

**“QUEM FALAR VAI SENTAR NO CHÃO FRIO!” – COAÇÃO, COMUNHÃO,
LIBERDADE E FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE A
PARTIR DA FILOSOFIA DE MARTIN BUBER**

Alexandra Pena
PUC-Rio

Liana Castro
PUC-Rio

Marina Castro e Souza
PUC-Rio

Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com
as crianças.
Manoel de Barros

A liberdade e a poesia, como diz o poeta, aprendemos com as crianças. No entanto, muitas vezes, estas parecem abafadas pela imposição da vontade e do ponto de vista do adulto sobre a criança. Pesquisas no campo da Educação Infantil (CRUZ & PETRALANDA, 2004; KRAMER, 2009) apontam para a invisibilidade das crianças, para relações entre adultos e crianças hierarquizadas e marcadas pelo autoritarismo no cotidiano das instituições, emergindo situações de coação e violência.

Nesta perspectiva, este trabalho tem como objetivo discutir a relação entre adultos e crianças em espaços institucionais, bem como pensar o desafio de uma formação docente que respeite as crianças como sujeitos, favorecendo a construção de um espaço dialógico. Para tal, analisamos eventos, descritos em teses e dissertações, produzidas no intervalo de 2003 a 2013, no âmbito de um grupo de pesquisa que tem a Educação Infantil como um dos eixos principais, e selecionamos três dissertações (MELLO, 2008; RONCARATI, 2012; TOLEDO, 2010) e duas teses (CORSINO, 2003; MOTTA, 2010) que permitem uma reflexão sobre a qualidade das relações entre adultos e crianças, fazendo uma aproximação com a obra de Martin Buber. Evento aqui é tomado no sentido dado por Kramer (2014), baseado em Corsaro, “como sequência de ações compartilhadas que começam com o conhecimento da presença de dois ou mais atores que se relacionam e tentam chegar a um sentido comum” (p. 2).

Os conceitos de coação, comunhão e liberdade, como os delineia Martin Buber, mostram-se como possibilidades para repensar as relações e os caminhos da formação de professores.

O texto tem a seguinte estrutura: o primeiro item apresenta brevemente a filosofia do diálogo de Buber; o segundo trata de sua concepção de educação, dando ênfase a aspectos da relação professor-aluno; e o terceiro analisa eventos observados nos trabalhos mencionados, de forma articulada aos conceitos de coação, comunhão e liberdade, e à concepção de formação.

A filosofia do diálogo de Buber

A partir da perspectiva da filosofia do diálogo, só é possível compreender o homem na relação com o outro, com o mundo, com o seu contexto histórico. Segundo Von Zuben (BUBER, 2003, p. 9), “a existência dialógica é considerada o fenômeno central da obra de Buber e sua contribuição para uma ontologia da vida humana”. As suas reflexões dão subsídios para a compreensão das relações humanas, entendendo relação como “palavra em ato com a força instauradora do ser” (BUBER, 2003, p. 11). Essa palavra ato traz uma implicação com o outro, uma responsabilização pela vida. Essa palavra ato é expressa no encontro, no entre.

É na obra “Eu e Tu”, publicada em 1923, que Martin Buber trata do sentido do humano. Para Buber, o EU só existe com um TU, na medida em que o aceito em sua totalidade, de forma que ele se torne presença para mim. Trata-se de um convite para uma existência autêntica que se expressa apenas na relação dialógica. O sentido do humano, assim, é a relação com o outro, com o mundo, com o transcendente (BUBER, 2003).

A partir da compreensão de que o homem é ser de relação e que a relação é o fundamento de sua existência, Buber caracteriza duas atitudes distintas do homem face ao mundo, pronunciadas pelas palavras-princípios Eu-Tu e Eu-Isso. A relação Eu-Tu reflete a atitude do encontro com o outro, na reciprocidade e na confirmação mútua. Revela-se no engajamento, no comprometimento incondicional com o outro. Já o relacionamento Eu-Isso expressa a objetividade. Reflete a atitude de utilização, sendo o mundo objeto de uso e de experiência.

Buber não negativiza o relacionamento Eu-Isso. Trata-se de uma atitude necessária ao homem, “mas que se torna nociva quando se converte na forma preponderante de expressão humana, e engloba a totalidade da verdade, impossibilitando o emergir de respostas nos níveis mais profundos que só podem surgir dos encontros Eu-Tu” (SANTIAGO, 2006, p. 2).

Para que o encontro Eu-Tu aconteça é necessário que haja entrega por inteiro, que haja totalidade, pois a “a relação de um homem com o seu semelhante não envolve apenas parte do seu ser” (BUBER, 2008, p. 88). Essa totalidade se vincula à inteireza do sujeito envolvido, de forma que o encontro acontece no “entre”, no espaço onde se realiza o diálogo, na reciprocidade da ação entre os homens.

A concepção de Educação de Buber

Os principais textos de Buber sobre esse tema são “Da função educadora” (1982) e “Educação para a comunidade” (2008). O primeiro foi resultado de uma exposição feita por Buber na terceira Conferência Internacional de Pedagogia, em Heidelberg, no ano de 1925, e o segundo foi resultado de uma conferência proferida em 1929, em que o autor diz apostar na educação como ponto de partida para a revolução que deveria acontecer dentro de cada indivíduo, revelando seu esforço para elaboração e implementação de uma nova proposta educacional para a escola pública secundária e para a universidade, além de seu projeto para a educação de adultos.

Liberdade e criatividade são palavras de ordem de uma época, que via como fundamental desenvolver uma educação “nova” e “progressista”, em contraste com o “velho” e “autoritário” modelo tradicional. Essa proposta educacional tinha a atividade criadora como a característica essencial da mente humana, indo contra uma visão mecanicista e tecnológica da vida.

Buber critica essa nova educação centrada na criatividade do aluno – apesar de reconhecer suas grandes contribuições -, defendendo que para que as forças criativas da criança se manifestem há a necessidade também das forças educativas:

(...) não é à liberação de um impulso, mas sim às forças que vão ao encontro daquilo que foi liberado é que se há de atribuir a influência decisiva: às forças educacionais. Delas, de sua pureza e afetividade, de seu poder de amor e descrição depende em que ligações o elemento liberado vai agir e, com isso, o que ele se tornará (BUBER, 1982, p. 16).

É nesse sentido que o filósofo irá se opor a uma educação baseada somente na formação do impulso criador, que levaria, em última instância, ao isolamento do ser humano, uma vez que esse impulso sozinho não pode conduzir à participação nem à reciprocidade. Para isso, é necessária a presença do outro, o educador.

O papel do professor não seria apenas ajudar a desenvolver a espontaneidade da criança, mas sim selecionar o tipo de experiência desejável, com uma atitude intencional

para com o educando. Para Buber, a criança e o professor estão juntos no centro do processo educativo.

A finalidade de toda ação educativa é a formação humana, que pressupõe a relação dialógica e que deve se dar no lugar onde se está, no cotidiano, na prática e não apenas na teoria; uma vivência concreta que se realiza nesse mundo; uma ação que auxilia a pessoa no encontro consigo mesma e com o outro. Essa concepção implica uma estreita relação entre formação e responsabilidade (KRAMER, 2013). A responsabilidade, para Buber, só existe onde há o responder verdadeiro diante dos acontecimentos do cotidiano, sejam eles grandes ou pequenos. O homem pode responder ao que lhe acontece, ao que sente, vê e ouve com o silêncio ou se esconder no hábito – ou na couraça, que tem a tarefa de repelir signos. “Pode acontecer, entretanto, que nos atrevamos a responder, talvez balbuciando; a alma raramente consegue alcançar uma articulação muito firme (...). O que dizemos com o nosso ser é o nosso penetrar na situação” (BUBER, 2009, p. 50).

Educação, para Buber, não é um ato impositivo, mas uma relação que exige abertura e requer confiança, de forma que o educando aceite o educador como pessoa. Essa confiança é adquirida na relação imediata e não na imposição de máximas ou do que é certo e errado. O que não significa, contudo, eximir-se da responsabilidade em exercer a sua autoridade.

A filosofia de Buber permite situar a educação como responsabilidade com o mundo em que vivemos, como responsabilidade com o outro. “Educar significa a possibilidade de conduzir o educando a mudanças na sua relação com o outro, com o mundo, levando-o a pronunciar a palavra TU, que significa formar para uma existência autêntica” (SANTIAGO, 2006, p. 9).

Coação, comunhão e liberdade na Educação Infantil

Buber (1982) defende que o impulso criador, como já foi mencionado, não conduz a criança à participação em um trabalho nem à entrada em uma relação de reciprocidade, que são as duas atitudes imprescindíveis para a construção de uma verdadeira vida humana. Nesse sentido, uma educação fundamentada unicamente sobre o desenvolvimento do impulso criador conduziria a um novo isolamento dos homens. O que conduz a dizer TU não é, então, o impulso criador, mas a necessidade dos homens de estabelecerem vínculos: “o desejo de ver o mundo tornar-se uma pessoa presente a nós, uma pessoa que vem a nós como nós vamos a ela, que nos escolhe e nos reconhece

como nós a escolhemos e reconhecemos, que se apoia em nós como nós nos apoiamos a ela” (BUBER, 1982, p. 9). É esse movimento que leva o homem a estabelecer a comunhão.

O pólo oposto da comunhão, para Buber, é a coação.

A coação é uma realidade negativa, e a comunhão é a realidade positiva correspondente; a liberdade é uma possibilidade, a possibilidade reconquistada. Quando se está coagido pela sorte, pela natureza, pelo homem, o pólo oposto não é ser libertado da sorte, da natureza, do homem, mas estar em comunhão com eles, tornar-se seu aliado (BUBER, 1982, p. 12).

Assim, a educação não se encerra na liberdade; a liberdade é o seu ponto de partida, “é uma lingueta que vibra, é o zero fértil” (BUBER, 1982, p. 12), é o ponto criativo, é o momento da possibilidade. Sem ela nada tem êxito, não há possibilidade de estar presente, de existir vínculos, de estar engajado na relação, de entrar em comunhão.

A observação das relações entre adultos e crianças nas instituições de Educação Infantil evidencia um contexto de pouca liberdade, com uma experiência de vida árida, pouco relacional (KRAMER, 2009). As crianças, muitas vezes, são submetidas ao controle dos corpos, ao silenciamento dos seus desejos, à moralização das relações.

O M. não está hoje na nossa roda porque ele está fazendo um monte de coisa que não pode. Vai ficar pensando. A gente não vai conversar com ele até que ele volte à calma. Não estou gostando porque a turma está dando chute, brigando, não dá para vir para a escola para isso. Na lista dos ajudantes, eu vou começar a tirar o nome de quem bate. O colega que irrita, que implica, que não ajuda, não vai ser ajudante. O que vocês acham? Você não vai ser a Rosa (personagem da dramatização) porque não está ficando bonita. A Patrícia (pesquisadora) vai achar que tem gente mal educada aqui e vai embora (CORSINO, 2003, p. 265).

O evento acima aponta para ambivalência que é possível ser encontrada nas relações dentro da escola. A professora, ao expressar seu descontentamento com o comportamento das crianças, realiza, ao mesmo tempo, uma forma de chantagem, com uma apreciação moral sobre os comportamentos das crianças (“não está ficando bonita”), mas também apresenta um movimento de diálogo quando faz uma pergunta (“O que vocês acham?”). O evento sinaliza uma dificuldade dessa professora em construir uma relação de autoridade em que as crianças sejam interlocutoras nos conflitos, que tenham oportunidade de ressignificação dos sentimentos e comportamentos - Por que será que M. está fazendo um monte de coisa que não pode? Dessa forma, o movimento do adulto não permite a expressão das crianças nem aproveita o que é trazido por elas como oportunidade de construção de conhecimento,

indo na contramão daquilo que é considerado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) como um dos eixos do currículo na Educação Infantil: as interações. Os documentos legais apontam para a concepção de uma criança ativa, exploradora e criadora de sentidos, que necessita de experiências que contribuam para sua autoria e autonomia, e para uma educação que mobilize a capacidade da criança de produzir sentidos sobre o mundo. O professor deve levar em conta a expressividade das crianças, permitir que solucionem problemas que emergem no coletivo, construir formas de relação que se aproximem de uma reflexão ética, de cuidado com os pares, com o mundo.

No evento, através de um discurso de coação, a professora exclui a criança do grupo, colocando-a para pensar sozinho. Um pensar solitário, fora da relação. Um lugar vazio, fora do encontro. Não há como estabelecer comunhão com exclusão. A professora não chega à criança para entender o que a levou a agir como agiu, tem uma atitude controladora e moralista, não traz compreensão para a criança nem para o grupo. Além disso, se exime da sua responsabilidade e utiliza um intermediário (pesquisadora) como elemento para fortalecer a sua atitude de coação. Parece que em algum momento a professora incorporou que essa era uma fórmula para resolver esse tipo de situação, traduzida em sua prática. Esse tipo de “fórmula” parece estar cristalizada nas relações entre adultos e crianças, sem a reflexão de que o conflito é uma oportunidade de produção de conhecimento.

Pierre em uma das mesas começa a amassar o giz com um relógio de madeira. A professora levanta, vai até ele e diz: “Vem, vem para a roda!”. Ele se refugia. A professora diz: “Ah, você quer ficar no hipopótamo?”. Pierre não voltou para o lugar e se escondeu atrás do computador. A professora diz: “Eu não vou trazer surpresa para quem não está bonzinho. Hoje nós vamos comer bolo da Íris que sobrou de ontem, da festa do folclore e eu só vou dar para quem estiver legal”. Íris diz: “Só vou dar para quem estiver anjinho” (imitando uma fala da professora). Rapidamente, o menino volta para a roda (MELLO, 2008, p. 88).

O campo da Educação Infantil vem produzindo importantes discussões sobre práticas que garantam interações de qualidade. A roda é um momento especial na rotina de creches e pré-escolas – é espaço de fala, troca, escuta, de brincadeiras, de acolhimento. No entanto, nem sempre a roda de conversa tem as crianças como foco, mas funciona como uma experiência de repetição burocrática, uma artificialização do encontro, um monólogo disfarçado de diálogo - como o identificaria Buber (2009) -, sendo pouco significativa para adultos e crianças. O evento acima mostra a imposição

de uma norma sem explicação, desconhecimento da alteridade do menino, falta de espaço para os interesses diferentes. Ao invés de um convite, a criança recebeu uma ameaça, foi chantageada com possíveis presentes e comida. Ao invés de ser chamada à roda pelo o que está sendo vivido pelo grupo - as brincadeiras, a curiosidade por uma proposta -, ela foi atraída por uma recompensa externa. A professora não leva para o essencial, que é o encontro. A lógica da coação, da ausência de liberdade de escolha, da moralização é repetida pelas próprias crianças. O evento mostra uma criança imitar a professora dizendo que só ganha bolo quem estiver anjinho. Estar anjinho, nesse caso, é se submeter aos desejos do adulto.

[Irritada, a professora repreende após o término do “trabalhinho”]
 - Você sabia fazer seu nome e agora não sabe mais?! É a preguiça que não deixa! Você só vai descer se fizer seu nome! (TOLEDO, 2010, p. 47).

O que deveria ser prazeroso e significativo - escrever o próprio nome - é utilizado como castigo, privação de liberdade. A assimetria entre o adulto e a criança se transforma, nesse caso, em autoritarismo e em certo tipo de violência. Buber (1982) alerta que a função educadora significa uma contemplação sem rigor, sem julgamentos sobre o mundo, uma vez que ao educador é confiada uma vida a qual ele deve influenciar sem se intrometer nem por vontade de poder, nem por vaidade.

O movimento de analisar as interações entre crianças e adultos fez emergir situações sérias, que convoca professores e pesquisadores à responsabilidade da reflexão sobre a qualidade das práticas da Educação Infantil. É preciso cautela para ver e ouvir situações de violência, humilhação e desqualificação das crianças. Para além de produzir culpados, a intenção é dar visibilidade para a recorrência dessas situações como possibilidade de denúncia, de produção de sentidos e de construção de novos caminhos. Não é possível atribuir apenas aos professores individualmente a responsabilidade pela qualidade das relações, que muitas vezes vão além do desrespeito e da visão de subalternidade das crianças, pois não reconhecemos as crianças como sujeitos que sentem, pensam, criam e sonham.

[Na aula de música]
 - Quem falar vai sentar no chão frio! Deixa o velcro do tênis! Quem é essa criança feia? Eu acho que ela nunca teve um tênis! Pode ficar aqui de pé do meu lado! Quero ver você mexer no velcro agora! (TOLEDO, 2010, p. 60).

Romeu pediu para ir ao banheiro. Ana Maria respondeu: “Nem pensar! Você já foi na hora do leite” (MOTTA, 2010, p. 131).

Os eventos trazem um conteúdo humilhante. No primeiro, com uma ameaça de castigo físico - o chão frio e, no segundo, com a negação de necessidades básicas do ser humano. A criança é submetida a um constrangimento que remete a situações de violência e humilhação que são denunciadas em situações prisionais, por exemplo. Percebe-se que são apagadas as necessidades individuais - orgânicas e emocionais -, não há espaço para a convivência com a humanidade.

Buber (2009) aponta para “uma atrofia da existência pessoal” (p. 67) dentro de alguns movimentos coletivos como, por exemplo, o militarismo. Essa atrofia também pode ser percebida nos eventos selecionados. Observa-se como as crianças encontram-se atadas (p. 66) dentro das instituições de Educação Infantil através de forças despersonalizantes, com a aniquilação dos desejos, do anonimato. Para ele, a educação é uma dimensão fundamental para a formação da comunidade, onde as pessoas viveriam de forma mútua, com um centro vivo comum. A comunidade seria um espaço de solidariedade, de reciprocidade, de diálogo.

Dessa forma, o ser humano se constitui na comunidade, na relação com o outro, efetivada pela força do princípio Eu-Tu. O eu isolado é uma abstração, é só na relação que o eu torna-se real. É importante destacar que, para Buber, o eu não será aniquilado em sua autonomia pelo espírito da comunidade. O eu e a comunidade são interdependentes e equifundantes na existência humana.

Para esse autor, na comunidade, “existe ‘liberdade’, ou seja, uma correspondência entre o que se deseja com o que se pode ser alcançado” (BUBER, 2008, p. 16). Na perspectiva buberiana, a comunidade deve ser vista do ponto de vista da ética, enquanto vivências concretas de diálogo, além de uma descrição ética, um espaço de relação, de reciprocidade, de espontaneidade, de aceitação do outro, de estar com.

A realidade institucional é múltipla, plural. Ao mesmo tempo em que encontramos relações marcadas pelo controle dos corpos das crianças, moralização das relações, constrangimentos, desconhecimento da alteridade das crianças, raiva; também foi possível observar situações em que o educador se mostra presente, atento às necessidades das crianças e respeitando o momento do outro.

É cedo pela manhã e a turma do B2 está com 8 crianças no pátio. As crianças estavam brincando livremente com brinquedos no chão ou explorando movimentos corporais no momento que a professora pegou um livro e disse: “Pessoal, vamos ouvir a história do leão?”. As crianças imediatamente olharam para a professora e foram sentar-se

junto a ela, espontaneamente, mostrando-se interessadas em tal proposta. Joana, no entanto, não se juntou ao grupo e ficou andando de uma extremidade a outra do pátio. Joana caminhava cautelosamente, olhando para o chão, parecendo estar muito atenta ao seu movimento. No meio do “trajeto” que fazia, havia um leve desnível no qual ela passava cuidadosamente e, quando caminhava na direção deste se tornar um declive, ela assumia uma velocidade maior nos seus passos, o que a levava a dar um suave sorriso. (...) A professora observou a menina antes de começar a contar a história sem, contudo, insistir em chamá-la para participar. Joana andou de um lado para o outro durante toda a história, absorta no seu movimento. Ao terminar a história e percebendo que a pesquisadora observava a movimentação da menina, disse espontaneamente: “A Joana começou a andar com quase um ano e quatro meses... Eu conheço a casa dela. Ela mora numa casa tão pequena! É um quadradão onde mora um monte de gente...! Ela não tem espaço para caminhar lá, por isso fica andando aqui assim. Ela aproveita para andar aqui” (RONCARATI, 2012, p. 65).

A necessidade da Joana, maior do que ouvir a história do leão, era caminhar. A professora, respeitando a necessidade da Joana, permite que ela permaneça no seu movimento de liberdade. Não há coação por parte da professora e, provavelmente, se houvesse, a situação desestruturaria o grupo e atrapalharia a leitura da história. Joana estava integrada ao grupo mesmo estando envolvida em outra situação e teve a sua liberdade respeitada. A professora permitiu que Joana entrasse em contato consigo, com suas necessidades através do movimento, valorizando sua autonomia, a sua expressão.

Para Buber (1982) a relação educativa é uma relação dialógica determinada pelo elemento da inclusão. Diferente da empatia, a inclusão se caracteriza por ser uma relação entre duas pessoas, um acontecimento experimentado em comum, em que cada um sente a sua realidade e também experimenta como o outro sente essa mesma realidade. A relação educativa, para o autor, tem seu fundamento na experiência concreta, mas unilateral, da inclusão, uma vez que o professor sabe o que é estar no lugar do aluno, mas o contrário não acontece. Por isso, não é suficiente que o educador imagine a individualidade da criança ou a experimente como outro ser e que a reconheça como tal. Somente quando o educador compreende como influencia com seu próprio ser o ser da criança é que ele pode transformar sua ação em seu ofício e lei. Apenas quando o professor é capaz de estabelecer vínculos com os alunos, quando ele é capaz de substituir o relacionamento Eu-Isso pela relação Eu-Tu, pelo face a face, pelo encontro e pelo diálogo é que se torna possível humanizar a prática educativa.

Considerações Finais

Diante das observações analisadas, ficam ainda algumas indagações: por que é tão difícil para o adulto dizer TU quando este TU é a criança? Será assim também na relação com outros adultos? Como aguçar o olhar dos adultos para as necessidades infantis, para o impulso criador da criança, para a sua necessidade de liberdade criativa, para o seu desejo de criar vínculos? Como auxiliá-los a perceber a sua responsabilidade com o outro, com o mundo, como pessoas e, sobretudo, como educadores?

Se as práticas que compõem a proposta pedagógica da Educação Infantil devem ter as brincadeiras e as interações como eixos norteadores do currículo (BRASIL, 2009), o tema das relações deveria ser o cerne da formação docente. Mas até que ponto a formação de professores vem garantindo espaços para problematizar a questão da hierarquização das relações nas instituições escolares?

Nos últimos anos, diversos foram os avanços da legislação brasileira voltada para a Educação Infantil e uma vasta produção acadêmica vem analisando e discutindo as práticas de formação de professores para essa etapa da educação. No entanto, a formação, inicial e continuada, tem, normalmente, sido marcada pela transmissão de conteúdos e métodos que desconsideram o que sabem e fazem os professores, fazendo desses encontros cenários de monólogos ao invés de diálogos.

Para romper com o automatismo e a repetição de práticas engessadas, a formação de professores também precisa se humanizar, incluindo as histórias e as experiências de cada professor; ela precisa ser marcada pelas muitas vozes que a compõem, abrindo espaço para o diálogo, para a formação cultural, tornando o professor responsável e responsivo, capaz de estabelecer relações dialógicas com as crianças.

A formação é um processo longo e complexo que exige tanto uma ressignificação do que foi construído ao longo da história, como uma apropriação de novos saberes, abarcando várias dimensões. Uma formação “que enfrente questões de classe social, de acesso ao conhecimento por parte dos adultos; que discuta com eles a sua responsabilidade perante as crianças e os preconceitos expressos contra crianças, toda vez que a alteridade delas não é levada em conta” (KRAMER, 2009, p. 218).

Para ultrapassar o modelo historicamente construído de escola como espaço sem liberdade, onde há o predomínio da atitude Eu-Isso em detrimento da relação face a face e do encontro, faz-se necessário recuperar o objetivo da ação educativa. O diálogo com Buber permite afirmar que a finalidade da educação é o compromisso com a formação

de seres capazes de estabelecer relações autênticas e, por isso, a formação de professores precisa ser compreendida como formação humana, baseada em uma postura ética, de responsabilidade com o outro.

Referências Bibliográficas

- BARROS, M. de. *Exercícios de Ser Criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 5, de 17 de dezembro de 2009. *Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: CNE, 2009.
- BUBER, M. *Do diálogo e do dialógico*. Campinas: Perspectiva, 2009.
- BUBER, M. Da função educadora. Tradução Moacir Gadotti e Mauro Ângelo Lenzi. *Revista Reflexão*, Campinas, n. 23, p. 5-23, maio/ago., 1982.
- BUBER, M. *Eu e tu*. São Paulo: Centauro, 2003.
- BUBER, M. *Sobre comunidade*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- CRUZ, S. H. V. (Org.); PETRALANDA, M. (Org.). *Linguagem e educação da criança*. Fortaleza: UFC, 2004.
- CORSINO, P. *Infância, linguagem e letramento: Educação Infantil na rede municipal do Rio de Janeiro*. Tese de Doutorado. Departamento de Educação. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2003.
- KRAMER, S. (Org.). *Retratos de um desafio: crianças e adultos na Educação Infantil*. São Paulo: Ática, 2009.
- KRAMER, S. Formação e responsabilidade. In: KRAMER, S. (Org.); NUNES, M. F. (Org.); CARVALHO, C. M. (Org.). *Educação Infantil: formação e responsabilidade*. Campinas: Papirus, 2013.
- KRAMER, S. *Na pré-escola, na escola: a insustentável leveza de ser e estar com crianças?* 2014. [mimeo.].
- MELLO, T. F. O. *Da mediação do professor às medições dos sujeitos – adultos e crianças – na Educação Infantil*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008.
- MOTTA, F. *De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*. Tese de Doutorado. Departamento de Educação. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2010.

RONCARATI, M. *Perspectivas de uma educação dialógica na creche: a coautoria da criança na construção da prática educativa*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2012.

SANTIAGO, M. B. N.; RÖHR, F. *Formação e diálogo nos discursos de Martin Buber*. Caxambu: Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da Anped, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>, acesso em 10/12/2008.

TOLEDO, M. L. P. B. de. *Relações e concepções de crianças com/sobre a natureza*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2010.