

Autoridade e autonomia: uma relação entre a criança e a família no contexto infantil

ANALÚCIA DE MORAIS VIEIRA
Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança, Brasil

Introdução

A questão da autoridade e da autonomia vem sendo debatida tanto no contexto escolar infantil como na família. Muitas vezes a associamos com disciplina e indisciplina.

Nos dois jardins¹ em que estive realizando meu pós-doutorado no ano de 2008, o trabalho pedagógico se inspirava na abordagem curricular pelo modelo HiHg/Scope. Nele a criança é constantemente desafiada a ter uma relação activa com os objectos como forma de construção do conhecimento. Neste sentido a criança é um ser social interactivo dentro de uma perspectiva de planejar-fazer-rever. Essa acção baseada nos trabalhos de Piaget tem um rebatimento com a autonomia dada e construída pela criança em conjunto com a educadora e a auxiliar no âmbito do quotidiano infantil e também tem um cruzamento com a autoridade relacional entre essas três entidades.

Como a escola e a família integram o meio social, a parceria e o diálogo entre elas se faz cada vez mais presente e necessário no contexto do quotidiano escolar infantil.

Trago uma perspectiva de análise prática e efectiva para esse tema, pois a escola e a família se preocupam com a melhor maneira de educar as crianças ao desafiarem e possibilitarem que elas construam seus conhecimentos, buscando com isso torná-las responsáveis em suas acções e reacções.

Além disso, acredito no entrecruzamento que autoridade e autonomia podem ter com disciplina e indisciplina. Por isso, quero possibilitar às educadoras, auxiliares e pais uma reflexão sobre suas práticas para que essas possam ser reconstruídas e resignificadas conjuntamente.

Para poder situar melhor o tema proposto apresento o contexto do trabalho que é realizado no quotidiano desses dois jardins-de-infância.

¹ Durante o ano de 2008 realizando meu pós-doutorado em Braga/Portugal estive presente em dois Jardins-de-Infância. Como se trata de um estudo comprometido com a ética e principalmente com o respeito pelas crianças e adultos que possibilitaram minha estada em seus espaços de convivência, foi minha intenção resguardar as identidades destes jardins, crianças e adultos. Para tanto, os nomes que estão nos episódios de campo foram escolhidos pelas crianças e educadoras. Procurei respeitar suas propostas dentro do que foi possível, pois, algumas vezes, havia nomes que já tinham sido escolhidos e que, por isso, tiveram que ser alterados. Os nomes dos dois Jardins-de-Infância foram escolhidos por mim.

Numa prática que efectiva a acção da criança sobre os objectos, as pessoas e o meio, a criação de espaços que possibilitem e permitam à criança apreender sobre tudo isso é relevante. A criança deve se tornar, à medida do possível, produtora de seu conhecimento na acção. Dessa forma, a educadora, a auxiliar e os pais devem oferecer à criança, amplamente, a oportunidade de se auto-reflectir, de manifestar seus desejos e impulsos no acto de realizar suas actividades com outras crianças. Além disso, fazer com que a criança seja capaz de tomar suas próprias decisões, ter seus julgamentos observados e reflectidos e, acima de tudo, oferecer-lhe a oportunidade de resolver seus próprios problemas sozinha ou com a ajuda de outra criança. O que na abordagem do modelo High/Scope denomina-se criação de um clima de apoio.

“Um clima de apoio interpessoal é essencial para a aprendizagem activa porque esta é, basicamente, um processo interactivo. Conseqüentemente, um dos principais objectivos do programa High/Scope consiste em apoiar os adultos de modo a que estes possam criar e manter ambientes em que a interacção com as crianças seja positiva. Assim elas podem trabalhar e brincar com pessoas e objectos libertas de medos, ansiedades ou de aborrecimento e negligência. Este objectivo nasce das conclusões retiradas da investigação psicológica segundo a qual o processo básico que a criança tem para construir o conhecimento social, emocional, intelectual e físico advém de uma aprendizagem de tipo activo”. (Howmann e Weikart, 2003, p. 63).

Concordando com esse clima de apoio, considero que a criança não é um adulto em miniatura e para tanto, educadoras, auxiliares e pais necessitam diminuir as relações de poder que incidem sobre as crianças, de forma a coagi-las a terem determinados comportamentos.

A necessidade da criança de se apropriar do que faz é fundamental para sua tomada de consciência do que seja autonomia e autoridade.

Defendo que a autonomia só é real quando a criança é segura no agir. A segurança só acontece quando ela deixa de ser dependente de um adulto. No entanto, é o adulto quem primeiro a orienta para que ela tenha uma autonomia mais tarde. É quase irreal falar em autonomia se os adultos não as deixam experimentar e viver situações de desafios, de busca, de criação, de segurança e insegurança. Os pais, educadoras e auxiliares devem gradualmente promover tais situações que as levem a ser autônomas.

As crianças têm autonomia, mas muitas vezes dependem do adulto para efectivá-la. Antes de as crianças terem liberdade para realizar seus desejos, escolher suas tarefas e tomar suas próprias decisões perante o grupo, elas necessitam da orientação e não de uma autoridade autoritária do adulto. Elas precisam de apoio, de opções, de realizar escolhas e de experimentar uma autonomia própria.

Piaget foi um dos autores que trouxeram grandes contribuições para o desenvolvimento da autonomia por parte das crianças. Sobre isso ele desenvolveu uma investigação sobre a moral infantil. Segundo Lino e Vieira (2007) “para Piaget toda a moral consiste em um sistema de regras e a essência de qualquer moralidade está no respeito que o indivíduo adquire face a estas regras.” (p. 200).

Piaget analisou o jogo de regras entre as crianças. Sua análise o levou a construir dois conceitos: um de moralidade heterónoma e outro de moralidade autônoma. “A fase da heteronomia moral revela uma forma particular de juízo e acção moral evidenciada por crianças dos três aos nove anos.” (p. 201). Primeiro elas jogam por desejos e actos motores, depois começam a jogar por imitação, procurando seguir as regras transmitidas pelos mais velhos, jogando de modo egocêntrico. Portanto,

“A criança na fase de heteronomia moral concebe as regras sociais como entidades externas às pessoas e aos contextos, com caráter imutável e absoluto. (...) A incapacidade para sair do seu ponto de vista e adotar o ponto de vista do outro leva a criança a supor que todos seguem as mesmas regras, ou que a única perspectiva a ter em conta é a da autoridade. Trata-se, pois, de uma autoridade baseada no constrangimento e na obediência que se caracteriza pela adesão estrita das regras e deveres”. (Lino e Vieira, 2007, pp. 201-2).

Nesse sentido, a busca por uma cooperação entre adultos e crianças e entre elas mesmas pode provocar uma mudança de conduta e de raciocínio na própria criança. Da heteronomia moral a criança avança para a autonomia moral. A compreensão da autonomia moral para Piaget se dá na criança a partir dos dez anos.

As observações feitas nos jardins-de-infância foram com crianças que estavam, segundo Piaget, em uma fase de heteronomia moral. Entretanto, queremos salientar que é possível falar de construção de autonomia com crianças em idade inferior aos dez anos, quando os adultos incentivam, valorizam, escutam e participam colectivamente das acções das crianças.

Ilustremos com algumas situações ocorridas nos jardins-de-infância².

Na aula de música...

Marcos se irrita com seu grupo. Começa a reclamar com Cátia (educadora de música). Ele não para de tocar seu instrumento. Marcos implica com Liliane e Diego. Diego diz que ele não manda ali. Cátia toma o instrumento do Marcos. Marcos continua a falar com Diego. Cátia (educadora de música) o coloca sentado (pernas de chinês)

Ele senta. Depois, quando volta a tocar, ele bate com a mão na Liliane e diz que não é para fazer assim.

–CÁTIA: “Você, Marcos, faz queixinhas dos colegas. Não pode.”

Marcos muda de lugar. Ronaldo vai até a educadora e diz a ela que ele mudou de lugar.

–CÁTIA: “Marcos, volte para o seu sítio. Não é diferente de nenhum colega.”

Ela o pega pela mão e o senta no seu sítio.

A aula acabou e de dois em dois voltaram para a sala.

Neste episódio temos nitidamente a presença da autoridade da educadora de música perante as crianças. Depois esta autoridade passa para a criança perante as outras crianças. Há um cruzamento entre quem está com a autoridade e o que fazem dela. A educadora impõe sua autoridade perante as crianças quando as troca de lugar, quando lhes chama a atenção e quando lhes toca com a mão. A criança impõe sua autoridade quando agride outra criança, faz queixas e quando disputa espaços.

–FELIPE: “Ô Sofia, o Diego não tem respeito.”

Sofia (educadora) pega a caixa de presença da mão da Jacinta.

–SOFIA: “É assim. Vocês não estão com respeito com os outros. Ô Cláudio, guarda isso lá no cesto. Vocês estão todos a falar ao mesmo tempo. Calma. Eu sempre tenho que intervir. (Jacinta interrompe e pede para marcar o tempo de fala das crianças.) Não se vai marcar tempo nem nada, Jacinta. Vamos ouvir os amigos. Falar ao mesmo tempo é no recreio. Na sala de actividades não é assim.”

² As situações que aqui se apresentam foram seleccionadas e procuram apenas ilustrar de forma esclarecedora sobre o tema exposto. No entanto, quero salientar que as mesmas não reflectem com profundidade seus contextos.

Neste episódio temos outro exemplo de autoridade, confrontando autonomia. As crianças por não conseguirem respeitar e ouvir os colegas necessitam de ser orientadas pela educadora. A educadora procura demonstrar através da fala e de atitudes que deve-se respeitar os colegas e ela mesma. No entanto, ela não acolheu a ideia da criança Jacinta de marcar o tempo de fala.

Na roda...

–SOFIA (educadora): “Diego não sabe a forma correta de estar na cozinha. Não está a fazer nenhuma actividade. Apenas deita as coisas no chão. Se tivermos uma xícara e uma colher, vamos beber um chá. Não acho certo ter um comportamento de uma criança de dois anos. Você já sabe arrumar para fazer uma actividade. A mesma coisa aconteceu nas áreas das construções. Por que não fazem uma ponte com as tábuas, uma casa para os animais, para os carros? Mas não, vocês deitaram tudo ao chão e não imaginaram nada para fazer. Vocês querem deitar tudo ao chão para irem para o lixo?”

–CARLA: “Não.”

–SOFIA: “Vamos combinar. Se virem algum amigo a mexer e estragar as coisas, ao invés de me chamarem ou a Helena (auxiliar) falem com o amigo. Se o amigo não ouvir então chamem um adulto.”

Diego na casinha brinca e agarra Liliane.

–SOFIA (educadora): “Helena vai ali e tira o Diego da casinha. Ele está a fazer muitos disparates.”

Helena (auxiliar) vai até a casinha e o tira de lá. Diego começa a chorar. Sofia conversa com ele.

–SOFIA: “Se não te portas bem te tiro daí.”

Ele concorda com ela.

Ele volta para a casinha.

Neste episódio a criança tem a autonomia de estar na área de sua escolha e de brincar livremente, porém, com algumas regras implícitas e explícitas. A autoridade da educadora perante a criança se faz presente na condução e nas condições do brincar: *pode isso, mas não aquilo, pode assim, mas não de outra forma*. Orientar a criança faz parte de uma tomada de consciência. No entanto pode-se ter uma postura dialogada ao invés de imposta. Ao combinar com as crianças o que poderia ser feito, a educadora abriu espaço para a autonomia.

Nas construções...

Edgar e António disputam algumas peças das construções.

–ANTÓNIO: “Ô Luciana, o Edgar não quer me dar a peça.”

–LUCIANA (educadora): “Ô António, você resolve lá com ele.”

Ele volta para perto de Edgar, mas não consegue resolver. Cada um fica disputando as peças.

–ANTÓNIO: “Me dá essa.”

–EDGAR: “Não. Estou a usar.”

–EDGAR: “Ô Emília, o António não me dá a peça.”

–EMÍLIA (auxiliar): “Tens que resolver sozinho.”

Edgar toma a peça de António à força e sai de perto dele.

António chora e vai lá recuperar a peça. Eles lutam um pouco e António pega outra peça de Edgar e sai de perto dele.

–EDGAR: “És um bebé.”

–ANTÔNIO: “E tu és bem pequenino.”

Joaquim entra na discussão.

–JOAQUIM: “Antônio, você é do tamanho do pé.”

–ANTÔNIO: “Eu sou grande e tenho 5 anos.”

–EDGAR: “Eu tenho essa.” (Mostra para o Antônio a peça.)

–ANTÔNIO: “E eu tenho essa.” (Mostra para o Edgar a peça.)

Edgar e Antônio brincam separados.

Depois de alguns segundos, Antônio vai para junto do Edgar e começa a brincar com ele, mas deixa todas as suas peças para trás. Joaquim se junta a eles e pega as peças e os carros que Antônio largou. Todos brincam juntos agora.

Na área do computador...

Andreia está com o computador portátil de brinquedo.

Tatiana chora, dizendo que ela pegou primeiro.

Andreia não cede. Tatiana vai para trás da biblioteca chorar.

–EMÍLIA (auxiliar): “Tatianinha, vem aqui. Não chora.”

–TATIANA: “A Andreia já brincou muito.”

–EMÍLIA: “Ó Andreia, já brincaste um bocadinho, não te importas de partilhar com a Tatiana. Ela está a chorar.”

Andreia dá o computador a Tatiana que pára de chorar e elas brincam juntas.

Nestes dois episódios é revelador a condução de uma resolução de problemas com base na autonomia e na autoridade tanto da criança quanto do adulto. A educadora e a auxiliar no primeiro episódio deixam as crianças resolverem seu problema. Elas não interferem. O fato de ambas terem a mesma postura diante da questão é importante porque dá segurança para a criança. Essas começam um embate verbal e depois acabam brincando juntas. Quando os dois meninos têm que resolver sozinhos seu próprio problema eles constroem sua autonomia.

No segundo episódio a auxiliar intervém na resolução do problema da criança. Todavia, essa intervenção não ocorreu de forma autoritária. Ela serviu para que a criança reflectisse sobre a partilha do brinquedo com a outra.

Os episódios ilustrativos nos ajudam a compreender a importância do papel do adulto na construção da autonomia e da autoridade na criança.

As crianças com as quais estive em permanente observação durante os meses de Fevereiro a Agosto de 2008 são crianças de quatro a cinco anos. Seus pensamentos têm carácter social, intuitivo, criativo, imagético, espontâneo e como diria Piaget elas possuem um pensamento cognitivo no estágio *intuitivo ou pré-operatório*. Segundo Lino e Vieira (2007):

“O pensamento sofre uma transformação qualitativa em função das modificações gerais da ação. É o estágio da inteligência intuitiva, do surgimento da linguagem, do desenvolvimento da função semiótica, ou simbólica, dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto”. (p. 208)

Neste sentido, suas acções muitas vezes não correspondem à lógica do pensamento do adulto. Elas, como podemos ver nos exemplos, tratam de suas questões de disputa com uma lógica ainda em construção. E, muitas vezes, quando o adulto interfere, ela simplesmente obedece pelo poder que esse exerce sobre ela.

Dessa forma, se formos pensar no papel que o adulto deve ter junto à criança, esse seria o de reflectir sobre a acção e encorajá-la a realizar suas actividades para resolverem seus problemas sozinhas. Entretanto, esse encorajamento não significa abandonar a criança. O adulto deve ficar atento quando a criança está empreendendo uma actividade, como amarrar o sapato, construir uma ponte, disputar objectos, desenhar, brincar, para que possa orientá-la e também encorajá-la a pedir ajuda a outras crianças e adultos. O que denomina-se construir autonomia.

Isso significa que o adulto deve sempre que possível esperar a criança realizar sua actividade ao invés de antecipá-la, como vemos algumas vezes acontecer no quotidiano infantil. Além disso, ter essa conduta de espera é enriquecedor para a criança, pois ela aprende que consegue fazer, se sente confiante e segura. Para isso, é fundamental que o adulto saiba escutar a criança. Ela tem um tempo próprio para organizar seu pensamento e por isso é comum que às vezes o adulto antecipe suas ideias, dando-lhes conclusão e finalizações. Entretanto, ele deve ficar atento a esse momento em que a criança está se expressando. Apoiar significa não antecipar, não concluir e sim escutar e dar o devido tempo à criança.

Qual seria a melhor maneira de as crianças construírem seus próprios modelos de autonomia?

O adulto é a base na qual as crianças constroem sua autonomia. Logo, os adultos devem abrir espaço para o diálogo, intervir no momento apropriado, auxiliar as crianças na busca de entendimentos, permitir errar sem julgamentos, acreditar que para haver uma autonomia por parte da criança é importante deixar a criança ser criança.

É verdade que os/as filhos/as e as crianças aprendem com os exemplos, as experiências, as conversas e as trocas de ideias com seus pares e com os adultos. Lembrando que é impossível negar a importância e o impacto que a educação familiar tem, do ponto de vista cognitivo, afectivo e moral, sobre os filhos, defendo que uma relação de trocas constantes entre pais, filhos, crianças e escola é muito mais produtiva e desafiadora do ponto de vista da construção de autonomia do que atitudes que levem a inseguranças, medos, coerções e castigos.

Os adultos de certa forma devem evitar fazer tudo para as crianças; devem evitar antecipar-lhes as situações. A autonomia deve ser conquistada e promovida pelos adultos que directamente estão presente junto às crianças pequenas. A autonomia é a capacidade que a criança tem para realizar suas actividades, construindo assim sua identidade própria, com iniciativa e empatia com outras crianças e o adulto.

Se a autonomia é a capacidade da criança realizar suas actividades sem a ajuda dos adultos, como fica a criança que não quer participar de nenhuma actividade proposta pelo adulto? Como fica a criança que bate nos colegas, que morde, que desafia a autoridade do adulto? Como fica a criança que não entra no padrão de comportamento esperado e desejado pelo adulto?

A indisciplina está relacionada com a autonomia que a criança tem de decidir se quer ou não participar, de bater nos colegas, de morder, etc. Isto é, de não ter um comportamento esperado. Assim a indisciplina entra em choque com a autoridade do adulto.

Se o adulto é o promotor da autonomia conquistada pela criança, de onde vem, então a autonomia que promove indisciplina e entra em conflito com a autoridade do adulto?

Para responder a todas essas questões primeiramente acredito que o adulto deve ver a criança em sua singularidade, sem julgamentos de passado ou futuro, isto é, aceitar a criança real do momento presente: a criança que não quer participar, que bate ou que está fora do padrão de comportamento esperado. Depois, o adulto deve observar como ele próprio se comporta diante dessas questões. Pois na busca de uma posição de autoridade, de querer que todas as crianças se envolvam, ele corre o risco de apenas reforçar o comportamento indesejado, uma vez que, o adulto não controla a autonomia que gera esse comportamento. A autonomia que gera a indisciplina, ou o comportamento indesejado vem da criança. Essa autonomia surge do facto de a criança não se identificar com aquele momento presente proposto pelo adulto. Portanto, ela se identifica com algo externo àquele momento.

É importante considerar que a criança nem sempre é capaz de controlar seu comportamento. Compartilho das ideias de Resende³, que diz:

“Existe uma relação directa entre a situação que vivemos e o nosso comportamento. Este tende a se adaptar aos julgamentos que fazemos da situação presente de acordo com o que sentimos. Quando uma situação semelhante àquela já vivida acontece e os nossos julgamentos fazem-nos experimentar sentimentos semelhantes àqueles que tivemos na situação passada, o nosso comportamento também tende a ser semelhante ao anterior, não só como um reflexo directo do julgamento que fazemos da nova situação, mas também como uma ressonância do comportamento passado. Se situações semelhantes repetem-se com elevada frequência ou intensidade, mais cedo ou mais tarde, um padrão de comportamento pode se estabelecer. A partir daí ele se fortalece quase que exclusivamente pela ressonância de comportamentos passados, deixando os julgamentos dessas novas situações semelhantes em segundo plano. Na verdade, na maioria das vezes simplesmente deixamos de julgar e o que é pior, deixamos de ver as situações com imparcialidade e consciência antes de julgá-las. Ao se tornar forte o suficiente, esse padrão de comportamento torna-se para nós incontestável, já que não carece de julgamento consciente, e passa a se constituir uma identidade externa da qual tiramos a nossa própria identidade. Ela é uma identidade externa no sentido de que se deriva quase exclusivamente de ressonâncias com o passado, portanto externas ao presente, e que impedem que a consciência dos fatos produza um julgamento imparcial das novas situações semelhantes.” (Resende, 2008, p. 1).

Diante disso, quando a criança não tem consciência dessa identidade externa, o adulto tem que tomar cuidado para não reforçá-la e também para não projectar na situação presente suas próprias identidades externas.

O conflito é sempre resolvido quando se consegue mostrar para a criança que ela tem uma identidade externa que não representa sua verdadeira identidade e que ela pode interagir com o meio independentemente de qualquer padrão de comportamento já estabelecido por ela mesma ou por terceiros.

Pode se mostrar isso para a criança chamando sua atenção para o que acontece, usando o conflito como uma oportunidade para se estabelecer uma nova autonomia ao invés de impor autoridade na tentativa de acabar com o mesmo. Impor a autoridade não significa resolver o conflito, porque o adulto não tem autoridade sobre a autonomia que origina o comportamento que o causa.

³A versão completa deste artigo encontra-se on line, disponível em: <http://cid-5d2c8029c64c3c1b.skydrive.live.com/self.aspx/Education/Teoria%20do%20Quarto%20Escuro.doc>.

O que fazer? Qual seria a saída para se resolver o conflito?

Para Resende (2008, p. 2) uma possível resposta está na metáfora do quarto escuro. “Imagine uma pessoa dentro de um quarto escuro onde não se vê nada. Nele há uma porta com uma mola que a faz fechar. O que acontecerá se outra pessoa entrar nesse quarto e fechar a porta? Ora, ambas ficarão no escuro e não poderão achar a saída. Mas se a pessoa que está fora apenas abrir a porta e deixar a luz entrar, então a pessoa que está no escuro poderá escolher sair do quarto e ambas poderão ver”.

Aplicando a teoria para o tema exposto, temos a criança indisciplinada como a pessoa que está no quarto escuro que inconscientemente se identifica com o padrão de comportamento indesejado. Quando a educadora tenta ajudá-la trazendo-a para fora desse padrão, ou mesmo procurando normatizá-la, ela entra no quarto escuro junto com a criança. Entretanto, quando a educadora abre espaço para que a criança tenha consciência do que está fazendo, ela abre a porta para que a luz entre e a criança, então, escolherá sair ou não do quarto escuro, mas a decisão será sempre da criança e não do adulto.

Vejamos um exemplo: Felipe é uma criança que está sempre a fazer disparates na sala de aula. Ele resiste às actividades propostas, é agressivo com os colegas e os adultos e quebra os brinquedos da sala. Sua educadora já tentou de tudo para que ele se porte bem, mas ele não corresponde aos esforços dela.

Neste exemplo, o conflito já está estabelecido. Ele está dentro do quarto escuro e sua educadora está fora. Quantas vezes ela entrou no quarto escuro? Todas as vezes que ela tentou alguma estratégia para tirá-lo de lá. Quantas vezes ela não entrou no quarto escuro? Todas as vezes que ela abriu a porta para que ele saísse. Então, por que ele não saiu? Porque ou ele está estabelecendo um padrão de comportamento ou já tem uma identidade externa muito forte. Seja o que for, ele está ressonante com o passado ou esperando um reforço futuro de sua identidade externa. Ele vai sair do quarto quando sua atenção se voltar para o presente e esse se tornar mais importante que o passado ressonante ou o futuro que o faz agir assim.

Independentemente de sua maturidade, pode-se expor o que se passa com ele claramente ou, então, através de histórias, brincadeiras, actividades, inclusive narrando a metáfora da teoria do quarto escuro. Como ou o que fazer depende de quem o conhece bem para que ao fazê-lo, ele se veja representado. O importante é que ele se reconheça nessa situação. Isso é mais fácil do que parece porque quando há conflito, mesmo quem está no quarto escuro também sente-se mal, portanto busca alívio. O facto de ele não ter correspondido aos esforços da educadora diz que ele ainda não se reconhece tendo um padrão de comportamento e uma identidade externa. A estratégia para apenas abrir a porta e não entrar no quarto escuro reside no adulto ir desarmado para a situação. Sem pré-conceitos e julgamentos que o levem a pensar em seu passado ou futuro.

Observando as educadoras que estavam presentes nos jardins-de-infância, pude verificar que, na busca de uma melhor oportunidade para as crianças de experimentarem suas acções acerca dos objectos e o meio, elas, em seu trabalho diário junto às crianças, procuram levá-las a uma autonomia de trabalho. As crianças podem escolher suas áreas de trabalho, seus materiais, seus parceiros, podem decidir como fazê-lo e com quem fazê-lo. Durante todo o dia as crianças conseguiam equilibrar o que era solicitado pela educadora e o que era de seu próprio interesse. Entretanto, quero registar que as educadoras em seu trabalho quotidiano deixam transparecer seus medos, suas dúvidas, suas preocupações em torno do

trabalho com as crianças. Nem sempre elas conseguem esperar as respostas das crianças e então antecipa-as, resolvem e algumas vezes procuram controlar a situação. Essas educadoras são as que pertencem ao mundo do real, que procuram compreender as crianças, suas necessidades, colocando-as como protagonistas, mas também impondo-lhes ordens, regras e demonstrando relações de poder. Elas lutam, reflectem e insistem em superar os obstáculos.

Dentro da sala e fora dela há diferentes discursos que dão voz e permitem às crianças ter autoridade de serem agentes sociais com autonomia para escolherem o que desejam ou não fazer. Mas é claro que algumas vezes o adulto é o detentor da palavra final.

Orientar um trabalho para a autonomia da criança é uma tarefa quotidiana que desafia qualquer adulto, pois não há uma receita do “modo de fazer”. Cada criança é única e juntas formam um complexo contexto de um jardim-de-infância. No entanto, para quem acredita em uma prática interactiva, é fundamental ter alguns princípios que podem orientar seu trabalho quotidiano com as crianças:

- Dividir o controlo entre as crianças e os adultos.
- Direcção das actividades para as potencialidades e a criatividade das crianças.
- Estabelecer conjuntamente com as crianças relações autênticas de interesse.
- Apoiar e participar das brincadeiras das crianças.
- Adoptar uma prática de resolução de problemas interpessoais sem procurar evitar o conflito, mas sim aproveitando o momento para abrir espaço para a transformação.

Cada um desses princípios precisa ser reflectido e compartilhado pela educadora, auxiliar e crianças.

Conhecer as crianças e suas famílias é importante para que no momento dos conflitos, das acções e das interacções as famílias possam ser elementos apoiantes.

A autonomia e a autoridade estão interrelacionadas. Elas envolvem um contexto amplo de percepções, expectativas, julgamentos e atitudes. A autonomia que a educadora possui de ser autoridade perante o grupo e que gera autonomia nas crianças pode resultar em conflito. O conflito deve ser visto como uma oportunidade de restabelecer uma interrelação harmoniosa e não como um resultado indesejado que precisa ser abafado.

Bibliografia

BETTELHEIM, Bruno (1988): *Uma vida para seu filho*. 20.ª ed. Ed. Campus: São Paulo.

DEWEY, John (1953): *Como pensamos*. Companhia Editora Nacional: São Paulo.

GADOTTI, Moacir (1987): *Dialética do amor paterno*. 4.ª ed. Ed. Cortez: São Paulo.

GALVÃO, Izabel (1995): *Henri Wallon: uma concepção dialéctica do desenvolvimento infantil*. 3.ª ed. Vozes: São Paulo.

HOHMANN, Mary, e WEIKART, David P. (2003): *Educar a criança*. 2.ª ed. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.

OLIVEIRA-FORMOZINHO, Júlia (Org.) (2007): *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação*. 3.ª ed. Porto Editora: Portugal.

- OLIVEIRA-FORMOZINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M., e PINAZZA, Mônica A. (Orgs.) (2007): *Pedagogias da infância: dialogando com o passado e construindo o futuro*. ArtMed: Porto Alegre. 328 pp.
- RESENDE, Ilmar M. (2008): *Padrões de comportamento, identidade externa e a teoria do quarto escuro*. (on line) disponível na: <http://cid-5d2c8029c64c3c1b.skydrive.live.com/self.aspx/Education/Teoria%20do%20Quarto%20Escuro.doc>.
- SPRINTHALL, Norman A., e SPRINTHALL, Richard C. (1993): *Psicologia educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Editora McGraw-Hill: Portugal.
- VYGOTSKY, L. S. (1987): *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.