

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Jaqueline Pereira Lattaro

CRIANÇAS “DIFÍCEIS”: CONHECENDO E INTERVINDO

Campinas

2013

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Jaqueline Pereira Lattaro

CRIANÇAS “DIFÍCEIS”: CONHECENDO E INTERVINDO

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Unicamp, para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Telma Pileggi Vinha.

Campinas

2013

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**
Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

L355c	<p>Lattaro, Jaqueline Pereira, 1990- Crianças “difíceis”: conhecendo e intervindo / Jaqueline Pereira Lattaro. – Campinas, SP: [s.n.], 2013.</p> <p>Orientador: Telma Pileggi Vinha. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Crianças. 2. Indisciplina escolar. 3. Conflito interpessoal. 4. Limites. 5. Intervenção. 6. Construtivismo (Educação). I. Vinha, Telma Pileggi, 1968-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">13-135-BFE</p>
-------	--

Dedico este trabalho a todos os professores e educadores que, de alguma maneira, já se angustiaram por não saberem como lidar com a criança “difícil”. Dedico também aos meus queridos alunos K. e P., que me fizeram entender o quanto eu ainda preciso aprender para poder entendê-los e ajudá-los e o quanto é difícil demonstrar a eles o mesmo amor que desejo para mim!

Agradecimentos

Primeiramente a Deus, que com sua graça alcançou a minha vida e demonstrou um amor tão grande por mim a ponto de enviar seu único Filho para me salvar. Agradeço a ele por tudo que sou hoje e por não desistir de mim, mesmo eu não sendo merecedora de tão grande amor! Nunca houve, nem haverá, amor igual a esse, maior que tudo que podemos imaginar! Obrigada Senhor, por ser tão misericordioso, amoroso e fiel!

Ao meu marido Bruno por ter me acompanhado durante esses cinco anos de faculdade, acalmando a minha ansiedade e se alegrando comigo! Obrigada por me consolar nos momentos de angústia por não saber lidar com os alunos “difíceis”. Obrigada por estar ao meu lado sempre que eu preciso e por decidir me amar mesmo quando eu não mereço! Louvo por ter um marido amoroso e temente a Deus! Te amo!

Aos meus pais, Antônio e Neide, por me educarem, me amarem e me ensinarem a ser a pessoa que sou hoje. Agradeço por tudo que me ensinaram sobre a vida, por acreditarem em mim e orarem para que meu sonho se tornasse realidade. Amo vocês!

Aos meus irmãos, Emerson, Gerson e Anderson (Nenê), pelas palavras de incentivo e pelos elogios! Apesar de estarmos em momentos diferentes de vida, um laço mais forte nos une! Louvo a Deus por suas vidas! Amo vocês!

Aos meus queridos sobrinhos, Stephany, Júnior e Giovana, minhas “cobaias” durante os anos de faculdade, sempre tão carinhosos e respeitosos. Amo vocês meus lindos!

Às famílias Fernandes, Esteves, Lattaro e Mello, por caminharem comigo e me acompanharem nos momentos de tensão, especialmente o meu querido avô Pasqual (*in memoriam*), por sua preocupação e carinho. Muito obrigada!

Aos meus queridos sogros Júlio e Regina, meus segundos pais, por acreditarem e confiarem em mim, e por me incentivarem a lutar por uma vaga na Unicamp! Amo vocês!

Às minhas cunhadas e ao meu cunhado, pela ajuda na confecção do meu pôster. Amo vocês!

Às queridas amigas, companheiras de todos os dias, que sofreram, riram, choraram e lutaram comigo durante esses cinco anos: Ana Luiza Prata, Lucimara Moriconi, Madalena Mendes de Souza, Mayra de Oliveira Santos e Natali Faria Silva. Nunca me esquecerei das nossas reuniões de trabalho, das gargalhadas na biblioteca, das idas na Unicamp de madrugada para filmar a chegada dos funcionários, das discussões sobre *status quo*, *sinequanon*, *práxis* etc. Foi Deus quem colocou vocês no meu caminho. Obrigada pelos momentos que passamos juntas! Vocês marcaram a minha vida! Não poderia faltar aqui a fala de praxe: “Se vira, Mayra!” Amo vocês!

À querida turma "Pedago 2029"! Louvo a Deus por me presentear com essa turma maravilhosa!

Às queridas amigas Aline Galles Fahl e Amanda Gales Guimarães. Apesar de não estarmos juntas durante esses cinco anos, permanecemos unidas pelos laços de amor e amizade! Aline, você foi instrumento de Deus para me mostrar um caminho novo, que mudou a minha vida! Obrigada! Amanda, Deus colocou-a na minha vida com um propósito. Obrigada por ser minha amiga e companheira, principalmente no meu casamento! Amo vocês!

Às queridas colegas de profissão, educadoras e mestras, Eliana Barreiro de Assis, Gilda Sizanosc Machado, Lidiane Pereira Santos, Maíra Blanes e Stela Freddi. Vocês foram essenciais na minha vida! Com vocês aprendi que a teoria é importante, mas precisa ser vivenciada no dia a dia da escola. Vocês me ensinaram a ser professora, e isso eu nunca vou esquecer. Obrigada por serem minhas mestras!

À Rose Avalone e Eliana Costa, que, com seus exemplos, me ensinaram a não perder a esperança e me fizeram enxergar que ainda há escolas dispostas a apoiar e ajudar o professor!

Às amigas e companheiras que partilham comigo as alegrias do cotidiano, Aline Marcello, Andressa Gotierra, Bianca Pontes, Carol Piscelli, Francielli Kelliani, Mariana Bezerra, Raquel Fernandes, Shirley Moraes e Thaís Palhares. Vocês foram muito importantes nesta caminhada. Aprendi muito com vocês! Obrigada!

Aos queridos amigos da IBCU, principalmente aos participantes do GP e aos meus discipuladores, Welbe e Dri Bragança, que tanto me ensinaram com seu exemplo. Ao pastor Fábio, por sua paciência e amor e pela ajuda com o grego.

Ao meu primo José Roberto Guimarães, o Tuca, por se preocupar comigo durante os anos de faculdade, pelo incentivo e ajuda. Muito obrigada!

Aos colegas do GEPEM da Unicamp (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral), pelas contribuições e discussões que enriqueceram nossos encontros! Especialmente à Adriana Ramos, nossa coordenadora, e à Thais Bozza, nossa monitora, pela ajuda e preocupação com os detalhes! Aprendi muito com vocês, obrigada!

Por fim, à minha querida orientadora Telma Pileggi Vinha, que tanto admiro e que muito contribuiu para a realização desse trabalho. Sua atitude exigente e amável, firme e carinhosa me fez ver o quanto eu ainda tenho a aprender sobre crianças “difíceis”. Não tenho palavras para expressar minha gratidão por tudo que aprendi nesses cinco anos. Muito obrigada, professora!

E à Mariana Guimarães Wrege, minha segunda leitora, sempre tão solícita em me ajudar e a sugerir alterações para aprimorar o meu trabalho. Obrigada por suas palavras e sugestões.

*Educar é mais difícil do que ensinar.
Porque para ensinar é preciso saber e para educar é preciso ser.
(Autor desconhecido)*

Resumo

Inúmeros estudos têm demonstrado a dificuldade de os professores lidarem com classes ou alunos considerados indisciplinados, que não se sujeitam às regras estipuladas pelos educadores, conversam fora de hora e procuram chamar a atenção para si com atitudes agressivas, provocativas, hostis, impulsivas e desrespeitosas. São os chamados “alunos difíceis”. Tais crianças apresentam dificuldades tanto nas interações sociais e nos conflitos interpessoais, quanto com relação à disciplina e aos limites. Conhecer um pouco mais sobre as características desse aluno, bem como a relação da escola com essa criança e, ainda, propor intervenções que possam contribuir para que ela supere as dificuldades que enfrenta foram os objetivos do presente trabalho. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica investigando tais questões, principalmente na literatura construtivista e nos estudos da psicologia moral. De acordo com a literatura disponível na área, muitas dessas crianças possuem dificuldades para identificar perspectivas, sentimentos e intenções do outro. Ainda não conseguem refletir simultaneamente sobre as ações e sentimentos que ocorrem dentro de cada envolvido, nem coordená-los. Também demonstram dificuldades para se autorregular quando frustradas, contrariadas ou irritadas. Em vista disso, em situações de conflitos, empregam, na maior parte das vezes, estratégias momentâneas, impulsivas e irrefletidas, tais como a intervenção física direta (bater, chorar, empurrar, gritar etc.) ou a imposição de sua vontade (“Me dá isso agora!”). Ao usar tais estratégias parecem não considerar ou refletir sobre os efeitos psicológicos (motivos, tristeza, raiva) gerados nos envolvidos. Crianças assim costumam abusar de seu poder na tentativa de fazer com que o outro modifique seu comportamento de forma a atender aos seus desejos ou fazer o que consideram justo. Isso faz com que as interações sociais, principalmente entre os

pares, se tornem deficitárias, dificultando ainda mais o desenvolvimento da autorregulação. Ao lidar com essas crianças, muitos pais e professores se sentem inseguros, frustrados e cansados, pois, não raro, apesar de suas intervenções, elas apresentam poucas mudanças de comportamento e os episódios impulsivos permanecem frequentes. Em vista disso, buscam identificar as causas do problema por meio de “maratonas” a médicos, psicólogos e outros profissionais, na esperança de encontrar estratégias que os ajudem a educá-las. Geralmente, acabam adotando atitudes de contenção, com o uso de punições, ameaças, censuras ou prêmios. Inúmeras pesquisas apresentam intervenções e procedimentos mais eficazes no sentido de favorecer o desenvolvimento do processo de coordenação de perspectivas e do emprego de estratégias mais cooperativas, assim como do mecanismo de autorregulação da criança. É necessário investir na formação do profissional da educação para fazê-lo compreender melhor as características do aluno “difícil” e oferecer a ele condições de promover situações que auxiliem no seu desenvolvimento e na interação social. Cabe à escola preparar-se para ajudar a família a se relacionar com essas crianças, através de um trabalho efetivo de parceria.

Sumário

Introdução e Justificativa	12
1. Algumas características de desenvolvimento moral e a criança “difícil” de 7 e 8 anos de idade ...	16
2. O que a criança “difícil” causa?	25
3. Responsabilidades e causas dos problemas da criança “difícil”	32
4. Intervenções feitas pela escola em situações de conflito.....	36
5. Propostas de intervenções mais construtivas.....	43
Considerações finais	56
Referências	62

Introdução e Justificativa

Sou estudante de pedagogia e desde que cursei a disciplina de EP 815 – Seminário de Relações Interpessoais na Escola e na Educação Infantil me interessei por assuntos relacionados às relações interpessoais e aos conflitos na escola, pois embora recorrentes, têm sido pouco estudados e muitas vezes abordados de forma errada.

Logo depois, cursei a disciplina de gestão escolar, onde discutimos a gestão participativa na escola e as relações interpessoais, o que reforçou o meu interesse pelo assunto. De acordo com Lavelle e Dione (1999, p. 105): “As perguntas do pesquisador são, bem como seu problema, orientadas por seu modo de ver as coisas, pelas teorias de que dispõe, pelas ideologias às quais se filia”.

Ao trabalhar como auxiliar de classe em uma escola particular de Campinas me deparei com uma situação delicada: uma menina de 7 anos, com sérios problemas em suas relações interpessoais, considerada uma aluna “sem limites” pelo fato de não conseguir lidar com os conflitos da forma socialmente aceita, ou seja, sem agressões físicas ou insultos. Na época, pensei em como abordar essa questão com a aluna e como administrá-la eficazmente. Mas, a quem caberia esse problema: ao professor, à família, à equipe gestora ou a todos eles?

Em meio a todas essas questões, pensei que seria muito importante pesquisar sobre um assunto rotineiro no âmbito escolar, mas que tem causado muita polêmica por ser considerado um problema “difícil” de resolver ou administrar.

Portanto, procurei focalizar nesta pesquisa a forma como os educadores administram os conflitos nas relações interpessoais dentro das escolas, procurando abranger todas as esferas de

relacionamento dentro do ambiente escolar: especialistas x professores, professores x alunos, pais x professores/especialistas, especialistas x funcionários, escola x comunidade, entre outros.

Com esse propósito, realizei uma pesquisa bibliográfica, principalmente na literatura construtivista e nos estudos da psicologia moral, para investigar as características da criança considerada “difícil” dentro da escola, ou seja, quais as dificuldades que apresenta tanto nas interações sociais e nos conflitos interpessoais, quanto em relação à disciplina e aos limites. Procurei também propor intervenções que visam contribuir para que esta criança possa superar as dificuldades que enfrenta.

O embasamento teórico foi obtido por meio de autores reconhecidos que desenvolveram pesquisas sobre o tema em questão, entre eles: Rheta Devries, Yves La Taille, Telma Pileggi Vinha e Luciene Regina Paulino Tognetta.

Entendo que há muito mais coisas envolvidas nessa questão, visto tratar-se de algo multicausal, envolvendo as dimensões social, cultural, familiar, psicológica e biológica, entre outras. Neste trabalho procurei manter o foco na discussão sobre o desenvolvimento da criança “difícil” e como isso influencia ou explica suas atitudes. É importante salientar que a palavra “difícil” foi colocada entre aspas pois é um termo que possui muitas especificidades e certa particularidade com relação ao seu significado, já que muitas vezes o que é difícil para um, pode não ser para outro. Também é preciso destacar que as questões abordadas neste trabalho aplicam-se às crianças com média de idade entre 7 e 8 anos, pertencentes às classes sociais média e alta, pois foi com alunos dentro desse perfil que convivi e baseei meus estudos.

Inicialmente, é preciso entender quem é essa criança tida como “difícil”, quais as reações que ela provoca nas pessoas, como ela se desenvolve, como podemos ajudá-la a superar suas dificuldades e quais as intervenções mais comuns realizadas pelas escolas quando se deparam

com esse aluno. Por fim, apresento algumas propostas de intervenções mais construtivas que podem ser feitas pela escola no sentido de ajudar essa criança.

Alguns talvez digam que falar é fácil, mas na prática a teoria é muito diferente. Outros poderão acusar os pesquisadores de nunca terem entrado em uma sala de aula para saber o que acontece lá dentro. Compreendo essa maneira de pensar, e confesso que eu mesma já lancei mão de alguns desses argumentos. Porém, minha ideia ao fazer essa pesquisa era estudar as questões vivenciadas na escola para entender um pouco mais sobre as crianças “difíceis” e com isso, permitir que professores e educadores em geral aprendam a lidar com elas.

Como educadora, conheço bem os anseios dos professores e já experimentei esse sentimento de impotência ao me deparar com uma criança “difícil” e não saber como ajudá-la! Já tentei aplicar várias teorias na sala de aula, algumas funcionaram, outras não, porém, não podemos ser radicais e achar que a teoria não é importante por parecer diferente da prática. Não é bem assim! Quando pensamos desta maneira, estamos aplicando a “teoria da curvatura da vara”, de Saviani (2009, p. 34). De acordo com essa teoria, a vara torta tende a se inclinar para um dos lados. Para endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto.

Essa ideia é extremista e radical, pois não podemos ficar “presos” à prática, ou mesmo “curvar a vara” somente para o lado da teoria, pois de acordo com Saviani (2009, p. 128):

Percebemos, então, que o que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo, do mesmo modo que o que se opõe de modo excludente à prática é o verbalismo e não a teoria. Pois o ativismo é a “prática” sem teoria e o verbalismo é a “teoria” sem a prática. Isto é: o verbalismo é o falar por falar, o blá-blá-blá, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo.

Não pretendo pensar ou agir nem como verbalista nem como ativista. Minha proposta é usar a teoria em prol da prática, pois ambas devem andar juntas e se completarem, agindo uma

em favor da outra. É preciso acabar de vez com as desavenças entre teoria e prática e entender que ambas são necessárias para nos tornarmos bons profissionais. Não pretendo usar isso para pensar em como agir com a criança “difícil”, mas também não darei milhares de ideias baseadas no senso comum, sem nenhum embasamento teórico, pois se a escola precisa apenas de ideias deste tipo, então não há necessidade de escolas nem de preparação dos profissionais que nela atuam.

Precisamos entender que temos muito a aprender com os mais experientes, e que não saímos da universidade sabendo tudo, como se fôssemos “os donos da verdade”. Não podemos descartar o aprendizado com o outro, mas devemos ter muito claro que, além disso, há também tudo que aprendemos na universidade. Se quisermos ser bons profissionais da educação, devemos usar tanto a teoria como a prática em prol de nossos alunos.

Assim, convido você, professor, coordenador, orientador, diretor, auxiliar, monitor, pais e educadores em geral, enfim, todos que se interessam pela educação, para que me acompanhem neste estudo para juntos entendermos um pouco mais sobre a criança “difícil”. Mas não podemos parar por aqui, nem nos darmos por satisfeitos com essa pesquisa. Precisamos nos motivar para “alçar outros voos” em busca de mais conhecimento sobre os dilemas que vivenciamos na educação de nossas crianças.

Que nessa busca possamos sempre compartilhar novas descobertas, pois o conhecimento que não é partilhado não surte efeito, mas o conhecimento partilhado pode transformar vidas!

1. Algumas características de desenvolvimento moral e a criança “difícil” de 7 e 8 anos de idade

É comum observarmos nas escolas situações drásticas e calamitosas, em que a falta de respeito, a desmotivação, o desacato, as brigas, a violência e as agressões físicas e verbais são motivos constantes das reclamações feitas por professores, diretores, pais e alunos.

De acordo com Vichessi (2009):

Entre essas dificuldades, a indisciplina lidera a lista de queixas. Pesquisa realizada por NOVA ESCOLA e Ibope em 2007 com 500 professores de todo o país revelou que 69% deles apontavam a indisciplina e a falta de atenção entre os principais problemas da sala de aula. Só quem sente na pele a questão no cotidiano tem a real dimensão de como o problema é desgastante, levando ao desestímulo com a profissão e, muitas vezes, até ao abandono.

As questões e situações mencionadas acima nos levam a inferir que os sujeitos que causam todo esse desconforto em sala de aula são as crianças “difíceis”, por termos “muita dificuldade para lidar com elas”, por “fugirem dos padrões” e por desafiarem o equilíbrio dentro da sala de aula.

Diante disso, vemos que estas características apresentadas não contemplam o que para nós, professores, seria o aluno ideal, ou seja, comportado, aplicado, obediente, respeitoso, cooperativo, autônomo, participativo, estudioso, responsável, comprometido, esforçado, que leva os estudos a sério, que não conversa fora de hora, que participa ativamente das aulas e que tira boas notas. Enfim, um aluno perfeito! Entretanto, precisamos entender que essa não é a realidade, nossos alunos não são assim. De fato, cada aluno tem suas particularidades e especificidades, e muitos deles apresentam comportamentos “difíceis”.

Mas afinal, o que é uma criança “difícil”? Como podemos descrevê-la? Quais são seus comportamentos e atitudes mais comuns? O que ela causa àqueles que estão ao seu redor? Estas são indagações muito comuns daqueles que se deparam com crianças “difíceis” e precisam conviver com elas. Apresentaremos aqui um breve resumo sobre as características mais comuns da criança considerada “difícil” para depois caminharmos no sentido de encontrar uma maneira mais produtiva de interagir com ela.

Primeiramente, vemos que

Fica subjacente que um aluno “difícil” é aquele considerado muito indisciplinado, que se recusa a obedecer às regras e às solicitações dos professores para comportar-se ou para realizar as atividades; geralmente fala fora de hora e procura chamar a atenção para si; frequentemente tem atitudes agressivas, provocativas, hostis, impulsivas e desrespeitosas. (FEITOSA, MARINHO, NUNES, OLIVEIRA, PACHECO, VINHA, 2012, p.30).

Essas características são citadas com frequência na fala de professores, diretores e outros profissionais da educação, e mesmo pelos pais da criança “difícil”.

Há também outras características apontadas pelos autores que são bastante comuns: agitação, dificuldade para permanecer sentado por muito tempo, barulhento, zomba dos professores e dos colegas, não cumpre o que foi combinado com a turma, indiferente, desafiador e provocativo, chegando a utilizar palavrões para atingir o outro, perturbador do ambiente, interrompendo a aula sem necessidade, procrastinador de tarefas, indelicado com os colegas, tem dificuldade para se relacionar e fazer amigos, desordeiro e de comportamento irritante.

Caminhando nessa mesma direção, DeVries (1998, p. 281-282) compreende por criança “difícil”:

Aquela que coloca repetidamente em perigo a si mesma ou a outros ou que perturba regularmente as atividades de outros por um comportamento descuidado ou agressivo. Confrontações diárias, colegas aborrecidos e frequentes interrupções nas atividades

planejadas não são experiências incomuns para o professor que deve lidar com a criança “difícil”.

Essas crianças se envolvem em muitos conflitos, contudo, não raro tais situações não são vistas como pedagógicas, ou seja, como oportunidades de realizar intervenções que promovam a aprendizagem. Isso fica evidente ao constatar que os educadores, em geral, procuram contê-las ou mesmo evitá-las, não planejando nem realizando intervenções construtivas para que elas possam aprender por meio desses conflitos a importância do diálogo, do respeito e de coordenar perspectivas.

É realmente muito complicado procurar entender os anseios, as emoções e as reações da criança "difícil". Muitas vezes o professor se sente com as “mãos atadas” diante dessa criança, sem saber o que fazer. Assim, vemos que:

Esse aumento dos conflitos e do comportamento indisciplinado por parte dos alunos, os resultados muitas vezes contrários aos pretendidos nas intervenções feitas pela escola e ainda os sentimentos de vitimização, frustração e incapacidade decorrentes têm contribuído para maior desânimo e desestímulo no trabalho docente. (FEITOSA, et al. 2012, p.19).

Muitos professores se sentem “reféns” da falta de informação sobre o aluno “difícil”, limitados ao pouco conhecimento sobre o desenvolvimento dessas crianças. Para o educador é um desafio pensar em intervenções mais construtivas que possam ajudar essas crianças a progredirem.

Por vezes, há um esgotamento de ideias entre aqueles que tentam ajudar esse aluno, e a saída acaba sendo apelar para os métodos mais tradicionais, que podem funcionar a curto prazo, mas logo deixam de surtir efeito, deixando os educadores novamente "sem saída", sem saber como agir.

Primeiramente, precisamos entender o desenvolvimento da criança "difícil", para conseguirmos identificar os estágios pelos quais ela passa e ajudá-la a prosseguir adiante, visando sua formação integral.

Piaget (1932-1977) demonstra em seus estudos que o sujeito tem um papel ativo na construção dos valores e das normas de conduta. Deve haver uma interação, isto é, um caminho de ida e volta, com o indivíduo atuando sobre o meio e o meio sobre ele, e não apenas com a internalização desse ambiente. Na realidade, não se trata de um fator isolado (família, traços de personalidade, escola, amigos, meios de comunicação etc.), mas de um conjunto de fatores que contribui para esse processo. É através da convivência diária com o adulto, com seus pares, com as diversas situações escolares e com os problemas com os quais se defronta que a criança irá construir seus valores, princípios e normas morais.

Isso nos leva a perceber que os professores também são responsáveis pela construção de valores morais da criança e que a escola é um ambiente que pode ou não favorecer o desenvolvimento da criança nesses aspectos.

A criança nasce em um estado de “anomia”, ou seja, de ausência total de regras, e nessa condição ela não sabe o que deve ou não fazer, por desconhecer as regras da sociedade. Posteriormente, a criança começa a perceber a si mesma e aos outros, e nota que há coisas que ela pode fazer e outras que não pode. É assim que ela ingressa no mundo da moral e das regras.

A seguir, ela se torna heterônoma e acaba se submetendo às pessoas que detêm o poder. Ela passa a entender que há certo e errado, e que os adultos definem esses conceitos. Nessa fase, as ações da criança ainda são governadas pelo outro e assim ela aprende que é certo obedecer às pessoas que têm autoridade, geralmente os adultos. Essa característica de desenvolvimento é que faz com que a criança necessite de regras e da referência dos adultos. Por isso é importante que ela tenha limites e que estes sejam estabelecidos com clareza, para que, posteriormente ela possa

construir suas próprias regras e estabelecer contratos e acordos com outras pessoas. (PIAGET, 1932-1977).

O estágio seguinte é o da autonomia, um estágio mais elaborado em que a criança já é capaz de coordenar suas perspectivas e considerar os direitos, pontos de vista e sentimentos tanto seus como dos demais, para poder agir da melhor maneira para com todos. É importante ressaltar aqui que alguns adultos ainda possuem altos níveis de heteronomia; mesmo no ambiente acadêmico e escolar há aqueles indivíduos que ainda não são autônomos, o que torna “difícil” para esse professor contribuir para a formação de alunos autônomos, pois o ambiente sociomoral oferecido em sua classe é bastante coercitivo.

Para desenvolver sua autonomia, a criança precisa interagir constantemente dentro de um ambiente sociomoral cooperativo, caracterizado pelas oportunidades de reflexão e pela participação do coletivo nas tomadas de decisão, promovendo o desenvolvimento da autonomia e da autorregulação, com predomínio do respeito mútuo e da reciprocidade. Segundo Vinha (2000 p. 97-98):

O processo de construção da moralidade ocorre da mesma forma que o das estruturas cognitivas, ou seja, somente se desenvolvem pelas trocas estabelecidas entre o organismo e o meio; essa interação é marcada pela busca do equilíbrio e da reciprocidade entre a ação do sujeito sobre o objeto e da ação do objeto sobre o sujeito. Para Kohlberg, a moral resulta de um processo evolutivo, visto que as razões para as pessoas atuarem moralmente e os tipos de motivações requeridos para tanto, mudam com o tempo e com a experiência.

Ao pensarmos sobre o significado do desenvolvimento da criança e o que acontece nas diferentes fases e estágios pelos quais ela passa durante o seu desenvolvimento, espera-se que a criança entre 7 e 8 anos de idade, seja ela “difícil” ou não, esteja no período de “orientações para o castigo e obediência”, exemplificado por Kohlberg, em que ela tem dificuldade para considerar dois pontos de vista em um assunto moral e para conceber as diferenças de interesse.

Ela aceita a perspectiva da autoridade, pode ser omissa ou submissa, além de considerar as consequências físicas da ação, sem levar em conta a intenção.

Apesar de esperarmos que essa criança se desenvolva ainda mais até chegar à autonomia, precisamos entender que ao longo do tempo as relações que a criança estabelece com seus pares e com os adultos podem possibilitar certo progresso ao seu desenvolvimento. Ela já passou do estágio de anomia, ausência generalizada de respeito a normas sociais e regras, para a submissão à palavra do adulto, ou seja, para a heteronomia. Portanto, a criança evolui de um estágio de ausência de regras para outro em que as regras passam a ser reguladas externamente pela autoridade, o que representa um grande avanço.

Porém, apesar desse avanço, o egocentrismo é ainda uma característica muito presente na criança, que começa com o seu nascimento (egocentrismo radical) até o período das operações concretas. Isso significa que ela é incapaz de considerar os pontos de vista, desejos e sentimentos do outro, o que se torna um obstáculo na coordenação de ações e perspectivas na relação com seus pares.

Outra característica importante desse período é a responsabilidade objetiva, que significa que a criança, ao julgar os atos, considera mais as consequências do que as intenções. Assim, a criança tira conclusões a partir daquilo que percebe, sente ou vê, de modo que seu julgamento é centrado no ato em si, sem considerar aquilo que não é concreto ou material, como a intenção. Portanto, a intenção possui um lugar periférico nos juízos infantis. (VINHA, 2000.)

Porém, é importante destacar que conforme a criança se desenvolve, ela consegue aos poucos perceber pontos de vista distintos dos seus, e é capaz de coordenar perspectivas. A responsabilidade objetiva vai se transformando em subjetiva por volta dos 9 ou 10 anos de idade, quando a criança começa a considerar a intenção como critério em seu julgamento.

Direcionando o olhar para as interações sociais da criança, percebe-se que todas elas têm dificuldade para lidar com conflitos, mas para a criança “difícil” é ainda mais complicado, pois os conflitos provocam forte desequilíbrio, ou seja, dor e sofrimento. Ela precisa lidar com isso, porém, ainda não é capaz de coordenar suas ações e impulsos, e muitas vezes suas estratégias de negociação ainda são muito precárias e rudimentares, levando-a a tentar solucionar seus conflitos por meio da fuga ou do embate físico e verbal.

É importante ressaltar, porém, que em muitos casos, a criança percebe seus atos depois de ocorridos e muitas vezes sofre por não ter conseguido controlar seus impulsos e resolvido o conflito de maneira indesejável, causando dor física ou emocional no outro.

Os Níveis de Entendimento Interpessoal Atuados, de Selman (1980), contribuem para uma melhor compreensão do desenvolvimento da criança. A partir de dados obtidos de entrevistas e da observação de crianças ele elaborou cinco níveis (0-4) de adoção de perspectiva que fornecem o enquadre para os dois tipos de entendimento interpessoal – negociação e experiência compartilhada. (DeVRIES, 1998).

De acordo com o quadro abaixo, espera-se que a criança de 7 a 8 anos de idade esteja no nível 1, que Selman define como “nível unilateral”. “Não discutiremos o nível 4 porque este, via de regra, emerge apenas ao final da adolescência ou na idade adulta e, portanto, não envolve crianças pequenas”. (DeVRIES, 1998, p. 42 e 43). Vejamos:

	Estratégias de Negociação	Níveis Desenvolvimentais Centrais na Coordenação da Perspectiva Social	Experiências Compartilhadas
↑ Desenvolvimento ↑	Negociação através de estratégias cooperativas orientadas para a integração das necessidades de si mesmo e de outros.	Nível Mútuo de Terceira Pessoa (3)	Experiência compartilhada através da reflexão conjunta sobre percepções ou experiências semelhantes.
	Negociação através de estratégias cooperativas em uma orientação persuasiva ou diferenciada.	Nível Reflexivo Recíproco (2)	Experiência compartilhada através da reflexão conjunta sobre percepções ou experiências semelhantes.
	Negociação através de comandos/ordens unilaterais em uma só direção ou por meio de estratégias de obediência automática.	Nível Unilateral (1)	Experiência compartilhada através de entusiasmo expressivo sem preocupação com a reciprocidade.
	Negociação através de estratégias físicas irreflexivas (luta ou força impulsiva).	Nível Impulsivo Egocêntrico (0)	Experiência compartilhada através da imitação irreflexiva (contagante).

Com isso, observamos que a criança deve passar por um processo de construção de estratégias de negociação interpessoal, alcançando determinados níveis ao longo de seu desenvolvimento. Cabe a nós, educadores, intervir de forma a auxiliar a criança nesse processo.

É essencial que o educador entenda que sua ajuda é importante para a criança “difícil”, pois talvez ele seja a única pessoa que conhece os níveis de desenvolvimento dessa criança e é capaz de entender a dimensão de suas dificuldades, seja pelo fato de ter características egocêntricas, de responsabilidade objetiva e também de atitudes impulsivas. Mesmo quando mais velha, a criança “difícil” pode estar atuando ainda nos níveis 0 e 1, pois tem dificuldade de controlar seus impulsos quando se sente injustiçada ou frustrada. Sua maneira de lidar com o conflito é batendo, chorando, gritando, fugindo etc. Ela também é incapaz de identificar e expressar sentimentos e de perceber o efeito que suas ações causam no outro, o que dificulta a interação com seus pares, uma vez que estes acabam se afastando dela devido ao seu comportamento agressivo.

A criança “difícil” está ainda no início de um longo processo de construção de estratégias mais elaboradas e precisa da intervenção construtiva dos adultos para favorecer esse

desenvolvimento. O educador precisará pensar em propostas assertivas que estejam de acordo com a fase na qual essa criança se encontra, e intervir um nível acima nas situações de conflitos interpessoais, de modo que, ao estabelecer interações com seus pares, a criança entra em desequilíbrio, avançando no sentido de encontrar formas mais elaboradas de resolver seus conflitos.

O professor deve também dar oportunidade para que a criança “difícil” possa reparar o que fez, mas é importante ressaltar que um simples pedido de desculpas não é suficiente para resolver a situação. A ideia é mostrar ao aluno a necessidade de reparar o erro para se restabelecer a relação.

Trata-se de um processo lento, que requer paciência e coerência nas intervenções, mas que vale a pena se quisermos educar crianças que tenham autocontrole e utilizem estratégias não violentas para resolver seus conflitos.

Cabe ressaltar que algumas crianças podem ser “difíceis” em decorrência de alguma patologia, o que requer o auxílio de uma equipe multidisciplinar (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos etc.). Não abordarei essa perspectiva na presente discussão, enfocando apenas o aspecto pedagógico. Contudo, é importante destacar que toda ajuda é favorável, e mesmo nesses casos, a escola terá de lidar com a criança grande parte do dia.

Antes de concluir esse capítulo, precisamos enfatizar a importância de o professor procurar entender as características e o desenvolvimento da criança “difícil” para que suas intervenções sejam mais construtivas. É essencial também que o educador reflita acerca dos sentimentos que esse aluno desperta nele e nos demais, para que ele possa entender um pouco mais sobre a convivência com essa criança.

No próximo capítulo abordaremos os sentimentos que a criança “difícil” gera nas pessoas bem como suas consequências.

2. O que a criança “difícil” causa?

Depois de descrevermos as características da criança “difícil”, bem como seu desenvolvimento moral a partir dos níveis de entendimento interpessoal das crianças em geral, veremos agora o que essa criança provoca no outro, quais os sentimentos que ela desperta nas pessoas que convivem com ela e quais as consequências disso tudo.

Como mencionamos nos capítulos anteriores, a criança “difícil” provavelmente apresenta características de desenvolvimento impulsivas e físicas, tem dificuldade para coordenar perspectivas e se autorregular, portanto, necessita de um ambiente cooperativo com intervenções que auxiliem na promoção desse desenvolvimento.

Entendemos que lidar com a criança "difícil" é um desafio para o professor e para os educadores em geral, porém, este desafio não é só deles, pois os pais, os outros alunos e as pessoas que de alguma forma convivem com esta criança compartilham desse desafio.

Feitosa, et al. (2012) realizaram uma pesquisa com pais e profissionais da educação, efetuando entrevistas semiestruturadas, embasadas no método clínico de Piaget, com o objetivo de investigar as concepções de professores e responsáveis sobre as causas dos problemas e características da criança vista como “difícil”, bem como o papel da família em relação ao comportamento dessa criança na escola. O estudo suscitou inúmeras reflexões que serão apresentadas no decorrer deste capítulo, como as dificuldades que pais e educadores enfrentam ao lidar com a criança “difícil”, os sentimentos de culpa, os bilhetes etc.

Foi possível observar um grande descontentamento por parte dos professores em relação ao aluno “difícil”, pelo incômodo causado aos educadores e colegas, e por gerar sentimentos de raiva, desânimo, frustração, cansaço, desmotivação, irritabilidade, impotência, medo, perda de

controle. Além disso, crianças assim geram um grande desconforto, provocando conflitos que resultam em graves problemas, como o *bullying*. Crianças "difíceis" geralmente tumultuam o ambiente, atrapalham o andamento das atividades, prejudicam os colegas que estão interessados na aula e geram estresse no professor, nos alunos e nos funcionários da escola.

Reproduzimos aqui as falas de pais e professores de crianças “difíceis” extraídas da pesquisa supracitada, que ilustram essa afirmação:

Professor: “Se comporta fazendo algo para que a aula do professor fique tumultuada, gera uma situação de desconforto”. (FEITOSA, et al. 2012, p. 47).

Pais: “Eu fico triste, porque me sinto incapaz” e “Me sinto fracassada, porque não era isso que eu queria para ele.” (FEITOSA, et al. 2012, p. 63).

Ao observarmos esses depoimentos, podemos notar que a criança “difícil” desestabiliza tanto os pais como os professores, alterando a rotina de ambos. Pesquisa realizada por Vinha e Tognetta (2013) mostra como os pais se sentem diante dessa situação: fracassados (55%), consternados (37%), inseguros (28%), e 90% dos professores esperam que a família tome alguma atitude a fim de promover alguma mudança no comportamento do aluno, apesar de 50% dos pais não realizarem nenhuma intervenção efetiva.

Essa criança é vista como causadora de problemas que precisam ser resolvidos, contudo, por mais que tentem, nem sempre conseguem obter os resultados esperados. O fato é que lidar com a criança “difícil” representa um grande desafio tanto para os pais como para os docentes, como constatamos no texto abaixo:

Diante de repetidas experiências de desobediência e indisciplina destas e ao perceberem que não estão conseguindo obter um comportamento “esperado”, geralmente a obediência de seus filhos ou alunos, alguns adultos sentem-se impotentes e angustiados. Não raro, encontram dificuldades quando necessitam tomar atitudes que contrariam a criança, que podem gerar conflitos e sentimentos de frustração, raiva ou tristeza, alegando que estão “perdendo o controle” da educação dos filhos, diante da frequência

com que os conflitos ocorrem. (VINHA, BASSETO, VICENTIN, FERRARI, 2009, p. 162).

Muitas vezes, pelo fato de não saber o que fazer para ajudar a criança “difícil” e melhorar a qualidade de suas relações com outras pessoas, pais, professores e educadores acabam recorrendo à fontes com pouca credibilidade, como revistas, livros e até mesmo *reality shows* de autores que, não raro, não possuem embasamento teórico, apresentando “receitas” voltadas para a resolução imediata do problema visando o controle do comportamento, sem pensá-lo como uma possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento. Muitas dessas ideias não são construtivas e em sua essência não ajudam a criança a coordenar perspectivas, a autorregular-se e a dialogar acerca de atitudes inadequadas, servindo apenas para amenizar suas reações por tempo limitado.

Essa insegurança e angústia geram, portanto, um mercado fértil para os materiais de “autoajuda”, como mostram Vinha, et al. (2009, p. 162):

Detectando tal fenômeno, surgem no mercado dezenas de livros, revistas, artigos que propõem o uso de diversos procedimentos como forma de orientar esses pais e professores. E, ansiando por alternativas que resolvam os problemas de relacionamento, inúmeros educadores buscam, nesses materiais, sugestões para educar melhor os seus filhos e alunos. Frequentemente procuram procedimentos que “funcionam”, ou seja, que resolvam o conflito ou problema de forma rápida e eficaz, todavia, nem sempre há a preocupação de analisar e de refletir sobre a concepção de educação que está por trás de tais procedimentos, nem com as futuras consequências do emprego destes a longo prazo.

De fato, os problemas causados pela criança “difícil” acabam chegando a um ponto de profundo desespero e todas as alternativas apresentadas a esses educadores acabam sendo utilizadas como refúgio, na esperança de que desta vez tudo dê certo. Pais, professores e gestores têm as melhores intenções em ajudar a criança “difícil”, porém, nem sempre conhecem alternativas mais construtivas ou conseguem implantá-las em seu cotidiano.

Como vimos, a criança “difícil” gera grande desequilíbrio não apenas para o professor, mas também para os pais e todos que se relacionam com ela, com um potencial aumento nos conflitos

recorrentes na escola ou em outros lugares devido à presença desta criança, gerando instabilidade, tensão e sentimentos de insegurança, impotência, angústia e irritação por parte daqueles que precisam lidar com essa criança. A situação é bastante complicada! Por isso é importante que a escola acolha os pais da criança “difícil” e procure compreendê-los e auxiliá-los, numa verdadeira parceria.

Não é fácil lidar com uma criança que causa transtornos frequentes ao professor e aos demais alunos. É uma tarefa árdua e um grande desafio entender o que há de errado e o que é preciso fazer para que essa situação se torne mais amena. Em alguns momentos a situação pode se tornar desesperadora.

Não podemos evitar o fato de que a criança “difícil” existe, de que não é a única; que ela faz parte da nossa vida, que precisa da nossa ajuda mais do que podemos imaginar, e que nós, professores, bem ou mal, temos mais informação, formação e capacitação para lidar com ela.

Não estou afirmando que todos os professores têm uma formação de alto nível, ampla e abrangente, pois muitos não tiveram a oportunidade de estudar temáticas relacionadas à moralidade, ao desenvolvimento ou às relações interpessoais em sua formação de base na graduação, tampouco na formação continuada que é realizada fora da escola, seja em cursos de especialização, extensão ou mesmo de pós-graduação.

Além disso, muitos docentes não têm sequer a oportunidade de discutir e refletir acerca de suas práxis pedagógicas nas reuniões pedagógicas semanais que ocorrem na maioria das escolas. O que observamos nesses encontros de formação continuada é a abordagem de temas voltados para a organização e administração do espaço escolar, seja por meio de informes, planejamento de eventos ou de problemas práticos a serem resolvidos.

De acordo com uma pesquisa realizada por Ferreira (2012), em que foram analisados os procedimentos morais no cotidiano da escola e na formação dos professores, vemos que nos trabalhos docentes coletivos as

Decisões complexas e cotidianas, que possuíam naturezas e implicações bastante distintas, eram tomadas da mesma forma: pelo senso comum, de maneira superficial e destituídas de qualquer estudo ou embasamento teórico. A parte pedagógica, especificamente a formação de professores, era deixada de lado, sem planejamento, sendo gerenciada de improviso pelos acontecimentos diários. (FERREIRA, 2012, p. 137).

Embora as escolas proporcionem um espaço para a formação de professores, isso nem sempre ajuda este profissional a pensar nos problemas ocorrentes no cotidiano escolar e a buscar estudos que o auxiliem a embasar suas decisões e intervenções.

No estudo acima mencionado, Aiello (*apud* FERREIRA, 2012) mostra que mesmo diante de um ambiente sociomoral coercitivo e com relações de respeito predominantemente unilaterais, muitos professores e gestores não se consideram inseguros para trabalhar com a educação moral, nem consideram suas intervenções insuficientes, precárias ou mesmo incompetentes. Desta maneira, essa temática não se torna alvo de reflexão, debates ou estudos na formação dos educadores.

Vimos, portanto, o quanto é desafiador para o professor aprender a lidar com a criança “difícil”, pois são necessárias mais informações sobre essa criança e sobre os procedimentos de intervenção. O profissional da educação precisa aprender mais sobre essa criança, pois sua formação de base não o capacita totalmente para lidar com diversas situações do cotidiano escolar. Em algumas situações, porém, o educador deve assumir que é a pessoa “mais preparada” para lidar com essa criança, como profissional da educação.

Não é fácil assumir essa verdade, pois entendemos quão desafiador é nos colocarmos como sujeitos que possuem uma parcela de responsabilidade diante dos problemas que acontecem na

escola, pois isso afeta muitas de nossas concepções, rompe nossos paradigmas, abala nossos conceitos e até mesmo os nossos pré-conceitos. Relutamos para entender que temos um percentual de responsabilidade nas questões desafiadoras que ocorrem dentro da escola, bem como ao lidar com a criança “difícil”.

Afinal, o professor já está sobrecarregado e às vezes não recebe ajuda de outra instância “responsável” pela educação. Não há investimento por parte dos órgãos competentes na formação de base do docente, e em alguns casos a gestão escolar não apoia este profissional. A estrutura de muitas escolas é precária e o trabalho do profissional da educação é pouco reconhecido, contudo, apesar de estarmos diante de uma situação desfavorável, precisamos pensar em qual será nossa atitude diante desse quadro. Discussões sem foco e sem propostas construtivas não ajudam a melhorar o panorama apresentado.

Vimos também que não é fácil para o professor criar em sua classe um ambiente cooperativo que promova a autonomia. De acordo com Vinha e Assis (2007, p. 2):

É comum encontrarmos nas escolas bons projetos que visam à conquista dessa autonomia e muitas delas discorrem, de forma elaborada, sobre a proposta construtivista. Entretanto, ainda é difícil constatar a vivência desse projeto no cotidiano escolar, ou seja, viver na prática pedagógica os princípios construtivistas apregoados ou o oferecimento pela escola de um ambiente estimulador e cooperativo que seja realmente favorável à construção da autonomia moral e intelectual, uma “escola para autonomia”, algo que vai além das boas intenções e bons projetos.

Podemos notar que o educador está diante de uma situação complicada, pois a escola que existe no momento enfrenta muitas dificuldades. Os alunos dessa escola são os que necessitam de intervenções construtivas, mas seus professores e educadores somos nós! Muitas vezes essas crianças “difíceis” necessitam da nossa mediação e das nossas propostas para conseguirem lidar com assuntos que envolvem o seu relacionamento com os demais, e também da nossa contribuição para superar uma provável autoestima baixa, e auxiliar ainda na regulação de seus

impulsos. É importante que não deixemos de lado que em muitos casos a única pessoa com quem a criança “difícil” pode contar para auxiliá-la é o professor.

Os profissionais da educação enfrentam uma realidade desgastante e árdua dentro da sala de aula. Muitas crianças não recebem apoio em casa, e mesmo quando têm, às vezes precisam de algo mais, de um entendimento maior sobre quem são e do que precisam para se desenvolver. Diante disso, cabe aos educadores enfrentar essa situação buscando alternativas para ajudá-los.

Esta não é uma tarefa fácil, mas se o educador olhar para seus alunos como seres humanos completos, com sentimentos, que sofrem, choram e sorriem, em vez de olhar apenas para suas dificuldades, penso que muitos paradigmas começariam a ser “quebrados” e muitas ideias transformadas.

Entendemos plenamente os anseios que a criança “difícil” provoca nos professores e nos demais, pois vivenciamos essa situação, porém, acreditamos que é preciso começar uma transformação interna para que possamos ajudar essa criança de maneira mais efetiva. Essa mudança não é fácil, mas se tentarmos enxergar a criança “difícil” primeiramente como um ser humano, incapaz de manter relações mais equilibradas e de lidar com situações de frustração, que necessita de boas intervenções para superar paulatinamente essas dificuldades, então conseguiremos caminhar com ela na busca de possibilidades mais construtivas para o seu desenvolvimento.

3. Responsabilidades e causas dos problemas da criança “difícil”

É importante pensar sobre as perspectivas dos pais e professores acerca da responsabilidade ou mesmo das causas dos problemas da criança “difícil”. A escola vê a família como responsável pela falta de valores da criança e mesmo pelo comportamento inadequado que ela apresenta no contexto escolar, como nos mostram as pesquisas de Dedeschi (2011), Feitosa, et al. (2012).

Por que isso ocorre se o esperado é que haja uma relação de parceria entre escola e família?

É equivocada a persistente crença entre os educadores de que a família não valoriza a escola e, portanto, os docentes não podem contar com seu apoio. Alguns estudos que analisam a perspectiva dos pais (CARVALHO, MARTIN e PAULA, 2007; DEDESCHI, 2011; MARQUES, 2004; RIBEIRO e ANDRADE, 2006) apontam que estes valorizam a instituição escolar e veem a escola como um fator de proteção para o desenvolvimento de seus filhos; consideram o conhecimento propagado por essa instituição como superior ao que possuem; legitimam o fato de que a escola informa e tomam providências quando solicitados. Enfim, enxergam o professor como autoridade, que sabe o que é melhor para o aluno.

Em pesquisa recente, Massari (2012) verificou que os conselhos que os jovens de escolas públicas e privadas mais ouvem de seus pais estão relacionados aos “bons estudos” (ir bem na escola, estudar, fazer a lição de casa etc.) e à “prudência” (ser precavido, ter cuidado com as más companhias, não se envolver com drogas etc.), seguido da “obediência aos adultos” (respeitar os professores e as regras, não provocar desordens etc.).

Os estudos supracitados também indicam que a forma como as reuniões de pais e mestres são realizadas, a maneira como a família é vista e acolhida pela escola e o modo como a comunicação é realizada muitas vezes acabam por afastá-la desta instituição.

La Taille (2006), em uma pesquisa com mais de 5.000 jovens de ensino médio, também apresenta resultados que vão contra o senso comum atual de que os professores não são mais respeitados e perderam seu prestígio. Dos jovens questionados, 98% consideram que os professores são muito importantes para o progresso da sociedade. Além disso, entre as instituições públicas, a escola é a instituição mais confiável para esses jovens.

Inúmeras pesquisas (FONTOURA, 2012; GARCIA, 1999; GONÇALVES, 2002; LA FÁBRICA DO BRASIL, 2001; REGO, 1996; SOUZA, 2012; XAVIER, 2006) mostram que o professor atribui a causa dos problemas com os quais se depara, tanto com relação à aprendizagem quanto ao comportamento, principalmente à família, alegando que as crianças têm baixo rendimento ou são indisciplinadas porque as famílias são “desestruturadas”, não “transmitem valores” à criança, e que os pais não “colocam limites” ou “nunca têm tempo para conversar”. Poucos incluem em suas respostas questões pedagógicas ou sobre a qualidade das relações interpessoais na escola. Dessa forma, não há o que mudar, pois “as causas dos problemas” são externas à instituição escolar. Esses dados indicam que a escola se isenta de uma revisão interna, já que o problema é quase sempre deslocado para fora de seu domínio.

Não podemos esquecer que parceria não significa terceirização dos problemas. A parceria visa buscar alternativas para solucionar uma situação de interesse comum. Trata-se de um trabalho em conjunto e do entendimento de que o problema ou condição a ser resolvido pertence a ambas, portanto, o trabalho cooperativo é fundamental.

Ao pesquisar as causas do comportamento “difícil”, ou seja, muito indisciplinado, Vinha e Tognetta (2013) citando a pesquisa de Feitosa, et al. (2011) mostram que a família é apontada como a principal responsável pelos comportamentos inadequados e indesejáveis do aluno, tanto pelos docentes (100%) como pelos pais (93%), que repetem o discurso da escola, assumindo principalmente para si tal responsabilidade, como ilustra a fala de um professor apresentado:

A gente espera maior participação, maior cobrança, conversando com os alunos. Percebemos que eles não têm limites de horário, passam o maior tempo na rua, brincando. Então não têm regras, não tem horário, a lição não fazem. Isso vem interferindo no trabalho na escola. Fica difícil. A gente tenta passar limites, regras. Então, se a família não impõe, fica difícil. Tem que conversar. E a gente vê esse resultado maior nas provas bimestrais. Apenas nesse bimestre apenas cinco alunos ficaram com nota azul. Numa sala de 35 alunos, atingimos apenas 5%, sendo que eles têm capacidade de atingir mais. (FEITOSA, et al. 2012, p. 54).

Os resultados do estudo apresentado mostram também que 100% dos professores mantinham os pais informados sobre o comportamento dos filhos através de telefonemas, bilhetes, notificações, conversas na hora da saída, reuniões etc. As reclamações eram principalmente por problemas de comportamento e do não cumprimento das tarefas de classe ou de casa. Os pais não se mostraram indiferentes aos bilhetes recebidos. Ao contrário, os bilhetes provocaram angústia e impacto nas relações entre pais e filhos, como mostra a fala de uma mãe:

Eu fico assim desse jeito [nervosa]. Quando toca o telefone, eu já sei que é pra mim, porque ligam no meu serviço sempre. Daí eu pego e venho [na escola]. Na hora, eu fico meio estressada, sento, converso com ele, falo o que será que falta, o que eu estou fazendo de errado... Pode ser alguma coisa que faço de errado. Bilhete, não recebo. Ele [filho] não entrega bilhete. Aí eles [da escola] já sabem que ele não entrega. Daí eles falam pra eu passar aqui [na escola]. Daí eu converso com eles. É sempre assim, nunca falam nada por telefone, só pede para passar aqui pra gente conversar. (FEITOSA, et al. 2012, p. 57).

Além do impacto nos sentimentos dos pais e nas relações com os filhos, os resultados da pesquisa apontaram ainda que 100% dos pais afirmaram que tomavam alguma atitude quando recebiam as informações da escola: 80% valiam-se de conversas/sermões com o filho, 33% usavam de punições e 7% diziam que recompensariam os filhos caso não surgissem novas notificações.

Percebemos na fala dos pais algumas tentativas desesperadas de mudar o comportamento dos filhos por meio de intervenções pouco construtivas: “Já conversei muito com ele, fiz a

'lousinha da *Super Nanny*', mas só adiantou por um ou dois dias, depois voltou tudo ao normal. A situação está piorando, nada do que fiz adiantou". (FEITOSA, et al. 2012, p. 59).

Apesar dos esforços dos pais, 66% dos professores e 83% dos responsáveis consideraram insatisfatórios os resultados de tais intervenções, pois as mudanças foram apenas temporárias. Essa constatação dos pais veio acompanhada de desânimo, frustração e impotência por não saberem mais o que fazer.

Diante desse panorama acerca da culpabilização entre família e escola sobre as razões para o comportamento "difícil" de muitas crianças, vemos que as duas instâncias não podem terceirizar suas responsabilidades nem seu papel ao lidar com essa criança, pois tanto é equivocada a crença de que a família não valoriza a escola e que os docentes não podem contar com seu apoio, como é enganosa a ideia de que a escola é adversária da família.

Na verdade, ambas têm papel essencial no desenvolvimento e na construção dos valores do sujeito com o qual precisam lidar, a saber, a criança "difícil". A criança precisa do apoio da família e da escola e da intervenção específica e cabível de cada uma delas, para que tenha a oportunidade de adquirir uma formação ampla, capaz de abranger as esferas necessárias para que ela venha a se tornar um ser humano autônomo, com relações mais equilibradas.

Entretanto, em diversas situações vemos que as intervenções feitas pela escola são inadequadas, e não promovem o avanço da criança nos aspectos mencionados acima. Essa questão será analisada no próximo capítulo.

4. Intervenções feitas pela escola em situações de conflito

Em meio a tantas solicitações para que se faça alguma coisa para resolver a situação, nos deparamos com algumas perguntas: Como a escola intervém nessas situações? O que ela faz para tentar resolver esses conflitos? É possível encontrar uma saída para essa situação?

O que podemos notar nessas situações é que em alguns casos a escola ignora o conflito como saída para a resolução de seus problemas. Ou então:

Sentindo-se inseguros e impotentes diante do aumento das ocorrências de conflitos e do emprego de procedimentos pouco construtivos para lidar com eles, os profissionais da educação têm procurado intervir principalmente empregando mecanismos para conter e para evitar novos conflitos, sem, contudo obterem resultados satisfatórios. (FEITOSA, et al. 2012, p.18).

Há exceções. Algumas escolas contam com profissionais mais bem preparados e com um projeto coletivo, que se preocupam com a convivência respeitosa e com o desenvolvimento da autonomia e planejam intervenções mais construtivas, que permitem ao professor ajudar de forma mais efetiva tanto a criança “difícil” como sua família. Porém, nem sempre isso acontece. Nesse sentido, veremos a seguir quais as atitudes adotadas pela maioria das escolas diante de situações de conflitos, conforme indicam as pesquisas de Tognetta e Vinha (2007).

De acordo com os estudos desenvolvidos por elas, é possível observar que na maioria das vezes o conflito é visto como algo antinatural e não como oportunidade para se trabalhar regras. Prevalece, assim, a compreensão de que a paz é sinônimo da ausência de conflitos. Diante de tais situações, os esforços dos educadores voltam-se para três direções: conter, evitar ou ignorar. Ou seja, a escola procura conter o conflito por meio de punições, advertências e sanções sem

nenhuma relação com o ato cometido, ou tenta evitá-lo colocando regras que devem ser acatadas por todos os alunos, mesmo que não tenham sido discutidas ou avaliadas por uma assembleia¹.

Outro procedimento bastante comum adotado pelas escolas é “ignorar” o conflito. Isso acontece principalmente quando se trata de conflitos entre os alunos, mas não entre o adulto e o aluno. Muitas vezes, essa atitude acaba sendo injusta, por ignorar situações que necessitam de intervenções assertivas por ferirem a moral e os princípios, como a valorização excessiva da regra que proíbe o uso de boné em vez de promover o respeito entre os alunos e impedir comportamentos agressivos.

É comum os adultos considerarem os conflitos entre pares menos graves do que aqueles entre aluno e professor, deixando implícito que apenas algumas pessoas merecem ser respeitadas, ou seja, aquelas que detêm autoridade. É preciso ter em mente que todas as pessoas devem ser respeitadas pelo simples fato de serem pessoas.

Independentemente da idade ou hierarquia, é importante que os conflitos sejam resolvidos com cautela, seja entre os pares, seja entre adultos e crianças. Isso também é válido para os conflitos que envolvem as crianças “difíceis”, pois elas muitas vezes acabam sendo prejudicadas e seus argumentos desacreditados pelo fato de serem estigmatizadas.

De fato, o que se pode observar é que, como a escola não consegue implantar procedimentos e alternativas capazes de ajudar a criança “difícil”, esta acaba sendo excluída do grupo ou evitada pelos colegas, por a considerarem perigosa. Outras vezes a escola se utiliza de estratégias para conter o aluno “difícil” — punições, ameaças, censuras, acusações, advertências ou mesmo descaso — de modo a evitar que ele cause problemas.

¹ “Espaços democráticos de participação de todos os envolvidos no processo de educação; as assembleias traduzem-se como possibilidade de evolução moral dos sujeitos que delas participam.” (TOGNETTA, 2007, p. 60).

É importante ressaltar que embora algumas dessas alternativas se apresentem como efetivas e imediatas, não é assim que a escola conseguirá auxiliar a criança “difícil” a avançar nos níveis de desenvolvimento e favorecer a regulação de seus impulsos. Embora não seja a única solução, é importante que a escola procure ajuda nas bibliografias de autores que pesquisam sobre o assunto e promova a formação continuada para o corpo docente, visando capacitá-lo a promover intervenções construtivas e assertivas.

Essas estratégias de intervenção, embora pareçam eficazes, terão consequências a longo prazo, pois o fato de uma escola achar que a aplicação de tais intervenções “funciona”, não significa que o aluno compreendeu o problema e suas consequências, ou que elaborou outra maneira de resolvê-lo. Talvez ele tenha se submetido às regras por medo ou conformismo.

O fato de fazer com que um comportamento não seja mais apresentado não significa que a criança percebeu as consequências de tal ato e outras formas mais elaboradas de proceder podem significar simplesmente que está sob controle por temor. Não queremos que nossas crianças e jovens obedeçam às normas somente porque estão sendo controlados, por conformismo, por medo de uma punição, porque estão sob vigilância ou ainda, por mera obediência acrítica a uma autoridade. Gostaríamos que o aluno respeitasse as regras da classe ou da escola porque elas são necessárias (ou pelo menos deveriam ser) para organizar os trabalhos, para que haja justiça, para terem relações harmoniosas e respeitadas. Todavia, quando os alunos não as obedecem nos valem de procedimentos contrários a essa ideia, como castigos, censuras ou ameaças. (VINHA, No prelo, p.12).

Tais intervenções dificultam que o sujeito compreenda os danos que sua ação causou ao outro e o impedem de reparar o dano causado. Assim, ainda que não intencionalmente, a escola acaba por manter altos níveis de heteronomia entre os alunos.

Desta maneira, temos um sujeito heterônomo, que geralmente não conserva os valores por serem extrínsecos, que justifica suas ações a partir das ações alheias e que necessita de uma grande quantidade de regras, pois estas o isentam de tomar decisões e proporcionam segurança.

Devemos lembrar que os professores são os especialistas em educação, portanto, a escola deveria ser a instância “mais bem preparada” para tomar as medidas necessárias para a resolução de conflitos, não podendo isentar-se de sua tarefa educativa no que diz respeito à disciplina. Além disso, a escola deveria ter como meta da educação a formação de alunos, ou melhor, de pessoas autônomas, capazes de pensar antes de agir, de tomar decisões, de entender os princípios que sustentam as regras, de não responsabilizar o outro pelo que lhe acontece, adotando valores universalmente desejáveis, superiores aos da sua comunidade.

Contudo, o ambiente proporcionado pelas escolas possui um alto nível de coerção, em que impera a tensão, o medo, a insegurança, a severidade, as regras excessivas, o julgamento, a ausência de diálogo e a coação. Desta maneira, a escola dificulta a formação de um sujeito autônomo, pois para que isso aconteça é necessário um ambiente de cooperação e respeito mútuo que permita o desenvolvimento da autonomia. Pois,

[...] identificar e compreender as causas da existência dos conflitos, problematizar essas situações entre os alunos quando ocorrem violências físicas e psicológicas são atitudes necessárias a qualquer professor. Essas atitudes favorecem a construção de um ambiente de diálogo no qual as crianças são convidadas a expressar seus pontos de vista, ao mesmo tempo em que conhecem as razões de seus pares. Nesse sentido, as experiências de trocas entre as crianças contribuem para a conquista da autonomia e para a aprendizagem de capacidades como a empatia, a reciprocidade e a sensibilidade moral. (DANI, 2010, p. 384).

Sabemos que há momentos em que as ideias se esgotam, e o educador não consegue enxergar uma saída para o problema. Como mencionamos anteriormente, muitas vezes o professor recorre à fontes que carecem de consistência teórica e fundamentação em pesquisas para abordar o assunto, ou que apresentam perspectivas voltadas para a resolução imediata do problema, sem pensá-lo como uma possibilidade ou oportunidade de aprendizagem.

Vimos assim o que a criança “difícil” causa e discutimos algumas alternativas para pais e educadores lidarem com ela, como o uso de revistas e livros que propõem alternativas para

resolver problemas de relacionamento, mas que nem sempre são as melhores para promover o desenvolvimento da criança, pois “[...] intervenções focalizam os problemas do presente, buscando resultados rápidos e eficazes”. (VINHA, et al. 2009, p. 164).

Geralmente as intervenções que buscam “soluções rápidas e eficazes” possuem um enfoque behaviorista, visando controlar o comportamento da criança “difícil”. Muitas vezes esse controle se dá por meio de reguladores externos, tais como ameaças, punições ou recompensas oferecidas em troca de algo desejado. Ao comentar sobre os procedimentos behavioristas, DeVries (1998, p. 283) destaca:

Uma abordagem estruturada e bem conhecida de controle é a de Disciplina Assertiva, desenvolvida por Lee e Marlene Canter (1976) especialmente para lidar com a “criança-problema”. A premissa básica da Disciplina Assertiva é que o professor é o chefe que comanda a classe, enunciando claras expectativas para o comportamento, punindo as crianças quando elas se comportam inapropriadamente e recompensando-as quando se comportam como o professor deseja.

Apesar de muitas vezes apresentar resultados rápidos para o controle do comportamento, tais mecanismos não promovem a autorregulação necessária para uma disciplina autônoma. De acordo com essa perspectiva, cabe ao professor tentar mudar o comportamento do aluno sem necessariamente entender suas origens e causas. Outra dificuldade desse procedimento é que tem pouca durabilidade, obrigando o educador a mudar de estratégia com frequência para que “funcione”. Ao comparar a atitude do profissional da educação adepto de uma orientação construtivista com o empirista, DeVries (1998, p. 285) afirma que “o professor construtivista, ao contrário, tenta compreender as causas internas do mau comportamento, a fim de desenvolver estratégias para promover a construção de novas motivações e novos comportamentos pela criança”.

Além disso, observamos também que em muitos casos as escolas procuram resolver o problema por meio de regras e proibições, visando coibir a indisciplina, porém, sem analisar os

conteúdos dessas regras, os princípios em que estão pautadas e seus significados. Logicamente, algumas regras não podem ser negociadas ou combinadas antecipadamente, tais como as que dizem respeito à segurança e à saúde da criança e aquelas baseadas em princípios universalmente desejáveis (como respeito, justiça etc.). Mas é preciso discutir quais os princípios que lhes servem de fundamento e qual sua validade, assim como as ações coerentes com esses princípios.

É necessário ainda que se faça uma distinção entre normas convencionais e normas morais, pois muitos professores não distinguem uma da outra e atribuem a mesma gravidade quando os alunos as infringem. As normas convencionais estão mais ligadas ao andamento dos trabalhos e não ferem a moral. Essas regras são muitas vezes impostas e seus conteúdos destituídos de necessidade (como não usar boné, não conversar etc.). Em contrapartida, as regras morais são aquelas ligadas a princípios éticos (respeitar a dignidade de outro ser humano, não usar de violência física ou verbal etc.).

É preciso deixar claro que se a criança “difícil” tem dificuldade para cumprir as regras morais, fundamentais para a formação de princípios éticos, quanto mais as convencionais, que por vezes, não apresentam embasamento ou sentido legítimo para serem cumpridas. Portanto, os educadores devem priorizar a solicitação de regras ligadas à moral, que partem de princípios éticos necessários para a boa convivência, evitando assim impor regras desnecessárias.

Diante da dificuldade para lidar com o comportamento da criança "difícil", a escola muitas vezes "terceiriza" o problema para especialistas, como psicólogos, neurologistas, psicopedagogos e outros, buscando um “diagnóstico” capaz de “explicar” por que a criança age de determinada maneira. Mencionamos no início desse trabalho, a existência de casos patológicos nas escolas, que necessitam do auxílio de uma equipe multidisciplinar, porém, nosso foco aqui são as crianças que não apresentam patologia identificada, embora aquelas que apresentam algum tipo de

patologia também precisam de um ambiente sociomoral cooperativo e de educadores preparados para realizar intervenções que promovam seu desenvolvimento e bem-estar.

Diante disso, precisamos entender que como professores é nosso dever proporcionar uma educação escolar que contribua efetivamente para o bom desenvolvimento dos alunos, sejam eles “difíceis” ou não e pensar em soluções coerentes e possíveis de serem alcançadas, afinal,

[...] apenas boas intenções e nobres objetivos com relação à formação de nossas crianças não bastam... É imprescindível que, além do necessário exemplo, os procedimentos educativos adotados sejam coerentes com os objetivos que se pretende atingir, pois, do contrário, o que está sendo estimulado são características contrárias às pretendidas, tais como: a “anomia”, o individualismo, a obediência, a submissão, a rebeldia... As diversas pesquisas indicam que, a construção da moral autônoma não ocorrerá de uma hora para outra, mas, sim, gradualmente, como resultado do exemplo dos adultos, da coerência nos procedimentos empregados, de reflexão contínua, do diálogo, das trocas de pontos de vista, da qualidade da convivência, da cooperação e do exercício dos valores morais. (VINHA, et al. 2009, p. 171).

Embora alguns educadores considerem que não cabe à escola auxiliar a criança “difícil”, pois esta é uma atribuição da família, o próximo item visa trazer novas perspectivas e possibilidades de intervenções. Apesar de existirem algumas situações em que o educador procura apenas resolver o seu problema, creio que muitos ainda desejam resolver uma situação “difícil” da melhor maneira possível, buscando ideias e soluções mais eficazes para de alguma forma ajudar seu aluno.

Diante do que foi dito até aqui, convidamos o leitor a prosseguir na leitura do próximo capítulo, observando não apenas as intervenções propostas, mas pensando em outras soluções possíveis e construtivas.

5. Propostas de intervenções mais construtivas

Depois de compreendermos um pouco mais o desenvolvimento da criança “difícil” e a maneira como a escola intervém ao lidar com ela, passaremos a examinar algumas possibilidades de intervenções mais produtivas para a criança. Afinal, um dos objetivos deste trabalho é propor alternativas aos educadores no sentido de ajudar a criança “difícil” a se desenvolver.

Com esse propósito, procuramos apoio na literatura construtivista e na psicologia moral, que investigam tais questões.

DeVries (1998, p. 287) afirma que, “o primeiro passo ao se pensar em como lidar com a criança “difícil” é aceitar a racionalidade e a finalidade de seu comportamento aparentemente irracional. O comportamento surge de um sistema particular de crenças formado desde muito cedo na vida”. Isso nos leva a entender que apesar de considerarmos alguns comportamentos da criança “difícil” como irracionais, eles de fato não o são. Existe uma lógica por trás desse comportamento que precisa ser investigada e estudada pelos professores.

Outra proposta seria a inserção em um ambiente mais democrático em que a cooperação e o respeito mútuo estejam fortemente presentes. Além disso, o conflito deve ser entendido como oportunidade de aprendizagem, pois quando bem trabalhado, pode ser altamente benéfico e proveitoso para o desenvolvimento das relações interpessoais.

Afinal, um ambiente democrático não está livre de conflitos, pelo contrário, quanto mais cooperativa a classe, maior a incidência de conflitos, contudo, a maneira como esses conflitos são trabalhados e o processo de aprendizagem gerado por eles fazem grande diferença, pois,

A forma como o educador lida com os conflitos transmite uma mensagem a respeito dos mesmos e sobre como devem ser resolvidos. É preciso inicialmente compreender que o conflito pertence aos envolvidos, não cabendo retirá-los de tais situações, apresentando a

resolução ou contendo-os como geralmente os professores fazem. O docente deve auxiliar para que os envolvidos opinem na resolução do problema, na tentativa de que possam coordenar as diferentes perspectivas. Devem também incentivar a tomada de consciência das ações, ou seja, estimular a reconstituição do fato em outro plano, promover a reflexão sobre as consequências dos atos nos sentimentos e nas relações e encorajar que eles mesmos apresentem outras possibilidades de atuação. (FERREIRA, 2012, p. 86)

Esses procedimentos de mediação são muito importantes para os alunos, principalmente para a criança “difícil”. Ela requer isso do professor a todo o momento, por não ser capaz ainda de coordenar seus impulsos ou resolver seus conflitos por meio do diálogo, utilizando-se da agressão física e verbal para isso.

A escola deve também proporcionar ao estudante atividades que estimulam a criatividade e sua participação no grupo, permitindo que ele experimente, fale, ouça e troque experiências. A escola precisa compreender que a maneira de ensinar os alunos é tão essencial, quanto o conteúdo em si.

Além disso, a escola precisa levar em conta que cada estudante tem uma história de vida que não pode ser ignorada. Portanto, é necessário que haja uma adaptação entre o trabalho desenvolvido nessa instituição e o conhecimento trazido pelo aluno, para que o educador consiga propor alternativas que possibilitam o desenvolvimento do coletivo.

Outra proposta seria realizar atividades coletivas em pequenos grupos de modo a favorecer a interação social, cuidando da “qualidade das relações estabelecidas entre os alunos e desse estudante com a classe. É preciso também zelar para que a relação entre o adulto e a criança seja pautada no respeito mútuo e na confiança”. (FEITOSA, et al. 2012, p. 29)

É importante que o educador esteja atento para que essas atividades não adquiram um caráter de competitividade ou individualidade, ao contrário, proporcionem atitudes cooperativas, pois, segundo, Cool (*apud* VINHA, 2000, p. 477):

As experiências de aprendizagem cooperativa, comparadas às de natureza competitiva e individualista, favorecem o estabelecimento de relações entre os alunos muito mais positivas, caracterizadas pela simpatia, atenção, cortesia e respeito mútuo, assim como por sentimentos recíprocos de obrigação e de ajuda. Essas atitudes positivas estendem-se, além disso, aos professores e ao conjunto da instituição escolar. Contrário ao que acontece nas situações competitivas, nas quais os grupos configuram-se sobre bases de uma relativa homogeneidade do rendimento acadêmico dos participantes e costumam ser altamente coerentes e fechados, nas situações cooperativas os grupos são, em geral, mais abertos e fluidos e se constituem sobre a base de variáveis como a motivação ou os interesses dos alunos.

A escola deve proporcionar aos alunos um ambiente cooperativo, que lhes propicie novas oportunidades e favoreça o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual do aluno, além de gerar condições favoráveis para a construção das virtudes. De acordo com Vinha e Assis (2007, p. 3):

A moralidade é um fenômeno transversal, pois valores e normas são transmitidos nos diversos momentos da vida escolar, como, por exemplo, pelo trabalho com a aquisição de conhecimentos, pela forma como os educadores lidam com os conflitos, pela maneira como disciplinam, pelo comportamento que é exigido dos alunos, pelas relações interpessoais, pelos mecanismos de avaliação etc.

As autoras afirmam que para o professor proporcionar um ambiente cooperativo, há várias questões envolvidas, pois este deve favorecer a qualidade da interação social, reduzindo o autoritarismo do adulto e evitando tensões e constrangimentos por meio de coações e coerções, com o uso de recompensas e punições. Além disso, esse ambiente deve estimular os alunos a se tornarem mais independentes e a fazerem por si mesmos tudo aquilo que já são capazes de fazer.

A maneira como o educador lida com tudo que acontece nesse ambiente — conflitos nos relacionamentos ou na maneira pela qual ele avalia o aluno — faz toda a diferença na caracterização do espaço, que pode ser um local cooperativo, coercitivo ou autocrático.

É importante também que os alunos tenham oportunidade de fazer escolhas, tomar decisões, resolver seus problemas e expressar-se livremente. As crianças devem vivenciar a democracia, colaborar na construção das regras e discutir os problemas em assembleias.

Além disso, os alunos devem ser estimulados a estabelecer relações por meio de discussões e reflexões sobre situações-problema, e trabalhar a expressão dos sentimentos e a resolução dos conflitos interpessoais por meio do diálogo, sempre que houver necessidade de revalidar normas e princípios.

As autoras afirmam também que no ambiente cooperativo as relações entre os pares tendem a ser mais harmoniosas e recíprocas. Durante os conflitos, as negociações acontecem de forma mais elaborada, pois os alunos conseguem empregar diferentes estratégias que levam em conta os sentimentos e os pontos de vista dos demais.

No ambiente cooperativo, as relações tendem a ser mais democráticas, e o respeito mútuo deve prevalecer diante das diversas circunstâncias. Todos devem promover um diálogo aberto e acessível, estabelecendo a reciprocidade entre crianças e adultos, pois a criança deve estar inserida em um ambiente assim, e não apenas praticar a cooperação em momentos isolados dentro da sala de aula. A criança precisa sentir que é um agente participativo da organização da sala de aula, bem como das decisões ali tomadas.

Assim como as assembleias, os espaços de participação dos alunos visam mediar os conflitos, melhorar o convívio escolar, favorecer o desenvolvimento da autonomia, promover a cooperação, além de prevenir a violência.

Dessa forma, é preciso cuidar do convívio escolar e permitir que os alunos vivenciem situações de justiça, respeito, democracia, igualdade, cooperação e fraternidade e reflitam acerca desses valores, além de praticá-los em seu cotidiano.

A criança “difícil” deve estar inserida em um espaço como o mencionado acima, pois ele favorece a interação com seus pares, além de ajudá-la a se sentir como pertencente a esse grupo.

O educador deve fazer com que a criança “difícil” se sinta aprovada e aceita por ele, pois o desenvolvimento de “um repertório de comportamentos inaceitáveis obviamente foi a causa de

sua rejeição por parte de outros. É dever do professor construtivista superar essa reação, respeitando, valorizando e acreditando na criança difícil”. (DeVRIES, 1998, p. 287). Para que isso aconteça, é essencial que o professor aceite-a como ser humano que é e auxilie em seu crescimento, além de possibilitar sua inserção em um ambiente que, como dissemos anteriormente, promove a cooperação entre os pares e permite à criança expor suas ideias, discutir suas opiniões e, acima de tudo, ser respeitada.

Não se trata de uma tarefa fácil nem rápida, pois o educador será constantemente testado pela criança “difícil”, porém, ele precisa estar sensível às suas necessidades de modo a ajudá-la a estabelecer vínculo com outras crianças, sem, porém, deixar de levar em conta o quanto isso é difícil para ela.

Comunicar respeito, aprovação e fé na criança “difícil” significa reconhecer seus pensamentos, sentimentos e comportamentos. O professor deve aceitar o que a criança diz, sente e faz, escutá-la e responder o que ela diz. O reconhecimento pode envolver contato ocular direto e um simples gesto com a cabeça, ou um “Sim...” ou “Entendo”. Isto faz com que a criança note que o professor está prestando atenção. A aceitação também significa deixar que a criança saiba que o professor não rejeita ou nega sua experiência emocional, a escuta reflexiva requer a repetição do que a criança disse ou a verbalização do sentimento expressado [...] O professor não precisa concordar com o que é dito, sentido ou feito para reconhecer, aceitar e iluminar a experiência singular da criança. (DeVRIES, 1998, p. 287-288).

O aluno “difícil” precisa que as pessoas lidem com ele com amor, mas também com firmeza. É importante que ele reconheça uma ou mais pessoas com autoridade para trabalhar com ele, que sirvam de referência e lhes apresentem os princípios que deve seguir, pois tais princípios são inegociáveis e colaboram na manutenção da saúde, ao respeitar e valorizar a vida.

Nosso discurso deve deixar claro que não concordamos com atitudes de desrespeito nem iremos permiti-las. É importante que todos, inclusive a criança “difícil” respeitem os princípios ligados à moral. Vimos então que o professor deve demonstrar aceitação e aprovação para a criança e não ao seu comportamento inadequado, para que ela perceba que é aceita como pessoa,

porém, as atitudes que ferem princípios não são admissíveis. O professor deve também apoiar os esforços da criança para se superar, amparando-a em suas dificuldades e fracassos e incentivando-a a continuar.

Há outras questões que a escola precisa levantar ao lidar com crianças, sejam elas “difíceis” ou não. A escola deve estabelecer princípios claros para nortear suas regras, e entender que esses princípios não podem se contrapor uns aos outros. Deve haver coerência entre as regras e os princípios. As regras precisam ter clareza e consistência. Devem ser poucas, apenas as necessárias, e sustentadas por sólidos princípios. É importante que os alunos participem de sua elaboração.

Posteriormente a essas questões, é indispensável que haja coerência e justiça na aplicação de sanções — as sanções expiatórias² devem ser evitadas, já que não possuem relação com o ato cometido.

Além disso, é importante que haja uma reflexão da nossa parte acerca das práticas que geralmente empregamos ao lidar com o comportamento indisciplinado dos nossos alunos. Rever nossa prática pedagógica é uma postura madura e considerar possíveis mudanças sempre que possível é uma atitude autônoma. Diante disso, devemos coordenar variáveis e analisar os problemas, além de identificar as diversas perspectivas envolvidas na busca por informações e possíveis soluções para as situações desafiadoras do contexto escolar.

O profissional da educação precisa se manter atualizado e planejar atividades desafiadoras, que despertam o interesse dos alunos e os estimulam a se envolver naquilo que lhes foi proposto, mantendo-os motivados a participar com empenho.

Apesar de apresentar um comportamento indesejado, o aluno “difícil” precisa que o professor demonstre confiança nele a partir de ações concretas, não privilegiando nenhum aluno

² Espécie de castigo que tem a intenção de fazer com que o sujeito “pague” pelo que fez.

nem desprezando o esforço e a capacidade tanto da criança “não difícil” como da criança “difícil”. Demonstrar interesse pelo aluno “difícil” e aproximar-se dele para conhecê-lo melhor pode ser o início de uma relação de confiança e da criação de um espaço que permita ao aluno se expressar livremente e com mais espontaneidade. O professor precisa ter uma atitude acessível e mostrar que é capaz de manter um diálogo respeitoso.

A criança “difícil” precisa que o adulto demonstre confiança nela, ajudando-a assim a interromper uma situação de exclusão que ela talvez tenha vivenciado pelo fato de apresentar estratégias físicas e impulsivas ao sentir-se desapontada ou injustiçada.

Com isso, essa criança acaba tendo dificuldade de se relacionar com seus pares, necessitando da mediação de um adulto na promoção de brincadeiras e atividades visando inseri-la nos grupos para que ela consiga construir um vínculo afetivo com seus pares.

Diante do que foi exposto, creio que seria útil deixar aqui algumas orientações para o professor que lida com alunos em situação de conflito, sugeridas por DeVries e Zan (*apud* VINHA, 2000, p. 357-358):

1. Cuide da segurança física das crianças; não permita que os conflitos se resolvam por meio de agressões físicas.
2. Use métodos não verbais para acalmar as crianças, como colocar o braço em volta da criança ou pousar a mão sobre a mão dela.
3. Reconheça e aceite os sentimentos da criança e sua percepção dos conflitos.
4. Ajude a criança a verbalizar sentimentos e desejos e a aprender a ouvir o que a outra tem a dizer. Procure esclarecer e verbalizar objetivamente o problema, sem tomar partido, mas ajudando a criança a reconhecer os sentimentos e o ponto de vista dos outros. Como as comunicações verbais dos pequenos ainda não são muito coerentes, o professor deve repetir a fala das crianças e descrever o problema de maneira clara.

5. Dê oportunidade para as crianças apresentarem sugestões para resolver algum problema, evitando indicar a resolução. Se as crianças não apresentarem nenhuma ideia, o professor pode sugerir (não impor) algumas soluções para elas considerarem.

6. Enalteça o valor do acordo mútuo como meio de solucionar conflitos; permita que a criança rejeite a solução proposta (por exemplo: GIL acha que devemos jogar dessa maneira e NEL acha que devemos jogar de outra maneira. O que devemos fazer? Precisamos entrar num acordo sobre as regras). O professor deve insistir sobre a importância de se chegar a um acordo e resistir à tentação de aceitar a solução mais rápida, sem procurar se certificar se todos estão de acordo. Diante de uma proposta apresentada, o professor pode questionar: "Você ouviu o que ele propôs? Concorda que poderia ser a solução para o problema? Você teria alguma outra proposta a fazer?"

7. Não tome decisões baseadas em procedimentos arbitrários para resolver disputas, como sorteios, palitinho, par ou ímpar etc.

8. Ao perceber que as crianças já se entenderam, chegaram a um acordo ou perderam o interesse pelo problema, ignore-o.

9. Ajude as crianças a reconhecerem suas responsabilidades em situações de conflito, usando uma linguagem descritiva e revalidando as regras.

10. Dê oportunidade para a criança compensar ou reparar algum erro que tenha cometido.

11. Ajude a criança a procurar restaurar o relacionamento, não por obediência exterior, mas por desejar manter os vínculos de amizade e fazer as pazes. Note que a criança pode ter outros meios de restaurar os relacionamentos, diferentes dos seus, que levam a uma solução própria.

12. Incentive a criança a procurar resolver seus conflitos por si mesma.

Podemos observar que há várias alternativas assertivas que auxiliam o aluno “difícil” na resolução de conflitos sem que seja necessário empregar ações punitivas ou coercitivas.

É importante também que o professor ajude o aluno a desenvolver relacionamentos de amizade significativos, para que ao interagir com seus pares, a criança possa vivenciar situações de instabilidade no relacionamento, que não sejam permanentes como no âmbito familiar, mas que lhe permita entrar em desequilíbrio ao perceber que seus amigos não aprovam suas atitudes inadequadas, como apelar para agressões físicas ou verbais para solucionar os conflitos.

Desta maneira a criança “difícil” perceberá que ao adotar atitudes que desagradam seus amigos pode ser que ocorra uma ruptura temporária em suas relações de amizade com os demais, fazendo-o perceber que precisará se autorregular para conseguir solucionar seus conflitos de maneira assertiva, sem que haja um rompimento no relacionamento com aqueles que são importantes e significativos para ela.

Ao incentivar as interações entre os pares e proporcionar situações que levam em conta seus sentimentos, o professor estará ajudando o aluno a compreender o ponto de vista daquele que foi agredido. O educador deve incentivar os alunos a substituírem as agressões físicas por expressões verbais, para que eles aprendam a controlar seus impulsos. Porém, esse aprendizado é lento e contínuo e necessita de muitas vivências partilhadas nas relações com seus pares, até a criança conseguir iniciar a autorregulação e a coordenação de perspectivas.

Apresentamos aqui algumas orientações baseadas em Cardoso, Train, DeVries e Zan e Fortuna (*apud* VINHA, 2000, p. 435-437) que podem ser úteis diante das situações de conflitos, pois o professor precisa estar munido de intervenções assertivas ao lidar com a criança “difícil”, que normalmente é mais impulsiva:

1. Não deixe consumir a agressão.

2. Estabeleça de forma clara e objetiva quais os limites que não são negociáveis e revalide a necessidade de normas nos relacionamentos pessoais.

3. Evite perder o autocontrole diante da criança mostrando-se seguro e confiante. Não teça muitas justificativas a respeito das limitações ou negativas, pois isso aumenta a ansiedade da criança. Nunca reaja com violência ou passividade. É importante eliminar a dupla mensagem, ou seja, não combata a agressividade com agressividade, pois além de ser uma atitude contraditória, como provavelmente o adulto representa uma autoridade para a criança, esse tipo de reação reforça nela uma atitude agressiva: "A autoridade é indispensável para que a criança perceba seus pais e professores como figuras fortes de apoio e identificação, internalizando-os de forma positiva, como adultos capazes de auxiliá-la a controlar seus impulsos destrutivos sem se sentir humilhada ou com baixa autoestima". (CARDOSO, 1998, p. 46).

4. Não tome a defesa do agredido (não tome partido), pois isso pode apenas postergar o ato agressor. Essa defesa pode também aumentar o sentimento de injustiça do agressor e levá-lo a acusar a pessoa que está sendo apartada de parcialidade, gerando alegações de que o professor protege ou gosta mais de um do que do outro, piorando ainda mais a situação.

5. Tente perceber a emoção da criança e ajude-a a entender o que está sentindo; levando a sério seus sentimentos.

6. Mostre à criança que ela passou dos limites, deixando claro que aquela atitude é prejudicial a ela e ao grupo, portanto não é aceitável. Sempre que a criança se exceder, é recomendável levá-la para um ambiente reservado, para que ela possa se acalmar e relaxar.

7. Passada a crise, converse com a criança. Não tente conversar enquanto ela está com raiva, porque a criança não estará emocionalmente receptiva. Aproxime-se fisicamente dela e olhe-a bem nos olhos. Quando ela estiver mais calma, converse sobre seu comportamento, mostrando que atitudes assim podem prejudicá-la. Evite culpá-la ou criticá-la. Mostre-lhe outras

formas pelas quais ela pode expressar seus sentimentos. Uma conversa franca e aberta utilizando uma linguagem construtiva é mais eficiente do que a punição.

8. Auxilie a criança a nomear e a verbalizar suas emoções por meio da escuta ativa, com o uso de palavras que a ajudem a identificar seus sentimentos. É importante lembrar que os sentimentos negativos podem se dissipar quando a criança consegue falar de suas emoções e identificá-las. Isso faz com que ela se sinta compreendida. Não se trata de colocar limites aos sentimentos da criança, mas sim na forma de expressá-los.

9. Evite empregar adjetivos ou expressões que colocam em julgamento a capacidade ou o caráter da criança, referindo-se ao ato em si. O professor deve descrever o comportamento ocorrido e esclarecer por que é inaceitável. Deve-se descrever também os sentimentos do adulto com relação ao comportamento da criança, evitando, contudo, a chantagem emocional.

Se for preciso, tente conter a crise estreitando a criança nos braços, pois a agressividade é uma convulsão motora, e muitas vezes a contenção devolve a criança ao limite físico que ela perdeu durante a crise. A contenção deve ser feita com suavidade e firmeza, não com raiva ou como punição. A intenção é proteger a criança de se machucar, de causar danos aos outros ou à propriedade e de transmitir a ela uma sensação de segurança. Conforme a criança for se acalmando, o adulto pode explicar a ela a razão da contenção, esclarecendo que não é assim que as coisas se resolvem.

10. Procure distinguir o que é próprio da personalidade da criança (sua maneira de ser) daquilo que seria ausência de limites. Em síntese: procure conhecer como a criança é.

11. Seja firme e enérgico, utilize a linguagem descritiva, sem ser agressivo, sem *apelar* para os gritos ou usar de força física. Não ceda aos apelos da criança, não estimule discussões nem demonstre autoritarismo.

12. Evite fazer ameaças ou utilizar recompensas e punições, pois somente reforçam a heteronomia natural da criança. Se necessário, utilize as sanções por reciprocidade, propiciando a reparação, mas sem forçá-la, de modo que a criança possa se arrepender e tentar corrigir o erro. "Quando uma consequência lógica usada consistente e apropriadamente não está funcionando, o professor deve reavaliar o comportamento da criança e buscar uma intervenção alternativa que não confirme as crenças inconscientes disfuncionais". (DeVRIES & ZAN, 1998, p. 293).

13. Demonstre que os atos valem mais do que as palavras, ou seja, não fique teorizando sobre as razões dos conflitos entre as pessoas ou sobre a agressividade, nem faça predições sobre o que poderá acontecer no futuro. Lembre-se que o pensamento da criança é concreto, assim, muitas vezes é melhor ser firme e tomar uma atitude de reciprocidade do que dar longas explicações.

14. Busque as causas que levaram a criança a ter tal atitude; se for o caso, procure a orientação de um especialista para que seja feito um trabalho em conjunto com a escola.

Vimos que as diferentes situações de conflitos são oportunidades para se trabalhar as expressões de sentimentos e a regulação de afetos. É importante que o aluno seja estimulado a identificar seus sentimentos para conhecer melhor a si mesmo. Afinal, o problema não está nos sentimentos da criança, mas na maneira como ela os expressa.

Por vezes, nos deparamos com situações em que a dificuldade da criança para coordenar e regular seus sentimentos e emoções acaba levando a situações muito profundas que envolvem todo o grupo escolar e que causam problemas bem maiores do que alguns conflitos pontuais. Portanto, as intervenções assertivas do professor são essenciais.

Não é uma tarefa fácil para os educadores, porém, é preciso decidir a posição que deve ser tomada diante dessas circunstâncias, pois o simples fato de não se tomar nenhuma atitude ou não

ter nenhum posicionamento já inclui uma tomada de posição, a de não ajudar, permitindo assim que essa situação se perpetue nas escolas.

Mais do que buscar ajuda e alternativas para melhorar a convivência dentro da escola, seja com crianças consideradas não “difíceis” ou mesmo com as “difíceis”, o professor deve proporcionar um ambiente favorável para que isso ocorra efetivamente.

O papel do educador diante desse desafio é crucial para que tenhamos seres humanos mais autônomos, sensíveis às necessidades e sentimentos do outro, capazes de compreender os princípios das regras e cumpri-las por entender sua importância e seu papel, que saibam conviver com seus pares e com as autoridades de maneira harmônica, e que sintam que pertencem ao ambiente escolar. Porém, não podemos deixar de lado uma questão importante: “querer formar pessoas moral e intelectualmente autônomas, ou seja, ter a autonomia como objetivo da educação, implica, necessariamente, a reformulação da atuação pedagógica do educador”. (TOGNETTA, 2007, p. 133).

Considerações finais

Diante de todas essas questões podemos observar como a convivência na escola é complexa e como é desafiador lidar com a criança “difícil”, pois envolve muitas questões e requer conhecimento de diversas áreas, além de exigir do educador um esforço muito grande para entender como lidar com tudo isso.

Por outro lado, percebemos que a criança “difícil” precisa de ajuda e não de contenção ou repreensão, e muitas vezes ela não recebe ajuda na escola, em casa ou em qualquer outro lugar.

Não podemos esquecer, mesmo nos momentos de crise, que a criança "difícil" é um ser humano em desenvolvimento, mas é também uma criança, e quando ela “explode”, nossa tendência é tratá-la de igual para igual, colocando-a no mesmo patamar de um adulto. Mas ela é ainda uma criança. Por mais que ela pareça ter atitudes de uma pessoa adulta, ela age como criança. A diferença está no estágio de desenvolvimento em que ela se encontra e no qual ela poderá vir a estar.

Questões relacionadas ao desenvolvimento da criança e aos conflitos recorrentes no ambiente escolar devem ser pensadas e discutidas pela política da escola e pelos projetos pedagógicos, assim como as medidas para lidar com a criança "difícil", pois são assuntos que envolvem toda a comunidade escolar. Além disso, podemos observar que em muitos casos as crianças, sejam elas “difíceis” ou não, podem estar inseridas em um ambiente escolar autocrático, em que as regras se sobrepõem aos princípios e é exigida obediência sem que haja uma reflexão acerca do que é solicitado. Em alguns ambientes, as "coisas" e as normas estão acima das pessoas, sendo que em muitos casos os sentimentos das pessoas são descartados em prol das normas estabelecidas. Tudo se resume numa simples frase: “É norma da escola”,

desacompanhada de uma reflexão sobre os princípios nos quais se baseiam essas normas. É importante entender que “antes de elaborar uma regra o professor deve considerar se vale a pena ‘brigar por ela’, e se é de fato necessária”. (TOGNETTA, 2007, p. 28).

Tanto a criança “difícil” como o professor sofrem diante da situação em que ela se encontra, embora na maioria das vezes o que mais destacamos é o nosso sofrimento, o nosso esgotamento, o que é legítimo, afinal, os professores também são seres humanos e possuem sentimentos. Porém, não podemos achar que ele "salvará o mundo" por meio de sua prática docente, embora sua missão seja bem maior do que ensinar os conteúdos em sala de aula, pois envolve algo muito mais amplo. Mais do que compartilhar conhecimento, o professor é responsável por partilhar valores, podendo assim transmitir amor ou rejeição, e demonstrar ao aluno se confia nele ou não.

Além disso, o professor tem um “poder”, que muitas vezes ele nem imagina: o poder de transformar vidas, para o bem ou para o mal, de promover amizades ou distanciá-las, de promover um ambiente cooperativo ou egoísta, entre outros. De fato, o professor é uma figura importantíssima no ambiente escolar, por possibilitar muitas coisas de natureza diversa. Sob sua responsabilidade estão seres humanos, vidas que seguirão diferentes caminhos. Não afirmamos que o professor é o *único* responsável por essas crianças ou pelo que elas se tornarão. Mas certamente ele é um dos responsáveis por isso!

O educador pode acompanhar a criança a vida toda, mas por menor que seja o período de convivência com ela, ele com certeza causará algum impacto em sua vida. Enquanto seus alunos estão com ele, o educador é responsável tanto pelas crianças “difíceis” como pelas demais, o que não deixa de ser um desafio.

Certa vez, um homem que merece grande admiração e que deixou bons exemplos ao mundo, disse uma frase que marcou a minha vida e ao mesmo tempo tornou-a mais difícil. Este

homem conseguiu resumir diversas regras em apenas dois princípios, atingindo assim o estágio de desenvolvimento moral mais elaborado, o de nível 6, segundo Kohlberg, em que é possível considerar todas as perspectivas e organizá-las de acordo com princípios gerais, e no qual a ação correta se baseia em princípios éticos eleitos por todos, sendo portanto compreensivos, racionais e universalmente aplicáveis.

Suas palavras nos ensinaram a conviver bem com as pessoas em qualquer lugar, seja na escola, seja na rua ou em qualquer outro lugar. Veja o que ele diz no Evangelho de Mateus, capítulo 22, versículo 39: “[...] Ame o seu próximo como a si mesmo”. (BÍBLIA SAGRADA: NOVA VERSÃO INTERNACIONAL, 2000, p. 788).

Este é um desafio que tem me acompanhado diariamente, um princípio que resume muitas regras e é capaz de transformar vidas. Não é fácil amar o próximo da mesma maneira que eu amo a mim mesma, pois significa que eu devo tratá-lo da mesma forma que gostaria de ser tratada. Ao refletir sobre essa frase, pensei na criança “difícil” como sendo o meu próximo, devendo então amá-la com o mesmo tipo de amor que tenho por mim. Que desafio! Afinal, dentro da sala de aula é fácil amar a criança dócil ou a aluna brilhante, ou aquela que faz todas as lições. É fácil amar os alunos que não dão trabalho, que não nos desestabilizam nem nos “tiram do sério” a todo momento.

Como amar aqueles alunos que constantemente nos colocam em situações desafiadoras, que nos afrontam, provocam, xingam e ameaçam, fazendo nos sentirmos o pior ser humano deste mundo? Como amá-los com esse amor mencionado acima? Como amar o aluno P. depois de ele ter me chutado ou arranhado o meu braço? Como amar a aluna K. depois de ela ter me provocado e cuspidado em mim?

É doloroso vivenciar situações desse tipo e “sentir na pele” o que foi mencionado anteriormente. Mas isso me fez refletir sobre o meu papel como educadora e que postura devo adotar diante de tudo isso.

Cheguei à conclusão de que devo tratar todas as crianças, mesmo as que considero “difíceis”, com amor. Um amor diferente daquele que estamos habituados e que envolve apenas sentimento, mas um amor racional, que depende da vontade.

O verbo amar é uma tradução do verbo grego “*agapao*” (agapaw) que expressa a ação do amor “*ágape*”, uma das formas gregas usadas para expressar um determinado tipo de amor. Esta palavra tem sido usada de diferentes maneiras, por fontes antigas e contemporâneas.

Alguns filósofos gregos contemporâneos de Platão empregaram esse termo para denotar o amor entre pessoas da mesma família ou de um grupo mais chegado. Outros descreveram o *ágape* como uma expressão do amor incondicional e voluntário, isto é, um amor que não discrimina, que não estabelece condições e que depende da vontade. Thomas Jay Oord, filósofo, teólogo e escritor, definiu o amor *ágape* como “uma resposta intencional para promover o bem-estar em resposta a quem gerou um mal-estar”.³

Percebi então que devo demonstrar à criança “difícil” o mesmo amor que tenho por mim! Preciso lutar por elas, pois elas certamente encontrarão muitas pessoas que desistirão delas diante das dificuldades. Serei eu uma dessas pessoas? Serei mais uma professora que desiste dessa criança? Ou serei a professora que, mesmo sem recursos, mesmo sem saber o que fazer ou onde procurar ajuda, insiste, persevera, prossegue em sua caminhada, mostrando à criança que acredita nela e que não desistirá de ajudá-la, mesmo sem saber bem o que fazer a não ser chorar com ela?

³ <<http://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%81gape>>. Acesso em: 18 nov. 2013.

Haverá momentos em que nos sentiremos esgotados e não saberemos mais “para onde correr”, em que desejaremos que a criança desapareça, pois não é fácil amá-la. Não é fácil ajudar alguém que fere nossos sentimentos e nos faz sentir que fracassamos. Não é fácil ajudar alguém que parece não querer a nossa ajuda, que atrapalha o andamento e a rotina da sala de aula e interfere no nosso planejamento diário. Não é fácil pensar em ideias diferentes, todos os dias, para fazer com que essa criança ao menos fique dentro da sala de aula.

Mas por outro lado, não é nada fácil para essa criança sofrer sozinha e não saber como lidar com isso. Não é fácil procurar a companhia de outra criança para brincar e não encontrar ninguém, já que todos a evitam. Não é fácil pular de sala em sala, de escola em escola, e não encontrar ninguém disposto a ajudá-la.

A solução para essa situação não aparece de um dia para o outro, e em alguns casos pode ser que nunca apareça. Mas essas não são as únicas crianças “difíceis” que existem. Precisamos aprender a lidar com essas crianças, ajudá-las e amá-las! Elas estão aí, nas nossas escolas. Qual deve ser a nossa postura diante delas?

Se um dia aquele homem que me ensinou a amar o próximo como a mim mesma não tivesse lutado por mim e me amado, se ele tivesse desistido de mim, mesmo sabendo que eu poderia não reconhecer o seu sacrifício, ou não dar valor ao que ele fez por mim, eu estaria perdida! Mas ele me amou e lutou por mim, e continua me amando e lutando não só por mim, mas por todos nós até hoje.

Ele deixou o exemplo, que não é nada fácil de seguir; deixou o princípio, que nos obriga a fazer um esforço diário para conseguir cumpri-lo. Mas assim como ele deixou esse princípio para ser cumprido, ele me dará forças para conseguir cumpri-lo.

Esse amor que eu devo ter pelo próximo é um amor incondicional, que não se baseia somente em sentimentos; é um amor que me leva a pensar e agir, que não leva em conta as

dificuldades e sentimentos e me oferece todas as razões para desistir de amar. Esta é uma decisão que deve ser tomada diariamente. Todo dia eu tenho que tomar a decisão de amar P. ou K. ou as outras crianças “difíceis” que surgirem no meu caminho. Hoje é mais um desses dias em que devo decidir se vou ou não amar o aluno P. e ajudá-lo, mesmo que isso seja muito “difícil” para mim e mesmo que exija um grande esforço de minha parte. Pois uma coisa é certa, não é nada fácil amar o aluno P. com o mesmo tipo de amor que eu espero que as pessoas tenham por mim!

Referências

AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **CADERNO CEDES**, Campinas, SP, v. 19, n. 47, dez. 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000400002>>. Acesso em: 6 nov. 2012.

AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. **REVISTA FACULDADE DE EDUCAÇÃO**, São Paulo, v. 24, n. 2, jul./dez. 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000200011>>. Acesso em: 6 nov. 2012.

BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada. Nova Versão Internacional**. São Paulo: Vida, 2000. p. 788.

CARVALHO, P. Z.; MARTIN, M. W.; PAULA, M. T. D. Relação escola-família: em busca da realidade e de possibilidades de intervenção. In: ENCONTRO LATINO-AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 10, e ENCONTRO LATINO-AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 5. Universidade do Vale do Paraíba, 2007, Anais... Disponível em: <http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2005/inic/IC7%20anais/IC7-21.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2010.

DANI, L. S. C. Escola: os conflitos sociomoraís e a construção da personalidade moral. In: **REVISTA EDUCAÇÃO**. Dossiê: educação, conflitos e violência na escola. Santa Maria, RS, v. 35, n. 3, p. 381 – 394, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducao/article/view/2350>>. Acesso em: 22 out. 2012.

DEDESCHI, S. C. C. **Bilhetes reais e/ou virtuais**: uma análise construtivista da comunicação entre escola e família. 2011. 278 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.

DeVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil**: o ambiente sociomoral na escola. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FEITOSA, J. et al. **Olhares e expectativas de pais e professores sobre a criança “difícil”**: o desenho das relações que a envolvem. 2012. 75 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade de Franca, Campinas, 2012.

FERREIRA, L. G. **Educação moral na escola**: os procedimentos morais no cotidiano da escola e a formação dos professores. 2012. 195 f. Relatório final de pesquisa encaminhado à Fapesp. Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas, 2012.

FONTOURA, M. F. Análise dos processos de interação social dos alunos durante o jogo de regras e sua relação com a indisciplina nas aulas de Educação Física. In: **SEMINÁRIO INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: o que fazemos com as mentes rebeldes na escola?**, 8., 2012, Curitiba, PR, p. 300-312.

GARCIA, J. A.; TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Indisciplina, conflitos e bullying na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

GARCIA, J. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **REVISTA PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO**, n. 95, p. 101-108, 1999.

GONÇALVES, L. A. O. Narrativas da violência no meio escolar: limites e fronteiras, agressão e incivilidade. **PRO-POSIÇÕES**, v. 13, n. 3, p. 85-98, 2002.

LA FÁBRICA DO BRASIL. **Escola e família**: instituições em conflito. Observatório do Universo Escolar e Ministério da Educação, 2001.

LA TAILLE, Y. As crianças notam contradições éticas. **REVISTA ÉPOCA**, abril 2011. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI229202-15228,00-YVES+DE+LA+TAILLE+AS+CRIANCAS+NOTAM+CONTRADICOES+ETICAS.html>>. Acesso em: 6 nov. 2012.

LA TAILLE, Y. Nossos alunos precisam de princípios, e não só de regras. **REVISTA NOVA ESCOLA**. São Paulo: Editora Abril, jun./jul. 2008. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/comportamento/fala-mestre-yves-la-taille-466838.shtml>>. Acesso em: 6 nov. 2012.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Y. **Limites**: três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 2003.

LAVILLE, C. e DIONNE, J. **A construção do saber**. Manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. (Cap. 5).

MARQUES, C. A. E. **Falando da criança e de sua vida**: compreendendo a visão de pais. 2004. 190 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP, 2004.

MASSARI, P. O. **Os valores parentais percebidos pelos jovens de escolas pública e privada**. 2012. 67 f. Trabalho de conclusão de curso. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, SP, 2012.

RAMOS, A. M. **As relações interpessoais em classes “difíceis” e não “difíceis” do ensino fundamental II**: um olhar construtivista. 2013. 298 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, SP, 2013.

REGO, T. C. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: J. G. Aquino (org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 83-102.

RIBEIRO, D. F.; ANDRADE, A. S. A assimetria na relação entre família e escola pública. **PAIDÉIA**, v. 16, n. 35, p. 385-394, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n35/v16n35a09.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2010.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. Campinas, SP: Autores Associados, n. 41, 2009. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 5)

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 125-132. (Coleção Memória da Educação, cap. 10).

SOUZA, F. F. Crise na relação pedagógica: implicações da indisciplina sobre as relações e aprendizagem em sala de aula. **Seminário Indisciplina na Educação Contemporânea**: o que fazemos com as mentes rebeldes na escola?, 8., Curitiba, PR, 2012. p. 130-149.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (orgs.) **É possível superar a violência na escola?** Construindo caminhos pela formação moral. São Paulo: Editora do Brasil. Faculdade de Educação da Unicamp, 2012. (Coleção Práxis Educação)

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **REVISTA DIÁLOGO EDUCACIONAL**, v. 9, n. 28, p. 5-7, set. /dez. 2009.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática**: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

VICHESSI, B. O que é indisciplina. **REVISTA NOVA ESCOLA**. São Paulo: Abril, out. 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/indisciplina-503228.shtml>>. Acesso em: 22 out. 2012.

VINHA, T. P. A escola e a construção da autonomia moral numa perspectiva construtivista. *In*: VINHA, T. P. **Formação ética na escola**. Brasília, SESI. No prelo.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. **A comunicação entre escolas e família por meio dos bilhetes ou notificações eletrônicas**. FUENTES, M. C. P.; JURADO, M. M. M. (org). Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar. Granada, Espanha: Editorial GEU, 2013. p. 425-430.

VINHA, T. P.; LICCIARDI, L. M. Compreendendo e intervindo nos conflitos entre as crianças. *In*: GUIMARÃES, C. M.; REIS, P. G. R. (org.). **Professores e infância**: estudos e experiências. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011. p. 29-57.

VINHA, T.P. et al. **Supernanny e S.O.S. Babá**: Um olhar construtivista sobre os procedimentos empregados. v. 2, n. 3, jan./jul. 2009.

VINHA, T. P.; MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. O direito de aprender a conviver: o ambiente escolar e o desenvolvimento da autonomia moral segundo a perspectiva construtivista. **ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE, 24**, Campinas, SP: Faculdade de Educação da Unicamp, Art Point, 2008.

VINHA, T.P.; MANTOVANI DE ASSIS, O. A autonomia e o ambiente cooperativo em sala de aula: A construção do professor. *In*: TOGNETTA, L. R. P. **Virtudes e educação**: o desafio da modernidade. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. p. 159-197.

VINHA, T.P.; **O educador e a moralidade infantil**: uma visão construtivista. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2000. Anais... (Coleção Educação e Psicologia em Debate)

XAVIER, M. L. **Disciplina na escola**: enfrentamentos e reflexões. Porto Alegre: Mediação, 2006.

Site:

<<http://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%81gape>>. Acesso em: 18 nov. 2013.