter problemas da mesma natureza das outras professoras. Afirma que as crianças de sua turma são “ótimas”, basta só ela avisar em tom ameaçador: “*Vou ali e já volto. Se vocês saírem... Hum, hum...*”.

Mais uma vez, vemos Margarida deixar claras as relações coercitivas a que submete as crianças. Quanto poder há em um “olhar” da professora a ponto de as crianças a temerem. Perguntamo-nos: temerem o quê? A ameaça surge para indicar que se não for obedecida, algo pior pode acontecer.

Na encenação das professoras sobre “irritação” surgem essencialmente as brigas entre as crianças e as oposições das crianças a elas. As professoras demonstram também o modo como intervêm nos conflitos e como respondem às oposições. No caso específico de Margarida, as respostas às oposições das crianças (das outras salas, porque as da sua turma são “ótimas”!) é por meio do jogo de forças, em que a professora deixa claro para as crianças que ela é maior e tem mais força.

A terceira palavra sorteada foi “gritar”. Passamos a descrever parte do diálogo:

Gardênia: *Hoje quando o Arthur passou lá na sala, ele tava quebrando a porta [...] e a diretora passou e viu aquilo ali...*

Margarida [interrompe]: *Ele parou mais de chutar minha porta. Eu peguei ele e disse: “Se tu ainda passar na minha porta gritando, eu vou pegar você.” Falei baixinho. Tu pode prestar atenção, ele passa na minha porta correndo, ele não passa devagar. “Se tu chutar a minha porta de novo eu vou cortar tuas pernas. Passa aqui de novo, pra tu ver! Oxente!” Nunca mais. [...].*

Gardênia [continua de onde parou]: *E a diretora parou, tava tão nervosa, porque a Hortência tinha mandado dizer porque não veio e os meninos*

estavam tudo pegando fogo lá na sala e ela ia passando e viu aquilo ali. A diretora deu tanto grito nesses dois meninos [...] “Senta aí, já!” Eu fiquei até com medo na hora... Eu disse: “Minha irmã, eu não sei mais o que fazer. Nem gritar mais eu não tô gritando, Ai ela disse: “Pois ele vai ficar aí!” [...] Na hora que a diretora deu esses gritos eles ficaram quietinhos.
[...]

Érica: O que eu percebo é que com o passar do tempo que eles se acostumarem com o professor [...], grito não resolve! Quando vem a diretora, que raramente passa na sala e pega um fazendo uma coisa, ela dá um grito e ele obedece, senta. A dona Camélia [ex-gestora], [...] faz isso [...] A gente mesmo, que tá na sala diariamente, não funciona o grito. No começo também eu gritava muito, mas eu tava ficando doente, as meninas viram que eu tava com problema na garganta mesmo, ficando inflamada direto, aí eu aprendi que eu falando um pouco mais baixo, aí melhorou o nosso entendimento, melhorou depois que eu parei de gritar.
[Gardênia conta sobre um menino que a segura pelo braço e quer bater]

Margarida: Ele já me bateu também! Eu disse: “Eu te garanto que meu tapa dói mais.” [...] Ai eu botei a mão também, aí eu disse: “Eu te garanto que meu murro dói mais.” Eu não gritei também não, eu falei com ele baixinho igual falei com o menino ali, eu disse “eu te garanto que meu murro dói mais, bate!” [com os dentes cerrados]. Ai ele ficou mais ou menos meia hora olhando pra mim. [...]

Gardênia: Eu tenho é medo de falar uma palavra dessa porque sem eu falar uma velha chegou aqui quase pra me bater [...]

Érica: Em relação ao grito, acontece, sim, de vez em quando a gente grita, tem situações que não dá. Você acaba gritando, mas hoje eu tenho uma técnica que quando eles estão gritando mesmo, bem maluquinhos na sala e não querem parar eu cruzo os braços e fico lá no canto, aí o outro já [diz]: “A tia!” “Quando não tiver mais ninguém falando eu falo com vocês”. Fico lá olhando, aí eles começam a triscar um no outro. Isso eu aprendi agora do nada, um dia eu fiz e deu certo [...] E eu gritava muito, gritava muito mesmo.

Gardênia: Eu faço é assim também.

[...]

Margarida: [...] o professor, ao mesmo tempo tem que ser rígido no momento certo e maleável no momento certo. Se você for todo tempo com aquela meiguice, aquela coisinha, não funciona. Eu [...] deixo eles brincarem, mas quando eu digo “Parou! Todo mundo arrumar o brinquedo e botar na caixinha.”, ninguém hesita. “Forma a fila daquele jeito, tudim”. Agora, ficar só passando a mão na cabeça não funciona, o aluno não te respeita, o aluno não te dá moral, tu fala com o aluno ele não tá nem aí. Então, você tem que ser um pouco carrasca. Não aquele carrasco de brigar, de bater, não. Mas ordem, disciplina, porque a gente tem que disciplinar.

As professoras contam que usam do grito algumas vezes, embora saibam que não funciona muito. Gardênia conta uma situação em que a gestora também grita com as crianças. Em geral, as cenas de grito que observamos vêm acompanhadas de uma postura rígida do adulto sobre a criança, em que ele aponta o dedo e a coage também com o próprio corpo, como se ameaçasse bater.

Érica revela que já gritou muito, mas atualmente encontrou outro modo de obter a atenção das crianças, que funciona mais ou menos como uma chantagem. Margarida, por sua vez, diz que não grita, que fala baixinho com as crianças. Observamos que, dentre as professoras, ela e Açucena são as que menos gritam com as crianças, mas por abordagens opostas. Açucena encontrou um modo de “explicar” as coisas para as crianças, sem necessariamente usar desse recurso. Quanto a Margarida, não precisa gritar porque a ameaça sussurrada já é suficiente para assustar qualquer criança. Margarida se orgulha de controlar e de as crianças a obedecerem, enfatizando vaidosamente os métodos e comandos que adota para conseguir o que deseja.

A quarta e última palavra foi “disciplina”. Passamos a mostrar um pouco do diálogo:

Margarida: *Aí é comigo mesmo!*

Gardênia: *É uma coisa que as crianças precisam muito. [...] porque têm muitos deles que vem de casa e não tem disciplina.*

Margarida: *Meus alunos são ótimos. [...] Eu disciplino bastante, não vou mentir, eu disciplino mesmo!*

Gardênia: *Rapaz eu tento disciplinar lá na minha sala, acontece que os meus já vem tudo indisciplinado, tem um bocado que eu vou te dizer, não tem jeito, não!*
[...]

Érica: *Impor limites é o primeiro passo. [...] Tem a hora de fazer a tarefa, tem a hora de brincar, tem a hora de ter aquele momento aberto que você pode vir e conversar, sair da cadeira e conversar, tem algumas tarefas que até exigem essa socialização. Aí, da pra gente deixar bem à vontade, agora existem coisas que, alguns tipos de tarefas que não é assim, já é preciso de concentração, precisa de silêncio. Nessa hora impor limite é fundamental e às vezes esse limite acaba vindo com esse som irritado, a gente acaba falando alto, gritando, mas o fundamento que eu vejo da disciplina é impor limites.*

[...]

Gardênia: *Mas só que eu fui prestar atenção hoje para o Marcos. Ele ficou pulando, batendo na porta, quebrando e os meninos: “Tá quebrando tia! Tá subindo nas cadeiras”. Eu digo: “Deixa ele quebrar. Vamos fazer a atividade”. [...] Ele olhou pra mim assim [e disse:] “Como é, tia?”. “Deixa eu lhe ajudar. Meu filho faz aquela letrinha ali”. Ele sabe tudinho, mas só que precisa de um acompanhamento, tem que ter uma pessoa pra auxiliar, ajudar ali ele. Não tem como uma pessoa dar conta de vinte crianças com três especiais dentro da sala, se não tem uma auxiliar ali pra me ajudar naqueles ali, porque aqueles ali tu sabe como é, né, Margarida? [...]*

Margarida: Mas o engraçado é que eu digo assim: “Se tu bagunçar, eu vou te levar lá pra minha sala.” Diz aí como é que ele fica [com entonação de orgulho, toca o ombro de Gardênia].

Gardênia: Ele corre lá pra detrás do pé de manga.

Érica: Se vem uma pessoa que não tem aquele cotidiano com eles, eles acabam respeitando. Não é nem “respeitando”... Eles tem medo, não é respeito.

As professoras associam disciplina à educação de valores e comportamentos. Segundo elas, é obrigação da família disciplinar, isto é, dar educação às crianças. Como as famílias “*não as disciplinam*”, elas têm trabalho dobrado, ensinando às crianças os conteúdos tão valorizados por elas (ler, escrever, contar...).

Érica evoca a importância de impor limites às crianças. No entanto, equipara esses limites com o *quadriculamento* dos tempos e espaços, tal qual descreve Foucault (2013, p. 146):

Define-se uma espécie de esquema anátomo-cronológico do comportamento. O ato é composto em seus elementos; é definida a posição do corpo, dos membros, das articulações; para cada movimento é determinada uma direção, uma amplitude, uma duração; é prescrita sua ordem de sucessão. O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder.

Dantas (2005) fala de outro modo ao tratar de “limitar as crianças”. Fala no sentido de substituir os castigos arbitrários por sanções lógico-reparatórias, como por exemplo: se uma criança bate em outra, não podemos simplesmente bater ou gritar com ela, porque assim duplicamos o dano. Ao invés de uma criança agredida, teremos duas. Em vez disso, é preciso estabelecer limites em que a criança necessite fazer escolhas. De acordo com a autora a necessidade de limites é constitutiva: “A criança precisa disso, precisa demarcar sua fronteira, eu não posso avançar na integridade do outro. Isso ela precisa também, não é só uma proteção pra coletividade.” (DANTAS, 2005, p. 4).

6.3 Compreendendo a interação das professoras com as crianças, através da Escala de Observação e Empenhamento do Adulto

O uso da Escala de Observação do Empenhamento do Adulto colabora para a compreensão das atitudes que o educador esboça em sala – algumas delas desconhecidas por ele – por permitir que sejam observados atos relacionados à: 1) “sensibilidade do educador”, isto é, o modo como estende atenção e cuidado à criança, considerando seus sentimentos e bem-estar emocional. Engloba empatia, sinceridade, autenticidade e afetividade; 2) “estimulação ofertada pelo professor à criança”, que diz respeito ao tipo de intervenção que o professor realiza nos momentos de propor atividades para estimular a ação, o raciocínio ou a comunicação; e 3) “autonomia que o professor oferece à criança”, tratando-se basicamente do modo como o educador resolve conflitos, negocia regras e lida com questões comportamentais (LISBOA, 2009).

A observação, por meio da escala, transita de 1 a 5 pontos, nos quais o ponto 5 se configura como máximo empenhamento, e 1, como não empenhamento.

Nas características de não empenhamento, percebemos atitudes que podem se configurar como atos agressivos ou desencadeá-los. Quando a professora não apresenta qualquer atitude de uma categoria de ação (por exemplo: cortando tarefas, organizando materiais, etc.), assinala-se “SEM PROVA”.

Para entendermos a estrutura dos pontos da escala de empenhamento, devemos ter em conta que: a) Ponto 5: representa um estilo de empenhamento total; b) Ponto 4: representa um estilo predominante de empenhamento, mas com algumas atitudes de falta de empenhamento; c) Ponto 3: representa um estilo onde não predominam nem as atitudes de empenhamento nem as de falta de empenhamento; d) Ponto 2: representa um estilo predominante de não empenhamento, mas onde se notam algumas atitudes de empenhamento; e) Ponto 1: representa um estilo de ausência total de empenhamento.

No estudo exploratório, aplicamos a escala em quatro dias com cada professora, sendo cinco vezes de dois minutos em cada dia, totalizando 10 minutos diários; e 40, no total, com cada professora. Salientamos que essa foi a observação filmada; porém, permanecemos durante todo o período de atividades, acompanhando e fazendo notas no diário de campo. A escala, portanto, nos serviu como um instrumento complementar de observação das interações das professoras com as crianças. Desse modo, discutiremos anotações e resultados de ambos os registros.

Para a nossa pesquisa, adaptamos as fichas de observação do empenhamento do adulto (APÊNDICE F) e optamos por analisar apenas a categoria da **sensibilidade**, por ela se aproximar mais do nosso objetivo de pesquisa, bem como por ter aparecido nas falas das professoras como algo necessário às interações com as crianças.

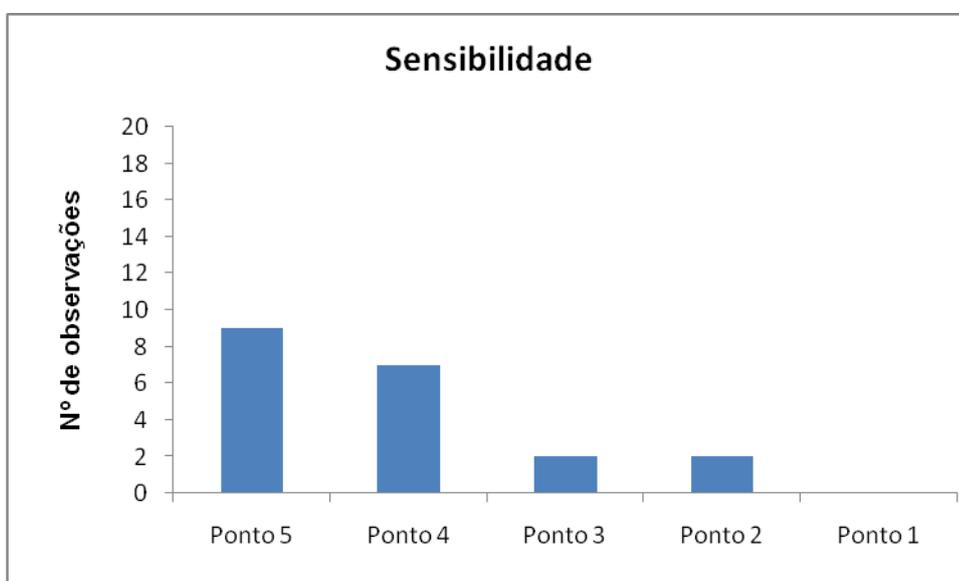
Descrevemos, a seguir, os resultados das observações do empenhamento das professoras, considerando os dados relativos à categoria “Sensibilidade”.

6.3.1 Açucena

Os resultados da Escala de Empenhamento do Adulto com relação às interações da professora Açucena, demonstram que as percentagens concernentes à categoria de ação “sensibilidade” variam do seguinte modo: 45% no ponto 5; 35% no ponto 4; 10% no ponto 3; e 10% no ponto 2. Não há registro do ponto 1.

Analisando tais resultados, vemos que os maiores percentuais de Açucena estão precisamente nos pontos 5 e 4, isto é, a professora apresenta um estilo interativo, com atitudes de total empenhamento e atitudes predominantes de empenhamento com traços de não empenhamento. Como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Sensibilidade no empenhamento de Açucena



Fonte: Produzido pela autora

Significa dizer que Açucena procura adotar um tom de voz positivo e encorajador. A professora, na maioria das observações, procura acompanhar as crianças em suas atividades, elogiando-as e sendo afetuosa, como podemos ver na transcrição do trecho a seguir:

Atividade de desenho – A professora está acompanhando as crianças que estão fazendo um desenho. Uma das crianças parece chateada, por não conseguir desenhar um sol. Apaga várias vezes o desenho, afirmando não saber fazer. A professora olha para o papel, limpa os restos de borracha com as mãos e, carinhosamente, diz: “Faz do jeito que você quiser fazer.” As crianças vão desenhando e mostrando para a professora, que sempre elogia e incentiva-as a continuar o desenho até completar o que havia sido proposto. A professora conversa com as crianças e sempre tenta respondê-las. Ela não está alheia, nem ao que as crianças fazem, nem ao que elas falam. Da mesa em que está ela chama uma criança de outra mesa, a qual ela percebeu que já havia finalizado a tarefa: “Deixa eu ver o seu, deixa eu olhar.” Ela segura o desenho da criança e vai perguntando o que são as figuras desenhadas, enquanto registra no desenho o que as crianças falam. A professora demonstra muito interesse pelos desenhos das crianças. (1º DIA, 2º MOMENTO).

A professora não tem pressa para que as crianças terminem as atividades e encoraja-as, sem interferir diretamente na produção. Quando Açucena elogia o trabalho, parece fomentar nas crianças mais empenho no que estão fazendo. Por isso, várias vezes, elas apagam os desenhos na tentativa de fazer melhor. Ela se preocupa em sentar com as crianças na sala ou se abaixa para falar com elas, colocando-se no mesmo nível físico.

Contudo, não significa dizer que Açucena trata todas as crianças sempre com a mesma paciência e de forma carinhosa. Na sala de Açucena há um menino, que nas transcrições chamamos de Pedro. Em todas as atitudes de não empenhamento evidenciadas pela escala, a professora está chamando atenção do menino:

Musicalidade no pátio – [...] “É só o Pedro chegar que começa essa feiúra! Por favor, vamos ser educados.” (2º DIA, 1º MOMENTO).

[...] “O Pedro nem vai ficar bonito pra Jesus porque ele não quer ‘ficar um vaso novo’.” Em seguida, uma criança pergunta: “Tia, o que é um vaso velho?” e a professora responde, dizendo: “quando é velho é porque é desobediente, é teimoso, não obedece a mamãe, nem a professora e quando fica novo é tudo muito bom, educado, obediente, né assim?”. (2º DIA, 2º MOMENTO).

[...] *“Deixa eu ver o que é que o Pedro está inventando que ele não está bonito na fila, na rodinha. Ô Pedro... Para, Pedro...”*. (2º DIA, 3º MOMENTO).

[...] *A professora pega o lanche de Pedro e guarda na mochila dizendo: “Você está muito teimoso, desobediente, a tia não gosta.”, enquanto ele senta desconfiado, olhando para a câmera.* (2º DIA, 4º MOMENTO).

Notamos que nas ocorrências em que Açucena teve pontuação 4 e 2 são de situações justamente envolvendo o Pedro. O menino não gosta de ficar na sala e não senta para algumas atividades, como as outras crianças. Faz gestos exuberantes ou de oposição notadamente para chamar atenção de Açucena. Desta feita, quase sempre bate nas outras crianças. Açucena parece perdida quando tem que intervir nos conflitos em que Pedro se envolve. Ora faz como nas cenas captadas na aplicação da escala, chamando-o de “desobediente”, “teimoso”, “feio”, entre outras; ora adota uma postura sensível, como na cena a seguir:

Depois do intervalo: Atividade: Cantigas na parte externa da sala com a outra turma. Cantam músicas, algumas como escolha das crianças. Pedro morde um colega. A outra professora diz que ele não pode morder, porque não é cachorro. O coleguinha chora. A professora Açucena consola a criança dizendo que vai conversar com o Pedro. Açucena deixa a turma com a outra professora e leva Pedro pelo braço calmamente para dentro da sala. Senta-se em sua mesa e conversa em tom baixo com o garoto. Diz que ele não pode bater e nem morder, porque o coleguinha chora. Argumenta que ele também não gosta de apanhar. Fala em tom carinhoso e pede para ele prometer. Ele promete e sai correndo para o lugar onde a turma está. (NOTA DE CAMPO, 23/05/13)

Nessa cena, Açucena põe o menino em frente a ela e conversa no mesmo nível físico, olhando-o o tempo todo. Não se altera e explica calmamente o quanto o colega está sofrendo por causa da mordida. A cena corresponde ao que Açucena diz nas entrevistas, dando ênfase à importância de conversar com as crianças. Este processo de explicar, de acordo com Dantas (2005), é importante para a criança. Se a criança está estabelecendo as fronteiras que a distinguem do outro, o professor deve ser um parceiro nesse processo. Assim,

[...] Como é que a gente pode ajudar a construir o “eu” infantil? Ajudar a construir o sujeito?

O mecanismo pra ele [Wallon] é dialético. Um sujeito, pra ele, se constrói se expandindo e sendo limitado. Então, a gente precisa abrir espaço para a expansão, a expressão do sujeito, mas também precisa limitá-lo. Será que nós sabemos fazer isso? (DANTAS, 2005, p. 3).

Com as crianças “difíceis”, aquelas que batem, mordem, incomodam, atrapalham, é necessário que se estabeleça o confronto no qual ela terá de fazer uma escolha: “O que você prefere: ficar sozinho, ou ficar com os outros sem bater? Pra estar com os outros, você não pode nem bater, nem atrapalhar [...] Ele tem que realizar agora, claro, com ajuda, uma renúncia pulsional.” (DANTAS, 2005, p. 3).

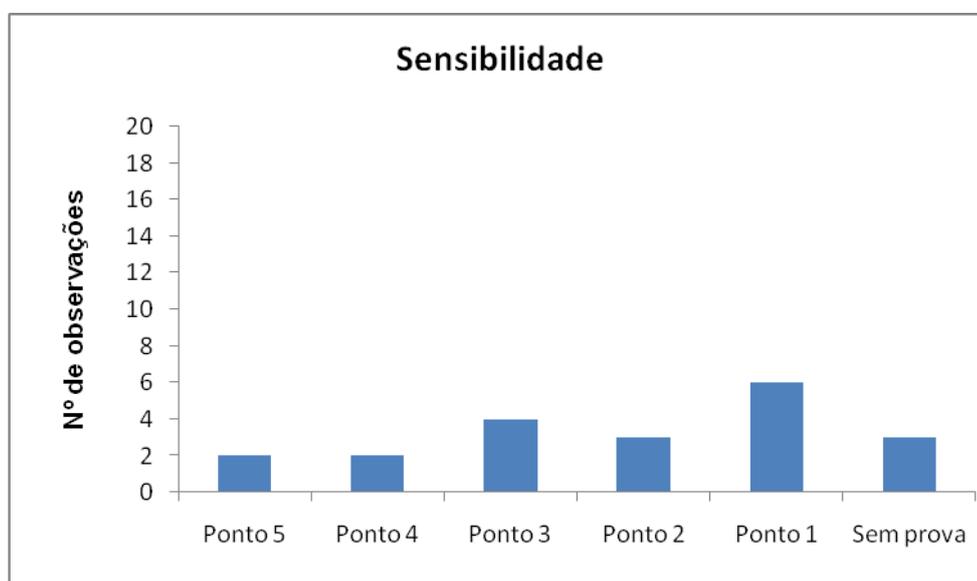
Percebemos que os conflitos entre as crianças desestabilizam as professoras e, muitas vezes, por não saberem como agir, acabam se contaminando com a emotividade da criança, a ponto de a confrontarem, mas de forma inadequada.

6.3.2 Dália

Com relação às observações da professora Dália, os dados demonstram que as percentagens concernentes à categoria de ação “sensibilidade” variam do seguinte modo: 10% no ponto 5, 10% no ponto 4, 20% no ponto 3, 15% no ponto 2, 30% no ponto 1 e em 15% dos períodos de dois minutos, não houve prova.

A análise do gráfico nos mostra que o maior percentual de Dália está situado no ponto 1. A professora apresenta um estilo interativo com atitudes de ausência total de empenhamento nessa categoria.

Gráfico 2 – Sensibilidade no empenhamento de Dália



Fonte: Produzido pela autora

Embora a distribuição dos pontos pareça equilibrada, inferimos que o maior percentual no ponto 1 revela o estilo de Dália, que, por muitas vezes, não interage com as crianças, não as olha enquanto fala com elas. Tem um comportamento frio e distante, é desrespeitosa no modo de falar e, em geral, não se mostra sensível às necessidades dos pequenos. Vejamos alguns exemplos:

As crianças estão sentadas, fazendo atividade no livro. A professora distribui os lápis, explicando como deve ser feita a atividade. As crianças estão conversando e Dália exclama com um menino: “Para de conversa, Hiago”. Outro menino pede uma borracha e ela reclama (em tom ríspido): “Se eu ainda não entreguei pra vocês nem o lápis, vou entregar a borracha primeiro?!”. Entrega alguns lápis nas mãos de algumas crianças; para outras, os joga. As crianças ficam sentadas, fazendo a atividade. Há certo barulho decorrente das conversas. (1º DIA, 5º MOMENTO).

Em outra situação, na qual as crianças estavam brincando com massinha de modelar, Henrique traz a “cobra” que fez para me mostrar. Elogiamos a escultura e um coleguinha esbarra no menino, fazendo com que a cobra se parta em três pedaços. Henrique fica visivelmente consternado e briga com o outro. Explicamos-lhe que não foi de propósito e que ele não precisa se preocupar porque, com a massinha, é possível juntar os pedaços e fazer uma cobra ainda mais legal. O menino ri e pergunta: como? O chamamos para perto de nós para mostrar. Ele vem em nossa direção, virando-se de costas e já se aconchegando em nosso colo. Dália observa a cena e diz: *“Que é isso, menino? Ih, minha filha... Isso aí, a gente não pode dar confiança. Você dá a mão e ele quer o pé.”*

Dália não valoriza o contato físico com as crianças. Talvez porque, assim como a professora Anita, da nossa pesquisa piloto (mencionada anteriormente), acredite que nos dias atuais a professora não deva utilizar de manifestações epidérmicas no trato com as crianças para *“não correr o risco de ser mal interpretada”* (Anita).

Se, por um lado, reconhecemos que não é somente o contato físico que caracteriza a afetividade, não devemos desconsiderá-lo nas interações com as crianças, mormente se elas requerem. No processo de desenvolvimento da criança, especialmente no estágio impulsivo emocional, a afetividade se nutre a partir do

contato físico, do olhar, expressões em gestos, mímicas e posturas. Na medida em que a criança se desenvolve, outros elementos vão sendo incorporados.

A afetividade do personalismo [3 a 6 anos] já é diferente, pois incorpora os recursos intelectuais (notadamente a linguagem) desenvolvidos ao longo do estágio sensório-motor e projetivo. É uma afetividade simbólica, que se exprime por palavras e idéias e que por esta via pode ser nutrida. A troca afetiva, a partir desta integração pode se dar à distância, deixa de ser indispensável a presença física das pessoas (GALVÃO, 2011, p. 45-46).

Acreditamos que não é porque o contato físico torne-se menos decisivo no processo de desenvolvimento da criança de 4 e 5 anos que a criança deva ser rejeitada, que devamos negar-lhe um abraço, um olhar, um afago. Não se trata de adotar uma pedagogia da “lambida”, como diz Dantas (2005), mas compreender os aspectos íntimos da afetividade da criança.

[...] fica difícil eu gostar de todas as crianças, mas eu posso me impor a tarefa de, aquela que não me é muito simpática, eu ir investigar e tratar de conhecê-la. E se a reciprocidade entre a afetividade e a inteligência é verdadeira, e a teoria e a experiência me dizem isso, então, eu posso quase que construir em mim uma afetividade em relação a ela na medida em que eu a transformo em objeto de estudo [...] E em todos os relatos que eu conheço de conflitos entre adulto e criança que se resolveram bem, seguiram esse caminho. (DANTAS, 2005, p. 3).

Dália, por seu problema vocal, nem sempre consegue ser entendida pelas crianças. Em outra situação, enquanto explicava uma atividade para um grupo de crianças, uma das meninas exclama, tapando os ouvidos: “Ai, tia! Essa tua voz tá me atrapalhando, é muito feia!” – Dália ri e replica: “Mas minha filha... Eu não tenho como arrumar essa voz, não...” (NOTA DE CAMPO, 06/05/13).

São muitos ruídos em sua sala, tanto pela influência das outras salas, quanto pelo barulho das próprias crianças. Vimos muitas vezes Dália irritada porque as crianças não se sentam ou estão conversando. Porém, em grande parte das vezes não havia nada que elas pudessem fazer. Em geral, as atividades consistiam em ficar sentadas em suas cadeirinhas, preenchendo as atividades do livro, exceto quando iam para o pátio para atividades coletivas. Em seis dias³³ que fomos à sua sala, por exemplo, a vimos contar história para as crianças somente uma única vez.

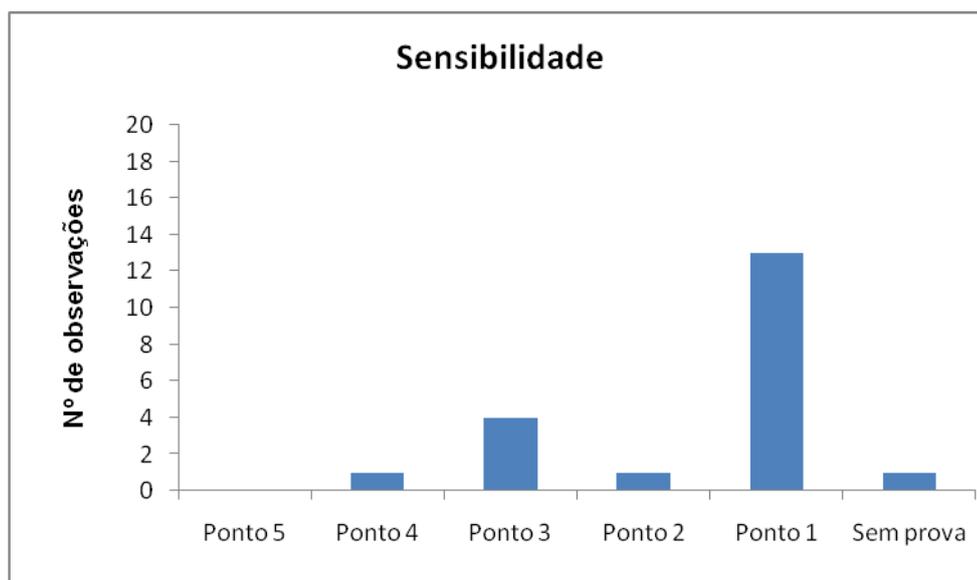
³³ Embora a escala oriente 4 dias diferentes de observação, realizamos 5 ou 6 dias em cada sala, como forma de ampliar as observações do cotidiano de cada turma.

Apesar de reconhecermos seu problema vocal, também vimos que, em algumas situações, ela falava conosco sem que pudéssemos entender direito. Todavia, quando estávamos em outra sala, por vezes era possível ouvir de forma inteligível Dália gritar com as crianças.

6.3.3 Margarida

Os resultados de Margarida são preocupantes. Quando, após a filmagem/observação dos 2 minutos, tirávamos um rápido período para atribuir a pontuação na escala, ficávamos na dúvida se esses números não estavam em desacordo com a realidade. No entanto, depois de assistir novamente todos os períodos gravados e da releitura cuidadosa do diário de campo, nos demos conta de que, na verdade, Margarida é uma professora muito distante das crianças. Não existe qualquer tipo de cumplicidade entre ela e os pequenos. Parece-nos que ela é a “inimiga” mais forte, aquela que manda e todos obedecem, aquela que se orgulha perante as outras professoras por “seus alunos serem comportados”.

Gráfico 3 – Sensibilidade no empenhamento de Margarida



Fonte: Produzido pela autora

Margarida não teve nenhuma situação de empenhamento máximo em que pudéssemos atribuir o ponto 5. A maior quantidade de ocorrências da

professora foi no ponto 1, com 65%, e no ponto 3, com 20%, o que representa um estilo de interação com atitudes de ausência total de empenhamento.

A professora pegou papel e tinta no armário, só que ela havia dito que ia pegar um livro. Aproxima-se das crianças que estão à mesa e inicia uma atividade com elas, mas sem explicar como será o procedimento para realizar a mesma. A atividade consiste em passar a tinta na mão e depois pressionar a mão sobre o papel para deixar uma marca das digitais, como se fosse um carimbo. Quando pega a mão de uma criança, diz: “Éh... Olha a cor dessa mão! Que mão suja é essa!?” Em seguida pega a mão da criança, espalha a tinta e põe a mão da criança sobre o papel. A criança até tenta fazer sozinha, mas ela lhe repreende: “Deixa que EU boto.” (1º DIA, 4º MOMENTO).

Margarida adota um estilo autoritário e centralizador. De alguma forma ela reconhece isso, mas acredita que é pelo bem das crianças, para que elas sejam “*bem educadas*”. Todavia, não podemos esquecer que:

É preciso que os adultos estejam atentos para modificar aquelas práticas que tolhem as oportunidades de desenvolvimento infantil. Favorecer interações humanas positivas e enriquecedoras deve ser uma meta prioritária de toda instituição educacional. (BRASIL, 2009, p. 45).

Durante um dos grupos focais, em um diálogo entre ela e demais professoras, Margarida acusa as colegas de serem “muito boazinhas” e que, por isso, as crianças de suas turmas não lhes obedecem. Quanto a ela, diz que foi criada assim, com muita disciplina. Conta que seu pai era do exército e que todos em sua casa foram muito bem disciplinados. Essa fala de Margarida, de alguma forma, nos deixa perceber o quanto de sua criação reflete no modo como lida com as crianças. Vejamos mais um pouco:

A professora segura pela mão as crianças que estão agrupadas em duas filas, uma composta por meninas e a outra por meninos. Ela fica entre as duas filas e vai caminhando em direção à sala. No percurso as crianças fazem queixas umas das outras. Uma das meninas diz: “Tia, tia, ela tá botando a mão em mim!”. Mas a professora, como se não ouvisse, segue caminhando em direção à sala. Quando chegam à porta da sala, a professora solta a mão da fila das meninas e parece dar um comando para que os meninos parem e esperem até que as meninas entrem e sentem nos lugares delas. Em seguida ela solta a mão dos meninos e deixa que também eles entrem e sentem-se. Ela espera um pouco do lado de fora. Depois entra e segue em direção às mesas organizando-as. Nesse momento a professora diz: “Guarda os brinquedos agora. Guarda os brinquedos, guarda os brinquedos!”. Ela fala mais alto: “Guardar os brinquedos, pois se eu pegar eu não devolvo!”. Ela fica olhando para as

crianças com os brinquedos esperando que eles guardem e diz: “Guardou?!” (2º DIA, 1º MOMENTO).

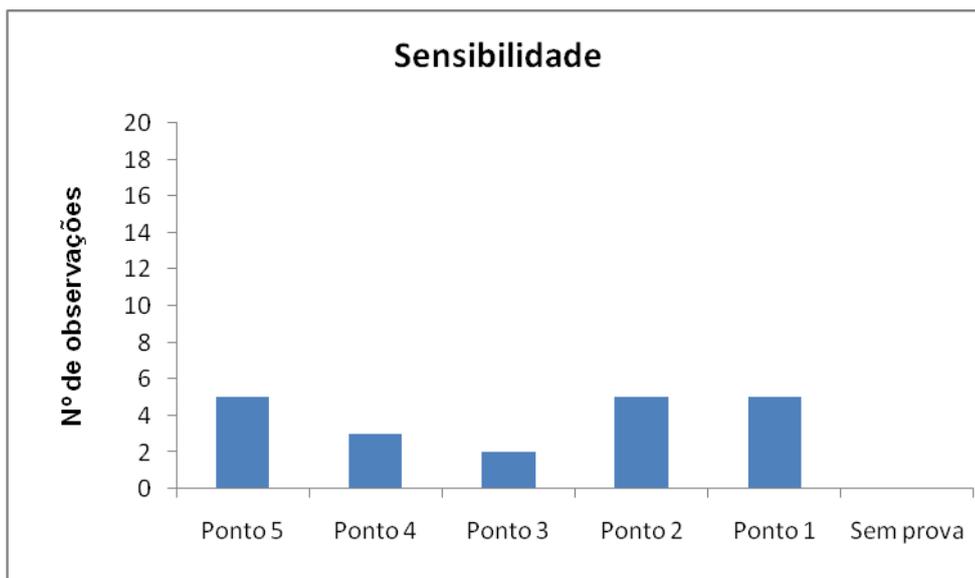
Não a vimos se colocar no mesmo nível físico das crianças nenhuma vez e, em geral, quando fala com eles é em tom e postura (apontando o dedo, mão na cintura) de ameaça ou desprezo. Margarida gasta muito tempo, do período em que deveria estar com as crianças, organizando materiais, corrigindo tarefas, decorando a sala ou carimbando os livros. Aliás, são constrangedores os momentos de carimbo dos livros, como podemos verificar na descrição a seguir:

As crianças folheiam os livros para encontrar a página que a professora pediu. A professora pergunta: “Todo mundo achou?”. Em seguida, vai até sua mesa procurar uns carimbos para corrigir a atividade que havia passado para as crianças fazerem em casa. Uma criança se levanta e vai até ela mostrando que achou a página e a professora olha e diz: “Deixa aí em cima, deixa que é já que eu vou olhar.”. As crianças querem ver as tarefas umas das outras e por isso trocam de livro, quando a professora vê, pede que destroquem: “Não, de quem é o livro? Cada um com seu livro, você com o seu e ela com o dela.”. A professora segue para corrigir as tarefas das crianças, sai carimbando a página do livro que não foi respondida e vai dizendo o nome da criança: “José, levou a tarefa para casa e não fez a tarefa.” “Maria, fez a tarefa mal feita.” E nesta atitude a professora passa de mesa em mesa. [...] “Você não fez. Deixa eu carimbar. Quem mais não fez? Levam a tarefa para casa e as mães não fazem.” E ainda acrescenta: “Mostre esse carimbozinho para a sua mãe, viu? Quando chegar em casa.” (2º DIA, 3º MOMENTO).

Todos os dias há sessão do carimbo. Ele serve como instrumento de punição para quem não faz a tarefa e as crianças devem mostrar para a família. É como um modo de Margarida cobrar dos pais o acompanhamento de seus filhos. Contudo, aquelas crianças que fazem as tarefas não recebem nenhum elogio ou encorajamento.

6.3.4 Érica

Érica é a professora, de nossa pesquisa, com menor tempo de carreira (4 meses). Um aspecto que fica claro a partir das observações e da escala de empenhamento, bem como de sua própria fala nas entrevistas e grupos focais, é que ela ainda não tem um estilo pedagógico definido. Por vezes, inclusive, ela nos solicita que a corriamos caso faça algo errado, uma vez que está “*aprendendo agora*”.

Gráfico 4 – Sensibilidade no empenhamento de Érica

Fonte: Produzido pela autora

Os resultados de Érica ficaram distribuídos de forma equilibrada entre os pontos 1 e 5, nos quais obteve a mesma percentagem: 25%. No ponto 2, obteve 25%; no ponto 3, 10% e no ponto 4, 15%.

Ao mesmo tempo em que Érica grita com as crianças e lhes puxa pelo braço com força para sentarem na “cadeirinha do castigo”, ela se abaixa ao nível das crianças e conversa com elas, francamente e em tom baixo. Consegue negociar atividades que as crianças rejeitam e faz concessões, mediante acordos, como observamos a seguir:

Durante a leitura um dos meninos começa a chorar. Érica pergunta o que se passa e tenta consolá-lo; ele diz que não sabe o que ela está explicando. Érica lhe diz: Olha quando a tia perguntar, você fala, tá? Você sabe, tá bom?

No mesmo momento, a professora chama atenção de uma menina que mexe em um caderno: “Maria! Bora guardar! É hora de aprender os numerais, tá?! Depois você pode pegar.” Érica toma o caderno das mãos da menina e o coloca sobre sua mesa. Continuando a leitura dos números fixados na parede, a professora pede para que leiam a sequência de 0 a 9 em ordem decrescente, apenas algumas crianças acompanham a leitura. Meio irritada, Érica reclama: “Que numeral é esse? Olha aí! Bora, eu quero todo mundo falando!”

Durante a leitura, o mesmo menino volta a ficar em pé de novo: “Ei Mateus! Poxa Mateus... Se você continuar agindo assim, vou te por de castigo lá na secretaria, você gosta de ir pra lá? O menino responde meneando a cabeça negativamente. “Pois se continuar assim, vou te levar pra lá.” (1º DIA, 2º MOMENTO).

Como vimos no trecho citado, Érica atenta para as necessidades do menino Rafael, quando ele chora inconsolado por não conseguir ler junto com os colegas. Ela tenta convencê-lo de que ele pode ler sim, e que se não souber é só perguntar. No entanto, basta que outra criança faça algo que não está proposto, para Érica perder o controle e gritar com a menina. Vemos em Érica uma condição de imperícia no relacionamento com as crianças. Embora ela saiba que não é adequado gritar com as crianças, nem forçá-las a fazer algo que não queiram, isso não a impede de fazê-lo.

Em outra situação, com auxílio do diário de campo, observamos a seguinte cena:

Leitura de histórias, 13:45h. Crianças sentadas em suas cadeirinhas, que a professora acabara de colocar uma a uma, em forma de semicírculo. Apresenta a elas a história “A viagem da preguicinha”.

Maria interrompe várias vezes para falar que não vai para a aula “hoje”, porque vai ao dentista. A professora ouve atentamente, mas retoma a história. Maria continua conversando com os colegas, em tom de cochicho, sobre a ida ao dentista. A professora repreende a menina e sua colega que está envolvida nas questões do aparelho dentário, cor de rosa:

- Maria e Fernanda, eu não quero mais chamar atenção pra não atrapalhar a historinha; tem que participar ta?! Ai depois você conta pra todo mundo do que vocês tão conversando, tá bom?

- Não, mas o meu aparelho está muito... – virando-se para a colega novamente.

- Bora começar? Pode começar Maria? Pode Fernanda?

Maria e Fernanda se calam e a Érica retoma a história, interrompendo vez por outra para chamar atenção de alguma outra criança que está conversando (NOTA DE CAMPO, 22/04/13).

Embora adote um tom de voz positivo na hora de contar a história, a professora conta uma história que poucas crianças estão realmente interessadas em ouvir. As poucas que estão acompanhando, somente completam as respostas dadas pela professora, na própria pergunta. Não existe estímulo ao pensamento, e as crianças respondem coisas aleatórias.

Realizar a rodinha de leitura parece ser rotina da turma. No entanto, Érica faz tudo sozinha. Ela escolhe o livro e arruma as 20 cadeirinhas em semicírculo, sem proporcionar nenhum tipo de estímulo à autonomia das crianças. Ao final, a professora está exausta!

A rotina na sala de Érica é seguida à risca, a não ser que as crianças se contraponham. Elas já sabem que se pedirem “por favor” a professora vai negociar com elas. Não significa que Érica abra mão da sua proposta inicial, mas barganha

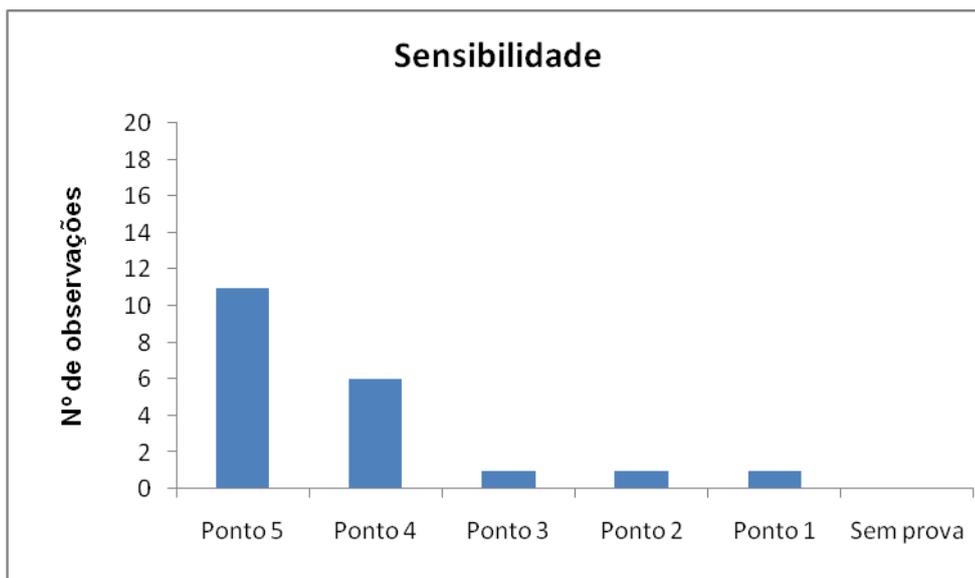
com as crianças algo que elas gostam muito, em troca daquilo que Érica acredita que deva ser feito.

A sensação que temos, ao nos depararmos com as interações que Érica estabelece com as crianças, é de que, somadas às questões culturais de forma mais ampla, os problemas de sua formação influenciam nas concepções que tem de criança e de pré-escola. A professora entende que as crianças vão para a escola para aprender a ler, escrever, para estudar e que, algumas vezes, quando se comportam, podem ter a benesse de brincar. Por isso, aos olhos de Érica, a teoria é bonita, mas a prática é bem diferente.

Se a teoria nos diz que a criança da pré-escola tem características e necessidades específicas ao seu pleno desenvolvimento, mas a tratamos como as crianças do ensino fundamental, veremos que realmente a teoria não vai corresponder com a prática. A prática do Ensino Fundamental é incompatível para atender as necessidades infantis da pré-escola.

6.3.5 Gardênia

Em todas as cenas de Gardênia, ela está interagindo com as crianças. Os resultados de Gardênia indicam um estilo interativo com atitudes de total empenhamento, tendo no ponto 5, 55% das observações, seguida de 30% no ponto 4, apresentando atitudes predominantes de empenhamento, com traços de não empenhamento. Gardênia estabelece contato visual com as crianças, costuma ser afetuosa e carinhosa. As crianças gostam de abraçá-la e beijá-la. Tem atitudes encorajadoras e elogia os êxitos das crianças. Quando percebe alguma criança distante do grupo, preocupa-se logo em saber o que está acontecendo.

Gráfico 5 – Sensibilidade no empenhamento de Gardênia

Fonte: Produzido pela autora

Percebemos Gardênia muito atenta à nossa presença. Em várias situações, enquanto conversa com as crianças, se dirige a nós, nos incluindo. Como passamos a descrever:

Gardênia pôs todas as crianças sentadas em frente a ela, próximas à lousa. A professora olha para a câmera, enquanto fala com os pequenos: “A tia Gardênia vai explicar agora uma coisa importante pra vocês. E só vai entender quem ficar bem comportado.”

João interrompe: “Eu ouvi a diretora falar que a Bianca ta voltando.”

Gardênia: “Tá voltando porque não deu certo a viagem; a ida dela pra lá.” – respondendo a João, mas logo se virando para mim, continua: “É que era uma aluna minha que a mãe dela foi embora pra Goiânia e a mãe mandou buscar ela pra lá, aí vai voltar de novo.” Vira-se para as crianças mais uma vez e fala em tom de voz positivo: “Então, que bom que ela vai voltar!” (1º DIA, 3º MOMENTO).

Gardênia ouve atentamente o que as crianças falam e é a única professora, dentre as pesquisadas, que faz da “rodinha de conversa” um espaço real de conversa. Nesse espaço, ela e as crianças falam sobre assuntos variados e, mesmo que Gardênia direcione ou provoque o assunto, logo a conversa pode tomar outros rumos sob a direção das crianças. As demais professoras fazem o momento da roda de leitura um momento em que as crianças vão sendo indagadas sobre a história na medida em que a professora a conta. Quando não são questionadas, não podem falar!

Os conflitos na turma de Gardênia são muito comuns e ela demonstra se esforçar para não “sair do sério”, especialmente envolvendo Artur, uma criança que as professoras afirmam ter necessidades educacionais especiais³⁴, e João.

Durante a leitura do poema, Artur dá pequenas cotoveladas em João, que por sua vez revida batendo mais forte e chama a atenção da professora.

- Para, João... Não bate nele, não... Vem pra cá, Artur (puxando a criança para junto de si).

- Olha... troca de lugar. (Apontando outro lugar pra criança sentar.)

- Senta bem aqui pertinho da Tia Gardênia... Vem! Pra perto da tia Gardênia... anda! (puxando novamente a criança pra perto)

- João, não bate nele, não... Tu é maior... Senta direito Joãozinho... bora João... você não ta sentado direito...

Joaquim: Ei tia eu tô, num tô? (pergunta mostrando as pernas cruzadas, mas a professora só olha e nada comenta)

- Já falei pra você não mexer com ele porque ele não é igual a você. Porque ele é menor. (Chamando atenção de João). (2º DIA, 3º MOMENTO).

A próxima cena foi uma das raras em que vimos Gardênia puxar o braço de uma criança com força e mandá-la calar a boca:

A professora se dá conta que é hora do lanche, que na verdade, já estão atrasados. Chama as crianças rapidamente e todos pegam seus lanches nas mochilas. Ainda há crianças guardando material e a professora começa a apressá-los.

- Vamos, Marcos! Cuida! - Enquanto isso, a maioria já está fora da sala, chegando ao banheiro. Ela sai segurando o braço de Marcos e volta porque esqueceu seu beiju (tapioca); João está sempre por perto, seguindo a professora. Gardênia grita as crianças:

- Ei, vamos fazer uma fila aqui, anda! – Algumas crianças estão pulando uma mureta que separa o espaço da sala de atividades de uma área ao ar livre. – A Beatriz, vou ter que falar com a mãe dela de novo! Vem! Beatriz! – gritando – volta! Vamos, é uma atrás da outra. – A professora só consegue reunir as meninas, os meninos, já estão no banheiro. Enquanto arruma a fila, Beatriz sai do lugar em que a professora colocou. Gardênia pega em seu braço com força e a traz de volta: “Será possível, menina?”. – A menina reclama e a professora a manda calar a boca. Depois de tentar organizar, conduz a fila em direção ao banheiro. (4º DIA, 5º MOMENTO)

Vemos que, em uma situação de imperícia, Gardênia fica ansiosa e irritada com as crianças, por elas não corresponderem à sua expectativa de irem

³⁴ Artur não tem laudo que precise sua deficiência. A gestora informa que, desde que ele foi para a escola, aos 4 anos, ela e as professoras pedem à mãe procure assistência especializada, mas a família não aceita a possibilidade de ele ter qualquer problema. De fato, durante as observações, percebemos que Artur apresenta algumas dificuldades, mas que não podemos identificar quais sejam. Ele não costuma interagir com as demais crianças quando brinca, fala coisas desconexas boa parte do tempo, rasga o material gratuitamente, tem movimentos imprecisos e apresenta problemas na fala. Por essas razões, ou porque os adultos da escola dizem que ele tem problemas, conseguiu conquistar a proteção das demais crianças. Em situações, como as encenadas pela professora, as crianças raramente revidam ou, se alguém o faz, sempre aparece algum defensor que diz: “Não faz isso, ele é especial!”.

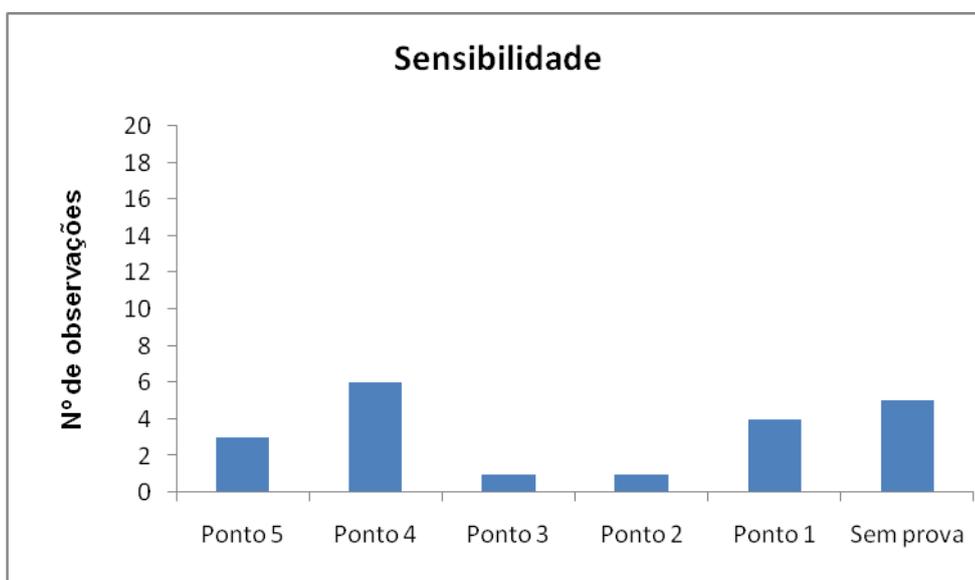
organizadas na fila. Parece-nos que as professoras têm expectativas em relação às crianças, que estão fundamentadas em suas concepções de criança e de pré-escola. Como vimos na cena, os movimentos infantis desestabilizam a professora. Galvão (2008) relata seu incômodo em observar situação semelhante, corroborando com nossa compreensão:

A dificuldade de as crianças se manterem na postura somada à rigidez em cobrar a obediência às prescrições posturais configura um desencontro entre a atitude das crianças e a expectativa da professora, o que gera numerosos conflitos entre as duas partes, criando um ambiente de contínua tensão (p. 59).

6.3.6 Hortênciã

Das cenas observadas na sala de Hortênciã, 25% foram qualificadas com o “SEM PROVA”; isto é, das 20 cenas observadas, em 5 Hortênciã estava cortando papéis, corrigindo tarefas e livros, preenchendo cadernos ou folheando algum livro/revista. Isso é bem comum também entre as professoras Margarida e Dália, mas ficou bem mais evidente nos momentos de aplicação da escala na sala de Hortênciã.

Gráfico 6 – Sensibilidade no empenhamento de Hortênciã



Fonte: Produzido pela autora

As maiores percentagens de Hortênciã oscilam entre o ponto 4, com 30%, o ponto 5, com 15%, e o ponto 1, com 20%. Isto é, representa um estilo de

interações com atitudes predominantes de empenhamento com traços de não empenhamento. Como se segue:

Hortência está trabalhando com as crianças uma atividade do livro. Ela as orienta como devem fazer e quando as crianças têm dúvida, ela se inclina para apontar como faz. Hortência gosta de trabalhar com as crianças divididas em grandes grupos, mas assim como as demais professoras, sempre separando os meninos das meninas.

Um menino levanta e vai mostrar sua atividade para a professora, ela olha e diz: "Isso, agora vai fazer isso aqui." O menino volta para o seu lugar. Enquanto isso, Juliana e Lúcia saem da sala correndo; elas não pediram à Hortência e ela não as viu sair.

A professora olha as atividades uma a uma e, então, senta em seu lugar para corrigir as que já estão prontas. Hortência não fala alto, não grita, mas também não olha para as crianças enquanto explica e pega friamente os livros de suas mãos sem conversar com elas (1º DIA, 1º MOMENTO)

Notamos algumas contradições nas atitudes de Hortência com as crianças, como por exemplo: utiliza um dos cartazes da rotina para ensinar às crianças aquilo que chamam de "as palavrinhas mágicas". Ensina de forma rotineira as crianças a pedirem "por favor", "com licença", "bom dia", "obrigado/a", etc. Reclama e repreende os pequenos, quando não usam as palavras mágicas com os colegas. No entanto, ela própria não pede licença, nem "por favor", não agradece, nem tem outras atitudes de cortesia com as crianças. Relaciona-se com as crianças como se tivesse direito sobre os seus pertences e não as respeita ao se dirigir a elas. Como destacamos:

"1, 2, 3 e já! Cada um no seu lugar!" É o comando que Hortência canta para as crianças sentarem. Ela pede que levem os cadernos para ela colar o "para casa" e continua organizando coisas. Vai pegar um material que está embaixo de uma das mesinhas e puxa as cadeiras de duas meninas abruptamente, sem pedir licença, abrindo espaço para se abaixar. Uma das meninas dá um pulo e quase cai da cadeira. (1º DIA, 3º MOMENTO).

Nessa cena, Hortência perdeu a paciência e gritou com as crianças, o que não é muito comum, ao menos enquanto estamos presentes. Algumas professoras dizem que Hortência é muito impaciente e fala palavrão com as crianças. Nós nunca presenciamos esse tipo de atitude. Contudo, na cena acima, Hortência grita e assume o risco de machucar uma criança, ao puxar sua cadeira com força.

6.3.7 As professoras e a categoria de sensibilidade

A tabela a seguir é uma síntese dos resultados da aplicação da escala do empenhamento das professoras na categoria sensibilidade:

Tabela 1 – Sensibilidade no empenhamento das professoras

		Ponto 5	Ponto 4	Ponto 3	Ponto 2	Ponto 1	Sem prova
Açucena	Ocorrências	9	7	2	2	-	-
	Percentagem	45%	35%	10%	10%	-	-
Dália	Ocorrências	2	2	4	3	6	3
	Percentagem	10%	10%	20%	15%	30%	15%
Margarida	Ocorrências	-	1	4	1	13	1
	Percentagem	-	5%	20%	5%	65%	5%
Érica	Ocorrências	5	3	2	5	5	-
	Percentagem	25%	15%	10%	25%	25%	-
Gardênia	Ocorrências	11	6	1	1	1	-
	Percentagem	55%	30%	5%	5%	5%	-
Hortência	Ocorrências	3	6	1	1	4	5
	Percentagem	15%	30%	5%	5%	20%	25%

Fonte: Produzido pela autora

Como podemos observar, há uma distância significativa entre os estilos interativos de Açucena e Gardênia dos estilos de Dália e Margarida. As primeiras se aproximam mais de um estilo de empenhamento máximo, enquanto as últimas estão mais próximas do empenhamento mínimo. Érica e Hortência, com percentuais mais equilibrados, com cenas distribuídas em todos os pontos, indicam a necessidade de

atentar mais para os aspectos relativos à sensibilidade no tratamento diário com as crianças.

De modo geral, importa destacar que Açucena e Gardênia mostram-se sensíveis ao bem estar emocional das crianças e respondem prontamente às suas demandas. No entanto, com as demais professoras, as interações que estabelecem com as crianças não indicam um empenhamento capaz de reconhecer na criança suas potencialidades, nem de escutá-las ativamente.

De acordo com Dantas (2005), não poderemos ser sensíveis a algo que não conhecemos. Nesse sentido, é importante conhecer a teoria, uma vez que ela aponta as necessidades das crianças, assim como suas possibilidades e limites, tornando o professor apto a percebê-las melhor.

O cenário encontrado na pré-escola Ciranda das Flores revela interações pouco favoráveis ao desenvolvimento das crianças. Assim como existe uma organização precária dos tempos e dos espaços nas instituições de Educação Infantil, as possibilidades e oportunidades de constituição das crianças também são precárias.

O que temos são professoras com a responsabilidade de ensinar as crianças de um jeito que elas próprias não foram atendidas, nem ensinadas.

[...] a falta desses conhecimentos [específicos à Educação Infantil] repercutirá em sua prática pedagógica, cujos resultados [...] se materializam através de ações, entre outras, como o controle da criança ao invés de permitir que elas explorem os ambientes; passar tarefas ao invés de estimular sua criatividade e incentivar a formulação de suas próprias hipóteses; cuidar para que elas não se machuquem ao invés de sugerir um ambiente adequado para elas se movimentarem com desenvoltura (ALMADA, 2011, p. 155)

Dadas essas deficiências nos cursos de formação e considerando as professoras que já têm formação inicial, é que a formação no ambiente de trabalho, mediante a observação sensível das práticas, representa uma alternativa promissora para a melhoria do atendimento oferecido às crianças na Educação Infantil. Cruz (2010) defende uma formação diferente da formação continuada que é comumente oferecida aos professores em exercício. Trata-se da “formação em contexto”, que

Basicamente, concebe a escola como “lugar de fazer” e “lugar de aprender”; tem como base as necessidades sentidas pelos profissionais; articula os conteúdos da formação aos contextos de trabalho; toma os professores como sujeitos do processo de formação; enfoca o conjunto dos professores, tomando-os como parceiros e estimulando a sua capacidade de reflexão e

mudança. São essas características que dão a essa abordagem uma possibilidade muito maior de transformar a prática dos professores e promover o desenvolvimento profissional da equipe de um determinado contexto (CRUZ, 2010, p. 367).

A qualidade da educação e do cuidado oferecido às crianças de 0 a 5 anos de idade não pode mais ser negligenciada, dada a importância dessa etapa para o desenvolvimento pleno da criança, cujo limiar está pautado nas interações que estabelecem com os adultos e com as outras crianças.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou investigar as interações das professoras com as crianças de uma pré-escola pública maranhense, com o fim mais específico de



compreender as percepções das professoras acerca de atos agressivos delas mesmas contra as crianças no dia a dia da pré-escola.

A escolha pelo município deu-se em decorrência de ser nossa cidade natal, onde trilhamos os primeiros passos na vida e na educação e de onde nunca havíamos saído, a não ser por uns poucos dias de férias, e até o dia em que viemos para Fortaleza-CE em busca do sonho de cursar o mestrado. Realizar essa pesquisa foi um modo de colaborar, de alguma forma, na compreensão dos aspectos que envolvem a educação das crianças pequenas daquela cidade.

Quanto à escolha da temática, deu-se pela sua marca em nossa formação acadêmica e em nossa atuação como professora de Educação Infantil. Durante os estágios em docência, sempre nos inquietou perceber no cotidiano escolar relações de agressões entre professores e alunos do ensino fundamental, do ensino médio e, é claro, da Educação Infantil. Tornou-se mais significativo para nós quando, na ocasião do nosso trabalho como professora de pré-escola, deparamo-nos com inúmeras atitudes desrespeitosas e de negação às necessidades das crianças. Inquietava-nos ainda mais, quando percebia em nosso próprio comportamento, atitudes de distanciamento e irritação com os pequenos que nós não conseguíamos explicar. Nosso contato com inúmeras professoras fizeram-nos levantar a hipótese de que dar uns puxões nas crianças, ameaçá-las e constrangê-las, era/é uma condição banalizada em muitas instituições de Educação Infantil, como se houvesse um direito adquirido pelos adultos que lhes permitissem tratá-las como inferiores.

Na condição de professora, se ainda não eram os mais adequados, mas nos esforçávamos para ter recursos próprios pra lidar com nossas emoções nas interações com as crianças: lembrávamos de como era terrível ter medo de algumas de nossas professoras! E éramos sempre criticadas pelas colegas de trabalho: “Mas é tão boazinha... Você tem que falar sério com eles!”, “Isso é porque você é nova aqui.”, “Depois de um tempo você vai pegar o nosso jeito”, e assim por diante. Bem no começo de nossa trajetória como professora, é possível lembrar nitidamente de uma situação em que levamos as crianças para fora da sala para ler uma história em um espaço mais arejado (nossa sala era sufocante!). Levamos também uma caixinha de papelão e dentro uns poucos livros que encontramos na escola. Sentamos com a meninada no chão e começamos a falar: “Nós temos nessa caixinha 5 livros com histórias diferentes. Irei mostrar uma a uma pra nós escolhermos qual delas vamos ler. Mas com calma, tá bem?” Fomos mostrando e as crianças votando: “Esse!”, “Ah, não... Esse não!” E instaurou-se a confusão (elas ainda não estavam acostumadas a negociar). Enquanto tentávamos acalmar os ânimos, uma professora bem experiente sai de sua sala, de onde observa tudo e diz: “Tá vendo? É isso que dá querer fazer vontade de menino! Menino não tem querer, não, minha filha!”. Poderíamos citar tantas outras situações, mas essa serviu de mote pra nossas reflexões sobre as questões que envolvem o nosso modo de interagir com as crianças com as quais nos relacionamos, e de outras tantas professoras com as crianças de suas turmas.

A tessitura do nosso trabalho se deu sobre o pano de fundo de três perspectivas. A primeira delas é de que as instituições educacionais também representam um espaço de violência e agressão contra crianças. Nesse aspecto, a pesquisa foi permeada por questões que não imaginávamos nos deparar no processo. Nosso intuito, inicialmente, era conhecer o que a academia tem pesquisado sobre agressões de professoras contra crianças na Educação Infantil. Percebendo não haver pesquisas específicas sobre a etapa de nosso interesse, nossa pesquisa percorreu um caminho tracejado no âmbito do ensino fundamental e médio, a partir do levantamento de pesquisas que tratassem de violência e agressão em contextos educativos, nas quais figurasse o professor como alguém que também agride e comete violência contra os alunos.

Deparamo-nos com grandes pesquisas, especialmente as financiadas pela UNESCO, que buscaram estudar a estreita relação entre violência e escola (ABRAMOVAY; RUA, 2002; ABRAMOVAY, 2005, 2006; CHARLOT, 2002, 2005). Nessas pesquisas, os jovens são os maiores agressores, mas também são agredidos, pela violência que acontece *na* escola, e pela violência *da* escola (CHARLOT, 2002, 2005).

A segunda perspectiva é de que as concepções de criança, de infância e de Educação Infantil, construídas ao longo da história, têm grande peso sobre os modos como as professoras se relacionam com as crianças.

Nesse sentido, buscamos na História da Infância (ARIÈS, 1978; HEYWOOD, 2004; KUHLMAN JR., 2005, 2010; KUHLMAN JR.; FERNANDES, 2012), na Sociologia da Infância (SARMENTO, 2007, 2009, SARMENTO E GOUVÊA, 2009), na Filosofia da Infância, na Psicologia (VASCONCELOS, 2007, 2009) e na Pedagogia (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001, 2007; OLIVEIRA-FORMOSINHO; LINO, 2008; CAMPOS, 2012, entre outros) e em documentos que regem a educação de crianças, a base para a compreensão dessas concepções, bem como questões específicas que estão por trás do atendimento às crianças pequenas.

A terceira perspectiva consiste em contemplar a criança e a professora como pessoas completas, dotadas das dimensões cognitiva, afetiva e motora. Para tal, nos fundamentamos na psicogenética da pessoa completa, do estudioso Henri Wallon (1971, 1979, 2007, 2008). Em sua teoria, serviu-nos de suporte, tanto a compreensão dos estágios de desenvolvimento humano – em que pudemos discutir mais detidamente as especificidades do personalismo (3 a 6 anos), idade em que as crianças atendidas por nossas pesquisadas se encontram –, quanto os aspectos relativos à afetividade, de modo a compreender os sentimentos e as emoções das professoras.

O primeiro aspecto importante com o qual nos deparamos é a questão da **formação inicial das professoras**. Das seis professoras, três possuem nível superior em pedagogia, mas apenas uma delas fez um curso regular e admite que não o realizou com o empenho que acredita que fosse necessário. Das outras três professoras, uma está cursando pedagogia, outra tem formação em filosofia e a outra em geografia. Chamamos atenção para a diferença entre titulação e formação,

pois ter um diploma, seja de nível médio, seja de nível superior, não traduz a aquisição de conhecimentos e habilidades específicas para o trabalho com crianças pequenas (CRUZ, 2010).

Do ponto de vista das contribuições que suas formações lhes deram para o contexto das interações com as crianças na pré-escola, evidenciam muito mais os conhecimentos relativos às práticas de alfabetização do que às questões específicas da Educação Infantil. Embora reconheçam que a formação ajudou no modo de “lidar com as crianças”, não apontam conhecimentos consistentes que fundamentem essa ideia. Esse fato está relacionado diretamente com uma formação inicial que não oferece, em seus programas, os saberes necessários a instrumentalizar as professoras para a prática cotidiana na Educação Infantil. Consideramos que os cursos de formação inicial não são pensados para formar professores de Educação Infantil, uma área que ainda está construindo sua identidade. Ao contrário, privilegiam a educação de crianças de sete a dez/onze anos, no Ensino Fundamental (CRUZ, 2010).

Além da formação inicial, as professoras apontam as formações continuadas oferecidas pela SEMED como favoráveis à sua prática cotidiana, especialmente o acompanhamento da assessoria pedagógica.

Acreditamos que há uma urgente necessidade de criação de espaços de escuta para professores, além das reuniões pedagógicas que, na maioria das vezes, se configuram apenas em espaços de informes e tratamento de questões burocráticas. As dificuldades em torno da reflexão da própria prática, incluindo-se as questões emocionais, pedem uma abordagem, inclusive terapêutica, que privilegie a exposição das inúmeras dificuldades encontradas por professores no cotidiano educativo. O professor precisa aprender a analisar criticamente suas posturas junto às crianças.

Em relação à **compreensão das docentes sobre as interações** delas com as crianças de suas turmas, evidenciou-se que as professoras não têm muita intimidade com o tema. Afirmam que as interações são importantes, mas não as contextualizam como primordiais ao desenvolvimento das crianças. Enfatizam os processos de aprendizagem e apontam suas concepções de criança na pré-escola como aluno, pré-escola como escola e desenvolvimento como aprender a ler, escrever e contar.

Além disso, quando abordam aspectos específicos às interações, sobre o modo de se relacionar e de tratar as crianças, são unânimes em pensar que as crianças não são amadas e educadas por suas famílias. Esse estereótipo está vinculado principalmente à criança pobre, e deve ser mais um aspecto a ser considerado na formação das professoras, favorecendo as atitudes e opiniões positivas, que creditem esforços na capacidade da criança aprender e respeitem os costumes e valores das suas famílias. Tais atitudes e opiniões são fundamentais para um trabalho que propicie o desenvolvimento mais completo e mais rico da criança.

Retomamos aqui a ideia de Dantas (2005) de que as crianças precisam de amor, sim. Mas não se trata simplesmente de um amor pregado pela “pedagogia da lambida”, como ela mesma diz. A criança precisa de um amor alegre e inteligente. É preciso entender as crianças para atendê-las bem.

Percebemos, nas interações das professoras da Pré-escola Ciranda das Flores, um clima de tensão, no qual as professoras enxergam as crianças como suas inimigas. Creditam seu adoecimento (estresse, problemas na voz e outros) ao dia a dia com as crianças. No entanto, não estabelecem relação entre como refletir e estudar sobre o lidar/interagir com as crianças pode fazer alguma diferença nesses mesmos problemas.

Arriscamos dizer, por exemplo, que em uma situação de total imperícia, em que a professora grita com as crianças, está acarretando para si problemas em sua voz. Ou ainda, quando não compreende as necessidades e (im)possibilidades das crianças, a professora se irrita, o que leva a um clima de tensão e estresse.

Em suma, as professoras apontam como atitudes do professor que favoráveis às interações com as crianças e ao seu desenvolvimento “*ter domínio de sala*”, “*não gritar*” e “*usar o tom de voz adequado*”, “*gostar do que faz*”, “*ter conhecimento metodológico/pesquisar*”, “*afetividade*”, “*carinho*”, “*respeito*”, “*não trabalhar só pelo dinheiro*”, “*atenção*”, “*cumplicidade*”, “*sensibilidade*”, “*ser criança/alegre*”, “*entender as crianças*”, “*não brigar*”, “*ouvir a criança*”, “*elogiar/incentivar*”. Segundo elas, o professor deve ter atitudes/características positivas no relacionamento com as crianças, que envolvem ter conhecimento sobre as interações e o desenvolvimento infantil, a escuta das crianças, atenção para as suas necessidades, acolhimento, carinho, gostar de crianças, respeitá-las, ser

profissional, refletir a própria ação e não se contaminar com a emotividade da criança.

No sentido contrário, as atitudes que acreditam ser desfavoráveis ao desenvolvimento das crianças, as professoras entendem que é “*não gostar do trabalho*”, “*xingar*”, “*chamar de “burro*”, “*bater*”, “*palavras afirmativas*”, “*gritar*”, “*repreender*”, “*rotular*”, “*beliscar*”, “*puxar o cabelo*”, “*não ter domínio de sala*”, “*machucar*”, “*agredir*”.

Vale salientar que, para as professoras, essas atitudes não favoráveis nas suas falas devem ser evitadas, muito menos pelo respeito a que as crianças têm direito, do que pela preocupação em não ter conflitos com sua família. Não devem fazer essas coisas, porque “se machucar, a criança conta para os pais”.

Embora não admitam inicialmente, nas entrevistas, que por vezes têm essas atitudes com as crianças, aos poucos, nos grupos focais, as professoras revelam situações nas quais “saem do sério” e acabam falando grosserias, gritando, obrigando as crianças a fazerem coisas que não desejam e dando puxões de braço.

Nesse aspecto, as observações e a aplicação da Escala de Empenhamento do Adulto contribuíram para perceber que, de modo geral, as professoras são insensíveis às necessidades das crianças, adotam posturas autoritárias e centralizadoras, com ênfase no disciplinamento e na punição do movimento infantil. As professoras falam, sim, grosserias, gritam ou simplesmente ignoram as crianças. Não respeitam seus pertences e não usam de gentileza no trato diário.

As professoras não conseguem lidar com os comportamentos típicos das crianças no estágio em que estão (personalismo), isto é, situações de constante oposição, preservação de si e sedução. Em situações mais complexas, de imperícia, acabam adotando atitudes contrárias ao pleno desenvolvimento das crianças.

Em geral, o que encontramos na Pré-escola Ciranda das Flores são: interações verticalizadas, nas quais a professora manda e as crianças obedecem; tensões e desestabilização das professoras em relação aos movimentos infantis com o sentimento muito forte de contenção das crianças; imperícia em relação aos conflitos corriqueiros entre as crianças e entre as professoras e as crianças.

Acreditamos que a relevância desse trabalho se deu, em sentido estrito, no levantamento de questões específicas ao contexto da pré-escola pesquisada,

com situações que merecem especial atenção e que dizem respeito ao desenvolvimento das crianças que não pode mais ser transigido. E, em sentido amplo, ao se somar às demais pesquisas realizadas no âmbito da Educação Infantil, apontando concepções de interações que permeiam o trabalho em pré-escolas.

Encontrar atos agressivos nas interações das professoras com as crianças nos faz refletir sobre que tipo de aprendizagens e de desenvolvimento estão sendo propiciados aos pequenos. A presença de hostilizações, palavras vexatórias, coação e puxões no tratamento dispensado às crianças, podem e devem ser considerados atos agressivos e não tidos como naturais, banalizando o desrespeito à criança.

Acreditamos que estes resultados chamam atenção para a necessidade das instituições de formação inicial e contínua voltarem-se para a reflexão sobre as suas práticas de formação neste domínio. Mais urgente é que a Secretaria de Educação tome providências diante das agressões encontradas, pesando sua responsabilidade no processo de constituição das crianças atendidas. Encerramos nossa discussão, provocando mais uma vez as mesmas e tantas outras reflexões: Por que as crianças são vítimas de tanta violência nas instituições educativas? Por que a escola e as famílias são coniventes com isso? O que pode ser feito para alterar esse quadro?

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas Escolas**. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam. (Coord.). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília, DF: UNESCO, 2005, 404 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265por.pdf>>. Acesso em: 15. nov. 2011.

_____. **Violência no meio escolar: violência na e da escola no Brasil**. Palestra apresentada no seminário “Violência nas Escolas: possibilidades de parceria para o enfrentamento do problema”. Instituto da Criança e do Adolescente (ICA); Pró-reitoria de Extensão da PUC Minas, 2006. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:20WuFfXq8GgJ:www.miriamabramovay.com/site/index.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D102%26Itemid%3D+&hl=pt-BR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEESj5sZ99yYr1_QzIWMQQfc6FfurLXmlwZh8bbyG1jxejAYRah8g-47ukpJHflmUYgizBa3ShB1vP4JkBDE92RUH2pUkckSh457hilg17qf6r5ggfZitXDYKCzwdT4kLHWUWR-QVu&sig=AHIEtbSJtLFIZ2blaz37ey6zbXpr1wYrTw>. Acesso em: 25 abr. 2012.

ALMADA, Francisco de A. C. **A formação do professor de Educação Infantil no curso de pedagogia de um centro universitário: uma análise a partir da teoria histórico-cultural**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, 2011.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Cognição, corpo e afeto. *In: História da Pedagogia 3: Henri Wallon*: a trajetória de um estudioso para entender as relações entre emoção e razão. Revista Educação, ISSN: 1415-5486, São Paulo: Editora segmento, outubro/2010.

_____, Wallon e a educação. *In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. Henri Wallon: psicologia e educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

AMARAL, Suely A. Estágio Categorical. *In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. Henri Wallon: psicologia e educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

BASTOS, Alice Beatriz B. I.; DÉR, Leila Christina S. Estágio do Personalismo. *In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. Henri Wallon: psicologia e educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sári. **Investigação Qualitativa em Educação**. 1. ed. Portugal: Porto, 1994.

BORBA, Valdinéia R. S.; SPAZZIANI, Maria de Lourdes. **Afetividade no contexto de Educação Infantil**. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/gt07-3476--int.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2013.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 9 jun. 2013.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm> Acesso em: 10. abr. 2013.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 14. nov. 2013.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm > Acesso em: 20 mar. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Brinquedos e brincadeiras de creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEF, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2009.

BRASIL, Ministério da Saúde. **II Pesquisa de Prevalência do Aleitamento Materno nas Capitais Brasileiras e DF (PPAM)**. Brasília-DF: Editora do Ministério da Saúde, 2009. Disponível em:

<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pesquisa_prevalencia_aleitamento_materno.pdf > Acesso em 02 abr. 2013.

BRASIL, Parecer CNE Nº 22/98 – CEB – Aprovado em 17.12.98. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0481-0500_c.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2014.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **Censo Escolar 2013**. Disponível em: <<http://matricula.educacenso.inep.gov.br>> Acesso em: 10 dez. 2013.

CAMPOS, Maria Malta. Infância como construção social: contribuições do campo da pedagogia. In. VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (Orgs.) **Educação Infantil e Sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

CAMPOS, Maria M. Malta. Perfil do professor de Educação Infantil. *Online*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=o4WcvH-2Ibl>>. Acesso em: 23 dez. 2013

CARDOSO, Ruth C. L.; SAMPAIO, Helena. Estudantes universitários e o trabalho. **Revista brasileira de Ciências Sociais**. v.9, n. 26, out. 1994, São Paulo. Disponível em: <http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=211:rbcS-26&catid=69:rbcS&Itemid=399#3> Acesso em: 7 jan. 2014.

CARLINDO, Eva Poliana. **Atos agressivos físicos e verbais cometidos por professores contra seus alunos: um estudo a partir de histórias de escolarização**. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5093_2580.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2011.

CARLINDO, Eva Poliana. **Trajetória de vida, formação profissional e atuação docente: referências significativas para se compreender a estrutura do *habitus* profissional de professoras atuantes em uma escola municipal do interior paulista**. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/234_125.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2013.

CERA, Fernanda Seára. **A convivência nos CEIS: implicações para o desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí. Disponível em: <http://www6.univali.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=869>. Acesso em: 18 mar. 2012.

CHARLOT, B. Prefácio. *In*: ABRAMOVAY, Miriam. (Coord.). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília, DF: UNESCO, 2005, 404 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265por.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2011.

CHARLOT, Bernard. A violência nas escolas: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 4, nº 8, jul/dez 2002, p. 432-443. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>>. Acesso em 20 nov. 2011.

CORSINO, Patrícia; SANTOS, Núbia de O. **Olhares, gestos e falas nas relações de adultos e crianças no cotidiano de escolas de Educação Infantil**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3448--Int.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2013.

COSTA, Lúcia Helena F. M. Estágio sensório-motor e projetivo. *In*: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

COSTA, Sinara Almeida. **“NA ILHA DE LIA, NO BARCO DE ROSA”**: o papel das interações estabelecidas entre a professora de creche e as crianças na constituição do eu infantil. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará, 2011.

CROCHÍK, José Leon. Preconceito, indivíduo e cultura. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

CRUZ, Silvia H. V. A formação inicial e continuada e a profissionalidade específica dos docentes que atuam na Educação Infantil. *In*: FRADE, I. C. A. da S. [et al.]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: Alfabetização e Letramento, Arte-Educação, Educação Infantil, Ensino da Língua Portuguesa, Ensino de Línguas Estrangeiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

CRUZ, Sílvia Helena V. **Ouvindo crianças**: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa. ANPEd, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt07/t078.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2012.

DAHLBERG, G.; MOSS P.; PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: perspectivas pós-modernas. Porto alegre: Arte Médica, 2003.

DANTAS, Heloysa. **A Infância da Razão**: Uma Introdução à Psicologia da Inteligência de Henri Wallon. São Paulo, Manole Dois, 1990.

DANTAS, Heloysa. **Entender e Atender**: o educador poliglota. [Palestra proferida na Faculdade Sete de Setembro, Fortaleza, 2005]. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:84FjHNDnM7MJ:xa.yimg.com/kq/groups/32960205/2023661667/name/HeloisaDantaspalestra1.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 23 nov. 2013

_____. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. *In*: **Piaget, Vygotsky, Wallon**: Teorias Psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. *In*: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1996.

DÉR, Leila Christina S. A constituição da pessoa: dimensão afetiva. *In*: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

DIAS, Cláudia Augusto. **Grupo focal**: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. Disponível em: <<http://bogliolo.eci.ufmg.br/downloads/DIAS%20Grupo%20Focal.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

DUARTE, Márcia P.; GULASSA, Maria Lúcia C. R. Estágio impulsivo emocional. *In*: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **Henri Wallon**: psicologia e educação. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

FERNANDES, Francisco; LUFT, Celso Pedro; GUIMARÃES, F. Marques. **Dicionário Brasileiro Globo**. São Paulo: Globo, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GALVÃO, Izabel. Cenas do cotidiano escolar: conflito sim, violência não. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

_____. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GATTI, Bernadete A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2012.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1996

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. *In*: MACHADO, M. L. de A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Infância e Filosofia. *In*: SARMENTO, M.J.; GOUVEA, M. C. S. **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

KRAMER, Sônia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. *In*: KRAMER, S.; LEITE, M. I. **Infância**: fios e desafio nas pesquisa. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

KUHLMANN JR. Moysés. Resenhas Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente. Colin Heywood. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a1435125.pdf>>. Acesso em 22 mar. 2013.

_____. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

_____; FERNANDES, Fabiana Silva. Infância: construção social e histórica. *In*: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (Orgs.) **Educação Infantil e Sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

LIMONGELLI, Ana Martha de A. A constituição da pessoa: dimensão motora. *In*: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

LISBOA. **Desenvolvendo a qualidade em parcerias**. Lisboa: Dgdc, 2009.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. Introdução. *In*: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

_____. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. *In*: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MAHONEY; Abigail A. ALMEIDA, Laurinda R. A dimensão afetiva e o processo ensino-aprendizagem. *In*: ALMEIDA, L. R. MAHONEY, A. A. **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

MARTINS FILHO, Altino J. **Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação**. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2274--Int.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MIRAS, Mariana. Afetos, emoções, atribuições e expectativas: o sentido da aprendizagem escolar. *In*: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar**; trad. Fátima Murad, 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. *In*: MACHADO, M. L. de A. (org.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

MRECH, Leny Magalhães. Entre a Psicologia e a Educação. *In*: **História da Pedagogia 3: Henri Wallon: a trajetória de um estudioso para entender as relações entre emoção e razão**. Revista Educação, ISSN: 1415-5486, São Paulo: Editora segmento, out./2010.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1996.

NOVO, Rosa; MESQUITA-PIRES, Cristina. A interação do adulto com a(s) criança(s). In Oliveira-Formosinho J. (Org.) **Desenvolvendo a qualidade em parcerias**: estudos de caso. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. p. 123-134, 2009. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/5421>> Acesso em: 15 ago. 2013.

OLIVEIRA, Flaviana da S. **Relações Interpessoais Escolares e as Reações Agressivas dos Professores na Educação Infantil**. 2008. 74f. Monografia (conclusão de curso de graduação) – Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia. Roseiral-MA. 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Escolarização e Desenvolvimento do Pensamento: a contribuição da psicologia histórico-cultural. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n. 10, p. 23-34, set./dez., Curitiba, 2003.

OLIVEIRA, Wellington Menezes de. *Online*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Bfg0YtR8pGs>>. Acesso em 10 jun. 2013

OLIVEIRA, Zilma Ramos de Oliveira. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011a.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. **Jogo de papéis**: um olhar para as brincadeiras infantis. São Paulo: Cortez, 2011b.

OLIVEIRA-DE-CARVALHO, Flaviana; FROTA, Ana Maria M. C. **Atos agressivos e violência contra crianças na Educação Infantil**: análise de pesquisas do período 2000 a 2011. Revista do Laboratório de Estudos da Violência da UNESP/Marília. Ano 2013 – Edição 12 – Novembro/2013 ISSN 1983-2192. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/levs/article/viewFile/3481/2698>>. Acesso em: 10 jan. 2014

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. (Orgs). **Associação Criança**: um contexto de formação em contexto. Braga: Coleção Minho Universitária, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.) **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAUJO (2008). A Construção social da moralidade: a voz das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia (Org.) **A escola vista pelas crianças**. Porto, Editora Porto, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia.; LINO, Dalila. Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.) **A escola vista pelas crianças**. Porto, Editora Porto, 2008.

ORTIZ, María José; FUENTES, María Jesús; LÓPEZ, Félix. Desenvolvimento socioafetivo na primeira infância. *In*: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PASCAL, C.; BERTRAN, T. **Desenvolvendo a qualidade em parcerias**: nove estudos de caso. Porto: Porto Editora, 1999.

PINAZZA, Mônica A.; KISHIMOTO, Tizuco M. Prefácio. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.) **A escola vista pelas crianças**. Porto: Editora Porto, 2008.

PINTO, Heloysa Dantas de Souza. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon. **Temas em psicologia**. [online]. 1993, vol.1, n.3, pp. 73-76. ISSN 1413-389X. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v1n3/v1n3a10.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2012.

PRIORE, Mary Lucy Murray Del. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o império. *In*: PRIORE, M. L. M. (Org.) **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

RIZZINI, Irene. **A Criança e a lei no Brasil**: revisitando a história (1822-2000). Brasília – Rio de Janeiro: Unicef – Edusu, 2002.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; ELTINK, Caroline F. Relação afetiva, assunto de berçário. *In*: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. (org.) **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005

SARMENTO, Manuel J. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. **Infância (in)visível**. Araraquara-SP: Junqueira e Marin, 2007.

_____. Sociologia da Infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. de. **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

_____; GOUVEA, Maria Cristina S. de. **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Editora Plano, 2002

TRIVIÑOS, Augusto N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Vera Maria R. de. Infâncias e crianças visíveis. *In*: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. **Infância (in)visível**. Araraquara-SP: Junqueira e Marin, 2007.

_____. Infância e Psicologia: marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. *In*: SARMENTO, M.J.; GOUVEA, M. C. S. **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

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

SPOSITO, Marília Pontes. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil.** 2001. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 fev. 2012.

UOL EDUCAÇÃO. **Os piores ataques a escolas no mundo nos últimos cinco anos com mortos.** Notícia do dia 7/4/2011. Disponível em:
<<http://educacao.uol.com.br/noticias/2011/04/07/os-piores-ataques-a-escolas-no-mundo-nos-ultimos-cinco-anos-com-mortos.htm>>. Acesso em: 11 abr. 2013.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança:** os prelúdios do sentimento de personalidade. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

_____. **Psicologia e educação da criança.** Lisboa: Vega Universidade, 1979.

_____. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Do ato ao pensamento:** ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2008.

ZABALZA, Miguel A. **Os desafios que a Educação Infantil deve enfrentar nos próximos anos.** In: ZABALZA, M. A. Qualidade em Educação Infantil. ArtMed: Porto Alegre, 1998.

_____. **Didáctica de la educación infantil.** Madrid: Narcea, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC FACULDADE DE EDUCAÇÃO – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Aluna: Flaviana Oliveira-de-Carvalho

Tema: As interações das professoras com as crianças em uma pré-escola pública maranhense

Entrevistadora: Obrigada por aceitar o convite. Gostaria de reforçar que as informações provenientes dessa entrevista, serão fundamentais para conhecermos um pouco do contexto das interações que você estabelece com as crianças da sua turma, bem como da sua formação como educadora.

A entrevista será dividida em dois momentos. No primeiro, gostaríamos de nos situar quanto à sua formação profissional. No segundo, queremos saber sobre o que você pensa acerca dos vários aspectos relacionados às interações que você estabelece com as crianças.

Formação profissional

1. Diga-me como foi, ou está sendo feita a sua formação profissional?
2. Quanto tempo de experiência você tem com a Educação Infantil?
3. De que forma sua formação profissional contribuiu para sua prática na Educação Infantil? Dê exemplos.

Concepções sobre interações com as crianças na prática da Educação Infantil

4. O que você pensa sobre as interações dos adultos com as crianças?
5. Quais características você acredita serem necessárias às interações das professoras com as crianças em pré-escolas?
6. Nas interações com as crianças na pré-escola, quais atitudes das professoras você considera favoráveis ao desenvolvimento infantil?
7. Como você descreveria uma interação de qualidade indesejável entre professora e criança?
8. Quais atitudes da professora você poderia apontar como desfavoráveis ao desenvolvimento da criança?
9. Agora vamos falar sobre a sua turma: Como você descreve as interações que estabelece com as crianças?
10. Você lembra de alguma situação em que percebeu que a sua atitude ou intervenção foi fundamental para a resolução de algum conflito ou favorável à interação que estabelece com as crianças?
11. As interações são permeadas de sentimentos e emoções, tanto de tonalidades agradáveis, quanto desagradáveis. Pensando nisso, você já presenciou alguma situação em que alguma colega professora agiu movida pelos afetos desagradáveis? Por que você acha que essa professora agiu assim? E com você, já aconteceu algo semelhante?
12. Você se lembra de atitudes dos seus professores em seu processo de escolarização, que na época, ou ainda hoje, considere como desfavoráveis ao seu desenvolvimento?
13. E na sua prática docente, recorda de alguma atitude sua em que os afetos desagradáveis direcionaram sua ação? Você pode descrever?

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC FACULDADE DE EDUCAÇÃO – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ROTEIRO DE GRUPO FOCAL - I

Agradeço, mais uma vez, vocês terem concordado em fazer parte dessa pesquisa. Ela é muito importante pra mim em meu processo de formação profissional, porque, afinal de contas, também sou professora. Mas, além disso, é muito importante pra vocês e para as crianças. Imaginamos que, ao final da pesquisa, teremos alguns elementos que possam nos ajudar a aprimorar as nossas interações com as crianças. Todas nós queremos desempenhar o nosso trabalho da melhor forma possível e vejo como vocês se esforçam nesse processo.

Durante todo esse período em que estive com vocês, observei como são as interações com as crianças. Por uma questão de foco de pesquisa, quis conhecer de vocês o que pensam sobre as interações com as crianças e como é a atmosfera afetiva de suas salas. Hoje, gostaria de aprender mais com vocês e saber:

1 AQUECIMENTO:

1.1 Pergunta geradora:

1.1.1 O que é mais importante no trabalho desenvolvido com as crianças na pré-escola? (Perceber se as interações aparecem como elemento importante do trabalho).

1.2 Perguntas/intervenções para o decorrer da conversa

Afetividade nas interações:

1.2.1 O que vocês acham importante ser feito na pré-escola para que as crianças se desenvolvam integralmente?

1.2.2 Como é o trabalho na Educação Infantil?

1.2.3 Como vocês se sentem no trabalho diário? O que é mais difícil?

1.2.4 O que mais irrita vocês, nesse trabalho?/ O que as crianças fazem que vocês acham mais irritante? O que é que “tira uma professora do sério”? Como vocês reagem?

2 APROFUNDAMENTO

2.1 Atos agressivos

2.1.1 O que vocês acham que as professoras não devem fazer quando se relacionam com as crianças?

2.1.2 Pra vocês, o que são atos agressivos?

2.1.3 Vocês já presenciaram atos agressivos de professoras contra crianças na pré-escola?

2.1.4 Porque acham que isso aconteceu?

2.1.5 O que vocês acham que poderia contribuir para a melhoria das interações cotidianas com as crianças?

GRUPO FOCAL II:

Boa tarde, professoras.

Hoje o nosso grupo vai ser diferente. Trouxemos aqui nessas caixinhas, algumas palavras-chave que apareceram nas nossas conversas anteriores ou que têm a ver com o nosso trabalho. São palavras recorrentes e que gostaríamos de aprofundar nosso conhecimento sobre elas.

As palavras são: “desobediência”, “conflito”, “afetividade”, “gritar”, “agressão”, “irritação” e “disciplina”.

Vamos conversar sobre essas palavras, encenar e contar exemplos, na medida em que vocês forem sorteando as palavras, uma a uma.

APÊNDICE C – SOLICITAÇÃO DE ENTRADA EM CAMPO PARA SEMED**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA****REQUERIMENTO nº. 001/2013**

À SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Roseiral-MA
Ref.: Solicitação para realizar pesquisa em pré-escolas

Eu, **Flaviana Oliveira-de-Carvalho**, inscrita no RG sob o nº 16*****-8 SSP/MA e CPF nº 012.***.***-00, com residência na Rua _____, Qd 55, Casa 05, Bairro _____, Roseiral-MA, mestranda em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará, matrícula nº 340829, bolsita do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e sob orientação da Professora Dra. Ana Maria Monte Coelho Frota, venho, por meio deste, requerer autorização para consultar pré-escolas dessa rede municipal de ensino, no intuito de realizar a pesquisa “As as interações das professoras com as crianças em pré-escolas de Roseiral-MA”.

A pesquisa será realizada com professores/as de 1º e 2º períodos, mediante consentimento livre e esclarecido dos/as mesmos/as, formalizado em termo de duas vias, assinado pela pesquisadora e pelos/as aceitantes.

O objetivo da nossa pesquisa principal consiste em investigar as interações das professoras com as crianças em uma pré-escola deste município, a partir de estudos relativos à afetividade, considerando nesse processo, os atos agressivos que possam emergir nas práticas docentes.

Comprometemo-nos em prezar pelo rigor e ética que a pesquisa científica exige, assegurando que as instituições e sujeitos que concordarem em participar, não terão seus nomes divulgados, sendo de nossa total responsabilidade zelar pelo anonimato dos sujeitos usando de nomes fictícios ou códigos no processo de divulgação dos resultados.

Ademais, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa, agora ou a qualquer momento. Em anexo, cópia de declaração de vínculo com a universidade. Aos doze dias do mês de abril de dois mil e treze.

Flaviana Oliveira-de-Carvalho

APÊNDICE D – SOLICITAÇÃO DE ENTRADA EM CAMPO PARA A GESTÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC FACULDADE DE EDUCAÇÃO – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

REQUERIMENTO nº. 002/2013

À SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Roseiral-MA
Pré-escola Ciranda das Flores
Ref.: Solicitação para realizar pesquisa junto a professores/as

Eu, **Flaviana Oliveira-de-Carvalho**, inscrita no RG sob o nº 16*****-8 SSP/MA e CPF nº 012.***.***-00, com residência na Rua _____, Qd 55, Casa 05, Bairro _____, Roseiral-MA, mestranda em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará, matrícula nº 340829, bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e sob orientação da Professora Dra. Ana Maria Monte Coelho Frota, venho, por meio deste, requerer autorização para consultar professores dessa pré-escola/escola, no intuito de realizar a pesquisa “As interações das professoras e crianças em pré-escolas de Roseiral-MA”.

A pesquisa será realizada com professores/as de 1º e 2º períodos, mediante consentimento livre e esclarecido dos/as mesmos/as, formalizado em termo de duas vias, assinado pela pesquisadora e pelos/as aceitantes.

O objetivo da nossa pesquisa principal consiste em investigar as interações das professoras com as crianças em pré-escolas deste município, a partir de referenciais nacionais e de estudos relativos à afetividade, considerando nesse processo, os atos agressivos que possam emergir nas práticas docentes.

Comprometemo-nos em prezar pelo rigor e ética que a pesquisa científica exige, assegurando que as instituições e sujeitos que concordarem em participar, não terão seus nomes divulgados, sendo de nossa total responsabilidade zelar pelo anonimato dos sujeitos usando de nomes fictícios ou códigos no processo de divulgação dos resultados.

Ademais, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos sobre o projeto, agora ou a qualquer momento. Em anexo, cópia de declaração de vínculo com a universidade e autorização da Secretaria Municipal de Educação - SEMED. Aos doze dias do mês de abril de dois mil e treze.

Flaviana Oliveira-de-Carvalho

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC FACULDADE DE EDUCAÇÃO – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
brasileira, _____ anos, estado civil _____, Professora,
residente à Rua/ Av. _____, RG:
_____, estou sendo convidada a participar
de um estudo denominado. “As asinterações das professoras com as crianças em
pré-escolas de Roseiral-MA”, cujos objetivos e justificativas são: investigar as
interações das professoras com as crianças em pré-escolas deste município, a partir
de estudos relativos à afetividade, considerando nesse processo, os afetos de
tonalidades agradáveis e desagradáveis que podem surgir nas práticas docentes.

A minha participação no referido estudo será no sentido de participar de
entrevistas individuais e coletivas, bem como permitir que a pesquisadora realize
observações em minha sala de atividades, com o auxílio de mídias de registro
(filmagens, gravadores e diários de campo).

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu
nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me
identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado de que posso me recusar
a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem
precisar justificar.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é Flaviana Oliveira-de-
Carvalho, inscrita no RG sob o nº 16*****-8 SSP/MA e CPF nº 012.***.***-00, com
residência na Rua _____, Qd 55, Casa 05,
Bairro _____, Roseiral-MA, mestranda em Educação Brasileira na
Universidade Federal do Ceará, matrícula nº 340829, bolsita do Conselho Nacional

RÚBRICA DO SUJEITO DE PESQUISA

RÚBRICA DO PESQUISADOR

de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e está sob orientação da Professora Dra. Ana Maria Monte Coelho Frota; e com ela poderei manter contato pelos telefones (99) 99** **95 e (99) 82** **16.

É-me garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Roseiral-MA, _____ de _____ de 2013.

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

Flaviana Oliveira-de-Carvalho

APÊNDICE F – FICHA ORIGINAL DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHAMENTO

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHAMENTO DO ADULTO

NOME DO ESTABELECIMENTO:

OBSERVADOR

DATANOME DO ADULTO M / F

NO. TOTAL DE CRIANÇAS PRESENTESNO. DE ADULTOS PRESENTES

NO. DE CRIANÇAS COM NEE PRESENTES

(M) MANHÃ / (T)TARDE

PONTOS

Descrição de cada período de 2 minutos		5	4	3	2	1	NP
HORA	Sensibilidade						
HORA	Sensibilidade						
HORA	Sensibilidade						
HORA	Sensibilidade						
HORA	Sensibilidade						

Fonte: Adaptada por Desenvolvendo a qualidade em parceria, do Projeto Effectivy Early Learning (LISBOA, 2009).

APÊNDICE G – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

FICHA DE OBSERVAÇÃO (ADAPTADA) DO EMPENHAMENTO (CATEGORIA SENSIBILIDADE) DA PROFESSORA

DATA:

PROFESSORA:

TOTAL DE CRIANÇAS PRESENTES:

Nº. DE CRIANÇAS COM NEE PRESENTES:

QUALIDADES ENVOLVENTES PONTO 5	Atitudes de total empenhamento	Atitudes predominantes de empenhamento com traços de não empenhamento	Atitudes nem de empenhamento nem de falta de empenhamento	Atitudes predominantes de não empenhamento com traços de empenhamento	Atitudes de total falta de empenhamento	SEM PROVA	QUALIDADES NÃO ENVOLVENTES PONTO 1
SENSIBILIDADE	PONTO 5	PONTO 4	PONTO 3	PONTO 2	PONTO 1		SENSIBILIDADE
PROFESSOR/A: <ul style="list-style-type: none"> • Adota um tom de voz encorajador; • Faz gestos encorajadores e estabelece contato visual; • É carinhoso e afetuoso; • Respeita e valoriza a criança; • Encoraja e elogia; • Demonstra empatia com as necessidades e preocupações da criança; • Ouve a criança e responde-lhe; • Fomenta a confiança da criança. 							PROFESSOR/A: <ul style="list-style-type: none"> • Tem um tom de voz ríspido/agressivo; • É frio e distante; • Não respeita a criança; • Crítica e rejeita a criança; • Não demonstra empatia com as necessidades e preocupações da criança; • Não ouve a criança, nem lhe responde; • Fala com os outros sobre a criança como se ela estivesse ausente.
DESCRIÇÃO DO 1º PERÍODO DE 2 MINUTOS:							