

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

**AGRESSIVIDADE INFANTIL NO COTIDIANO ESCOLAR: RECURSOS E ESTRATÉGIAS
PARA O PROFESSOR DA PRÉ-ESCOLA**

LARISSA DAVID FERREIRA

BAURU

2016

LARISSA DAVID FERREIRA

**AGRESSIVIDADE INFANTIL NO COTIDIANO ESCOLAR: RECURSOS E ESTRATÉGIAS
PARA O PROFESSOR DA PRÉ-ESCOLA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Rita Melissa Lepre.

BAURU

2016

Ferreira, Larissa David.
Agressividade infantil no cotidiano escolar:
recursos e estratégias para o professor da pré-escola
/ Larissa David Ferreira, 2016

126 f.

Orientadora: Rita Melissa Lepre

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016

1. Agressividade infantil. 2. Pré-escola. 3.
Orientação para professores. I. Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE LARISSA DAVID FERREIRA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS.

Aos 08 dias do mês de dezembro do ano de 2016, às 14:00 horas, no(a) Anfiteatro do Prédio da Pós Graduação, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. RITA MELISSA LEPRE - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação e Programa de Pós-graduação Docência para a Educação Básica / Faculdade de Ciências, Campus de Bauru - Unesp, Profa. Dra. ANDREIA CRISTIANE SILVA WIEZZEL SUGUISAVA do(a) Departamento de Educacao / Faculdade de Ciencias e Tecnologia de Presidente Prudente, Prof. Dr. ANTONIO FRANCISCO MARQUES do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências - UNESP/ Campus de Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de LARISSA DAVID FERREIRA, intitulada **AGRESSIVIDADE INFANTIL NO COTIDIANO ESCOLAR: RECURSOS E ESTRATÉGIAS PARA O PROFESSOR DA PRÉ-ESCOLA**.. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: Aprovada . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

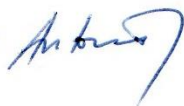
Profa. Dra. RITA MELISSA LEPRE



Profa. Dra. ANDREIA CRISTIANE SILVA WIEZZEL SUGUISAVA



Prof. Dr. ANTONIO FRANCISCO MARQUES



Dedico este trabalho à minha família, presente em todos os momentos de minha vida. Para vocês o maior amor do mundo e minha eterna gratidão, Manoel, Josefina, Júlio, Renan e Marcos.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me abençoar com sabedoria e paciência para realizar um trabalho de tamanha responsabilidade, sem nunca me desamparar.

À minha família pelo carinho e apoio durante toda minha vida. Meu marido por ter sido o maior incentivador desta etapa em minha vida, por ter acreditado em meu potencial e insistir para que eu me inscrevesse e não desistisse.

Às minhas amigas por me aconselharem e ouvirem meus desabafos, tornando o caminho mais fácil, em especial minha amiga-irmã Monique.

À minha orientadora por me proporcionar a vivência da pós-graduação, equilibrando minha ansiedade e me aconselhando de maneira tão carinhosa e especial.

Aos professores membros da banca examinadora (Prof. Dr. Antonio e Prof^a Andreia) pelas ricas contribuições com este trabalho. Andreia, minha eterna gratidão por encaminhar-me no mundo da pesquisa quando nem eu sabia que era capaz.

A todos os colegas de trabalho com quem já vivi tantas experiências enriquecedoras e que lutam diariamente por uma educação de qualidade.

A todos os alunos que passaram por minha vida impulsionando-me na busca de aprender a cada dia mais.

Aos companheiros do mestrado pelos momentos vividos. Em especial Michelle, Patrícia, Michele, Viviane, Josiane e Priscila pelas boas gargalhadas e pela cumplicidade.

No caso de qualquer indivíduo no início do processo de desenvolvimento emocional, há três coisas: em um extremo há a hereditariedade; no outro extremo há o ambiente que apoia ou falha e traumatiza; e no meio está o indivíduo vivendo, se defendendo e crescendo.

(Winnicott 1983)

RESUMO

O presente estudo preocupou-se em pesquisar a agressividade infantil dando continuidade ao estudo realizado durante a graduação, destacando a influência do meio e do desenvolvimento emocional nas atitudes das crianças. Buscou investigar e pontuar recursos e estratégias para lidar e ou evitar as manifestações agressivas das crianças de Educação Infantil, analisando as possíveis causas da agressividade infantil do ponto de vista da psicanálise de Winnicott. Para isso foi realizado um estudo de casos múltiplos, onde observou-se três escolas em contextos diferentes (uma pública central, uma pública de periferia e uma particular) e entrevistou-se cinco professoras dessas escolas afim de compreender o fenômeno em diferentes variáveis. Os dados obtidos indicaram que a redução dos momentos de brincadeira e o excesso de preocupação com conteúdos pedagógicos na pré-escola influencia consideravelmente no aumento de manifestações agressivas das crianças, assim como técnicas de relaxamento e a presença de uma outra pessoa auxiliando a professora podem contribuir na amenização dos atos agressivos. Como produto desse estudo foi elaborado um guia de orientações para professores com o objetivo de propiciar a reflexão diante de recursos e estratégias que podem ser empregados diante da agressividade infantil pensando no desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: Agressividade infantil, pré-escola, orientação para professores.

ABSTRACT

The present study was concerned in the research of child aggressiveness continuing the study performed during the graduation, highlighting the influence of the environment and emotional development in the attitudes of children. Sought to investigate and rate resources and strategies to address and prevent aggressive manifestations of children from Early Childhood Education, analyzing the possible causes of childhood aggression from the Winnicott's psychoanalysis point of view. For this, a study of multiple cases was performed, where three schools in different contexts were observed (a public school in the suburbs, a public school in the periphery zone and a private school) and five teachers in these schools were interviewed in order to understand the phenomenon in different variables. The data indicated that the reduction of playful moments and excessive concern with educational content in preschool greatly influences the increase of aggressive manifestations in children, as well as relaxation techniques and the presence of another person assisting the teacher can contribute the amelioration of aggressive acts. As a product of this study, a guide was prepared with guidelines for teachers in order to promote reflection on resources and strategies that can be applied on child aggression while thinking about the development of children

.

Keywords: Aggressiveness children, pre-school, guidance for teachers.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Caracterização das salas de aula participantes.....	44
Quadro 2- Caracterização das professoras participantes	47
Quadro 3- Comparação dos dados obtidos nas observações	57
Quadro 4- Comparação dos dados obtidos nas entrevistas	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

RCNEI- Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil

TALE- Termo de Assentimento Livre Esclarecido

TCLE- Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO	13
2- REFLEXÕES SOBRE A PRÉ-ESCOLA NO BRASIL E O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL	17
2.1- O papel da família no desenvolvimento infantil	17
2.2. - O papel da pré-escola na Educação Infantil	23
2.3. – Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 e a obrigatoriedade da Educação Infantil	27
3- A AGRESSIVIDADE INFANTIL SEGUNDO A PSICANÁLISE	31
3.1. - A agressividade na concepção de Winnicott.....	33
3.2. A agressividade infantil no cotidiano da pré-escola.....	38
4- METODOLOGIA	42
4.1- Participantes	42
4.2- Perfil das escolas	43
4.3 – Instrumentos para a coletas de dados.....	43
4.3.1 – Observações não participantes em sala de aula	45
4.3.2 - Entrevista com as professoras	45
4.4- Forma de análise dos dados	47
4.5- Aspectos éticos	48
5- RESULTADOS E DISCUSSÃO	50
5.1- Resultados dos dados obtidos nas observações.	50
5.1.1- Atividades do dia em que a turma ficou mais agitada e mais calma	50
5.1.2- Manifestações agressivas ao longo do dia	52
5.1.3- Atitude da professora em relação ao ato agressivo.....	54
5.1.4- Atitude da criança que agrediu em relação à ação da professora.....	55
5.2- Análise dos dados obtidos nas observações	56
5.3- Resultados dos dados obtidos nas entrevistas	61
5.3.1- Definição de agressividade Infantil.....	61
5.3.2- Dificuldade diante das manifestações agressivas das crianças.....	62
5.3.3- Relação agressividade X indisciplina	63
5.3.4- Ações frente à agressividade	64
5.3.5- Possíveis orientações recebidas e recursos e estratégias conhecidos para evitar a agressividade	65

5.4- Análise dos dados obtidos nas entrevistas	66
5.5 - Recursos e estratégias para lidar com a agressividade infantil na pré-escola..	71
6- PRODUTO	76
7- CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
8- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81
9- APÊNDICES	87
10- ANEXOS.....	1255

1- INTRODUÇÃO

Na escritura de um trabalho que busca retratar uma experiência humana, um tanto da biografia do autor passa a fazer parte dele. A procura e o encontro da forma que melhor comunique a verdadeira questão, recorte da trajetória de sua vida, pessoal e profissional. As palavras se organizam e se reorganizam em desenhos criativos, novas combinações, metáforas para comunicar a representação da experiência vivida. Paradoxalmente, as frases se juntam, os parágrafos crescem, o texto ganha corpo, a escritura termina. Como todo gesto humano. Foi no “lugar” do “espaço do sonho” onde o verdadeiro trabalho aconteceu.

(OLIVEIRA, 2008, p. 13)

A vivências infantis e profissionais influenciaram diretamente na investigação deste estudo. Recordo-me com detalhes de duas agressões que sofri em diferentes momentos que marcaram expressivamente a minha vida.

Na primeira tinha por volta de cinco anos de idade e brincava na rua com meus irmãos e colegas quando em uma discussão sobre quem seria o primeiro a pular corda, inesperadamente, levei um soco de um dos meninos no nariz que começou a sangrar. Lembro-me que algum tempo depois, ainda deitada e com gelo sob o nariz, recebi a visita do menino em minha casa com sua mãe para desculpar-se pelo ocorrido. Embora nossas mães fossem amigas e nós brincássemos juntos diariamente, tive um sentimento de raiva e uma vontade enorme de revidar, mas era como se eu não fosse capaz. Nunca consegui manifestar-me de forma agressiva por mais que tivesse vontade, normalmente era defendida pelo meu irmão mais velho ou expressava-me por meio do choro.

Na segunda situação, já em sala de aula como auxiliar de classe, havia sido contratada com o objetivo de preservar a integridade física das crianças em uma sala de uma escola particular. Era uma turma considerada agressiva e algumas agressões tinham sido mais sérias e os pais cobravam uma atitude da escola. Tive que enfrentar a fúria de um aluno de cinco anos depois que falei firmemente que ele deveria sentar. Na ocasião estava sentada ao lado dele quando levei um tapa no rosto. Poderia ter tido inúmeras reações, mas com a imaturidade profissional e pessoal não tive nenhuma, fiquei em choque. No outro dia resolvi retomar o assunto e para minha surpresa ele não se lembrava de nada. Aquilo intrigou-me e foi o que me incentivou na busca por respostas.

As duas situações marcaram profundamente a escolha pelo tema. Queria poder ajudar as crianças (agredidas e também aquelas que agrediam), assim como

os professores que tem que lidar com isso e não recebem nenhum tipo de orientação ou ajuda.

Inicialmente, na graduação de Pedagogia, fiz uma pesquisa bibliográfica (projeto de estágio não obrigatório) para entender o fenômeno, posto que naquele momento precisava buscar informações a respeito e compreender o que era a agressividade infantil. A pesquisa teve como título “Agressividade infantil: entre fatores emocionais e ambientais”. No ano posterior dei sequência ao tema abordando uma intervenção com uma criança considerada agressiva pela escola. Esta pesquisa foi intitulada “O lúdico como proposta de intervenção para agressividade infantil”. Em ambas fui orientada pela Prof^a Dr^a Andreia Wiezzel que além de despertar-me para a pesquisa, apresentou-me Winnicott, um autor que até aquele momento eu não conhecia e cuja teoria me encantou.

Depois que concluí a graduação fiz um curso de especialização (lato sensu) em Psicopedagogia, mas confesso que não correspondeu às minhas expectativas com relação ao assunto e por isso senti a necessidade de procurar um programa de pós-graduação stricto sensu, onde pudesse aprofundar a minha busca.

Agora, como professora de Educação Infantil há dez anos, enxergo a dificuldade que nós professores temos diante da agressividade infantil. Nas escolas chegam alguma críticas e imposições que nos apontam o que não deve ser feito. No entanto, ficamos perdidos sobre o que podemos fazer e de que forma podemos intervir.

Por esse motivo o objetivo principal desta pesquisa consistiu em investigar e pontuar recursos e estratégias para lidar e ou evitar as manifestações agressivas das crianças de Educação Infantil. Como objetivos específicos buscou-se:

- Entender e analisar as possíveis causas da agressividade infantil do ponto de vista da psicanálise winnicottiana;

- Observar e analisar as manifestações agressivas de crianças de três escolas de Educação Infantil conhecendo as principais dificuldades encontradas pelo professor.

- Identificar as reações das crianças diante das intervenções realizadas pelo professor nas três escolas;

- Criar um guia de orientação para professores que permita o entendimento sobre a agressividade infantil e ofereça recursos e estratégias para lidar e ou evitar as manifestações agressivas das crianças.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e, atualmente, obrigatória a partir dos quatro anos de idade. É oferecida em creches e pré-escolas e marca um momento importante no desenvolvimento da criança onde os relacionamentos sociais deixam de ser uma exclusividade da família.

Na escola a criança passa a conviver com outras crianças da mesma idade dela, disputar a atenção do adulto (no caso, a professora) e dividir brinquedos e outros materiais. Esta interação é enriquecedora pensando no desenvolvimento pessoal do indivíduo e elucida alguns conflitos característicos da idade das crianças. No entanto, algumas vezes, esses conflitos ganham proporção maior do que deveriam e, no caso da agressividade, o professor tem que intervir garantindo a integridade física das crianças e exercendo o controle e orientação necessários para o momento. (WINNICOTT, 2013)

Winnicott ainda ressalta que o professor que trabalha com essa faixa etária deve fornecer atividades lúdicas satisfatórias auxiliando a criança a guiar sua agressividade para canais mais construtivos. Ele enfatizou a brincadeira como um meio fundamental para resolução dos problemas emocionais das crianças e uma das formas características da manifestação infantil, utilizado para perguntar e explicar. Para ele, “a brincadeira fornece uma organização para a iniciação de relações emocionais e assim propicia o desenvolvimento de contatos sociais”. (WINNICOTT, 2013, p. 163)

Deve-se considerar também a variedade de relações presentes na escola. As salas de aula são heterogêneas e compostas por alunos das mais variadas características pessoais e emocionais. Se existem os que agredem, também existem os tímidos, os introvertidos, os falantes, os agitados, indisciplinados, inteligentes, com dificuldades de aprendizagem, entre outros. Enquanto a escola atende crianças com famílias estruturadas e presentes, também atende aquelas com histórico de rejeição de um ou ambos os pais, crianças privadas de um bom convívio familiar e com experiências nem sempre agradáveis.

Em meio a esse cenário de diversidade o professor muitas vezes desempenha papéis que vão além do ensinar. A criança, que muitas vezes não encontra na família a continência necessária de seus impulsos vê na escola uma esperança de que ali alguém possa cumprir esta função. (WINNICOTT, 1956 apud SOUZA; CASTRO, 2008).

O professor assume então um papel de expressiva importância para a criança. No caso da Educação Infantil Winnicott (2013) destaca que a escola deve continuar o trabalho da “mãe”, exercendo a função de ampliação da família e que os conteúdos escolares não deveriam ser prioridade.

Em meio a esse cenário várias dúvidas aparecem: O que se espera da Educação Infantil? Por que ela se tornou obrigatória? Qual o papel da família e da escola no desenvolvimento infantil? O que é agressividade? Como o professor pode guiá-la para canais mais construtivos?

Foi buscando atender a esses questionamentos que o presente estudo se encaminhou. Para tanto apoiou-se em pressupostos psicanalíticos de Freud (1974), Klein (1970), Storr (1970) e principalmente Winnicott.

O capítulo 2 aborda reflexões sobre a pré-escola no Brasil e o processo de desenvolvimento infantil destacando o papel da família no desenvolvimento infantil (explorando os conceitos de *holding*, mãe suficientemente boa, os estágios de dependência absoluta e relativa e as consequências da privação) e o papel da pré-escola na Educação Infantil (destacando a importância do professor no amadurecimento emocional da criança). Também aborda as mudanças pelas quais a Educação Infantil passou nos últimos anos, em especial a Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013 que trata de sua obrigatoriedade e que justifica a idade selecionada para a pesquisa.

No capítulo 3 apresenta-se a agressividade infantil segundo a psicanálise enfatizando a concepção winnicottiana e abordando a forma como ela se manifesta no cotidiano pré-escolar.

O capítulo 4 é destinado aos procedimentos metodológicos e apresenta os participantes do estudo, o perfil das três escolas escolhidas e os instrumentos para coletas de dados, assim como a justificativa para tais instrumentos (observações participantes e entrevista com as professoras). Esclareceu-se a forma de análise dos dados e os aspectos éticos levados em consideração.

No capítulo 5 elenca-se os resultados e análise dos resultados obtidos com as observações e com as entrevistas, respeitando-se as categorias definidas. Finalizou-se com o subcapítulo “Recursos e estratégias para lidar com a agressividade infantil na pré-escola” que foi o principal embasamento do produto desta dissertação.

No capítulo 6 discute-se as considerações finais e conclui-se com as referências e apêndices.

2- REFLEXÕES SOBRE A PRÉ-ESCOLA NO BRASIL E O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Para enxergar a criança de maneira mais completa é necessário compreender a sua trajetória de vida reconhecendo a importância da família na conquista das primeiras bases para as relações pessoais. Assim, compreende-se que a criança, que hoje chega na Educação Infantil (pré-escola) com 4 anos, tem uma história e experiências vividas que influenciam na sua maneira de interagir com o mundo.

2.1- O papel da família no desenvolvimento infantil

Em seu livro *A criança e o seu mundo* (2013, p. 36), Winnicott expõe que “a única base autêntica para as relações de uma criança com a mãe e o pai, com as outras crianças e, finalmente, com a sociedade, consiste na primeira relação bem-sucedida entre a mãe e o bebê”.

Assim como Winnicott, Bowlby (2002, p. 3) também ressalta a importância da mãe acreditando ser essencial à saúde mental do indivíduo

[...] que o bebê e a criança pequena tenham a vivência de uma relação calorosa, íntima e contínua com a mãe (ou mãe substituta permanente- uma pessoa que desempenha, regular e constantemente, o papel da mãe para eles), na qual ambos encontrem satisfação e prazer. É esta relação complexa, rica e compensadora com a mãe, nos primeiros anos, enriquecida de inúmeras maneiras pelas relações com o pai e com os irmãos e irmãs, que os psiquiatras infantis e muitos outros julgam, atualmente, estar na base do desenvolvimento da personalidade e saúde mental.

Winnicott (1982 apud FERREIRA; WIEZZEL 2008) destaca que a mãe é necessária:

- Como pessoa viva (sua presença causa bem-estar e segurança)
- Para apresentar o mundo ao bebê
- À tarefa materna de desilusão (progressivamente deixa de atender os desejos do bebê imediatamente quando ele quer)

Destaca duas mães: a mãe objeto (ou a que detém o objeto que satisfaz as necessidades do bebê) e a mãe-ambiente (que cuida da criança, afastando o imprevisível). “É a mãe ambiente quem recebe tudo o que pode ser chamado afeição

e coexistência sensual; é a mãe objeto quem se converte no alvo para a experiência excitada, apoiada pela rudimentar tensão do instinto”. (WINNICOTT, 2005, p. 114)

Enfatiza a função da mãe ou substituta em: segurar (*holding*), manejar e apresentar objetos, explicando que “ o desenvolvimento emocional do primeiro ano de vida lança as fundações mesmas da saúde mental do indivíduo humano”. (WINNICOTT, 2001, p. 5). Esta ideia também é compartilhada por Bowlby que destaca que “tudo o que acontece nos primeiros meses e anos de vida pode ter efeitos profundos e duradouros”. (BOWLBY, 2002, p. 3 e 4)

O *holding* é definido por Winnicott como

[...] proteção contra agressões fisiológicas, levando em conta a sensibilidade da pele do bebê quanto ao toque, temperatura, sensibilidade auditiva, visual, sensibilidade ao cair; ou seja, características pessoais de cada um. (OLIVEIRA, 2008, p. 42).

Winnicott (2006) ressalta que os bebês que foram bem segurados estão assentando a base de suas personalidades positivamente e que embora não se lembrem de que as pessoas o seguravam bem, são capazes de recordar-se da experiência traumatizante de não terem sido segurados de maneira adequada. Sendo bem segurados, os bebês “tornam-se capazes de atravessar bem todas as fases de seu desenvolvimento emocional muito rápido”. (WINNICOTT, 2006, p. 54)

Nas primeiras semanas de vida do bebê, o ambiente facilitador que garantir características suficientemente boas pode fazer com que o bebê alcance seus primeiros resultados favoráveis no que diz respeito às tendências hereditárias de crescimento, o que torna seus estágios iniciais de amadurecimento em experiências. (WINNICOTT, 2006)

Por defender em suas obras a importância da “mãe suficientemente boa”, Winnicott foi mal interpretado e acusado por algumas pessoas de culpabilizar as mães e pedir uma dedicação que fosse perfeita. No entanto, como aponta Dethiville (2011 p.10) a mãe a quem ele se refere “é a mãe comum, adequada, sem nada de mais”. Basta a mãe (ela tem esta função, mas pode ser suprida por outra pessoa) cuidar de seu filho dedicando parte de seu tempo ao bebê e transmitindo assim a segurança que ele precisa. (WINNICOTT, 1975, p.67)

Segundo Winnicott o bebê passa pelo processo de maturação que é:

[...] desdobrado em etapas, que vão dos estágios primitivos de dependência absoluta, passam pelos estágios ainda iniciais de dependência relativa e de rumo à independência e chegam aos estágios denominados de independência relativa. (ANDRADE, 2007, p. 44).

No estágio de dependência absoluta o bebê é completamente dependente em relação ao ambiente físico e emocional, mas desconhece essa dependência por não diferenciar o EU do não-EU em uma relação de fusão com o ambiente como se fossem uma coisa só.

O comportamento do meio ambiente faz parte do bebê da mesma forma que o comportamento de seus impulsos hereditários para a integração, para a autonomia e a relação com objetos e para uma integração psicossomática satisfatória. (MARCONATO, 2001, p. 252)

Para o bebê nesse estágio, nada existe além dele, posto que a mãe é considerada parte dele também (identificação primária), sendo fundamental a forma como ela o pega no colo e o carrega para a constituição de seu *self* que “poderia ser considerado um potencial inato que vive uma continuidade e requer, do seu jeito e no seu ritmo, uma realidade física pessoal e um esquema corporal pessoal”. (DETHIVILLE, 2011, p. 96)

Nesse processo de desenvolvimento do *self* (eu) Winnicott (1975) também destaca que o bebê olha para seus familiares, em especial a mãe, e vê a si mesmo, sendo necessário que para que o bebê desenvolva o *self* receba de volta o eu (*self*) dos rostos de seus pais ou outros familiares. É o que ele chama de papel de espelho da mãe e da família no desenvolvimento infantil. Aos poucos, conforme a criança passa pelos processos de amadurecimento e se desenvolve ela vai se tornando menos dependente de obter de volta esse *self* (eu) no rosto de pessoas próximas.

No estágio de dependência relativa o bebê começa a identificar um mundo independente dele e a mãe tem grande papel nesse momento no que diz respeito a desadaptação gradativa e desilusão do bebê. Em outras palavras, é necessário que a mãe falhe com seu bebê de maneira gradativa para que ele possa amadurecer (o bebê passa a manifestar seu desejo, sem que a mãe adivinhe o tempo todo qual é sua necessidade). O desmame faz parte desse processo.

Quando os desejos do bebê não são atendidos imediatamente

[...] o ódio e os sentimentos agressivos são despertados e ele vê-se dominado pelos impulsos de destruir a pessoa mesma que é objeto de todos os seus

desejos e que em sua mente está ligada a tudo o que ele experimenta - seja de bom ou de mau. (KLEIN, 1970, p. 94)

A mãe, nesse momento tem que “suportar ser odiada” pelo seu filho, já que não está satisfazendo por completo o seu bebê. Isto faz parte de um desenvolvimento sadio, posto que “se o ambiente é invasivo e falha, no sentido de persistir em padrões de adaptação dos quais o bebê já não necessita, pode ocorrer uma introversão: o bebê se recolhe e passa a viver no mundo subjetivo”. (DIAS, 2000, p. 30)

Como elemento importante nesse processo de desadaptação da mãe às necessidades do filho e na compreensão por parte do bebê de que existe um mundo independente dele, surgem os objetos transicionais que Winnicott (2013, p. 190) definiu como aqueles que representam “a transição da criança de um estado de fusão com a mãe para um estado de relacionamento com a mãe como algo externo e separado”.

Esses objetos aparecem nas primeiras experiências com o brincar e durante algum tempo tornam-se indispensáveis e insubstituíveis, principalmente nos momentos em que a mãe se ausenta, como por exemplo na hora de dormir. Podem ser lençóis, babadores, fio de cobertor, ursinho, fralda, entre outros (FERREIRA; WIEZZEL, 2008)

A mãe é destacada por Winnicott (2013) em suas funções, mas ele também reconhece a importância do pai ajudando a mãe a sentir-se bem com seu corpo e espírito, dando apoio moral à sua autoridade na vida da criança e representando, para a criança, suas qualidades positivas e outros aspectos que o diferenciam de outros homens. Ele ressalta que:

se o pai estiver presente e quiser conhecer o próprio filho, este é uma criança de sorte e nas circunstâncias mais felizes o pai enriquece, de maneira abundante, o mundo do próprio filho. Quando o pai e a mãe aceitam facilmente a responsabilidade pela existência da criança, o cenário fica montado para um bom lar (WINNICOTT, 2013, p. 129)

Para qualquer criança, conhecer o pai percebendo seus defeitos, qualidades e capacidades, saber sobre sua vida e trabalho são aspectos muito importantes. O pai também pode ajudar criando um espaço onde a mãe sinta-se segura e poupada de ocupar-se de coisas externas, preocupando-se apenas com o seu bebê. Além disso, Winnicott (2013, p. 130) ressalta que

A criança está constantemente predisposta a odiar alguém e se o pai não estiver presente para servir-lhe de alvo, ela detestará a mãe e isso vai confundi-la, visto ser à mãe quem a criança mais fundamentalmente ama.

Klein (1970, p. 95) também destaca que o papel que o pai desempenha na vida emocional da criança “influencia igualmente todos os relacionamentos amorosos posteriores, e todas as demais associações humanas”.

No caso de experiências negativas durante os primeiros anos do desenvolvimento da criança, as consequências podem ser bastante variáveis. Winnicott (2001, p. 24) aponta que

Se a maternagem não for boa o suficiente, a criança torna-se um acumulado de reações à violação; o self verdadeiro da criança não consegue formar-se, ou permanece oculto por trás de um falso self que a um só tempo quer evitar e compactuar com as bofetadas do mundo.

Ele ainda ressalta que “o desenvolvimento depende de um ambiente suficiente bom, e [...] que, sem os cuidados maternos adequados, os estágios iniciais do desenvolvimento não podem acontecer”. (WINNICOTT, 2005, p. 112)

O bebê, deixado sozinho por muito tempo, sem contato humano ou familiar, pode manifestar ansiedades terríveis e experiências negativas, e:

[...] quando as falhas não são corrigidas no tempo devido (segundos, minutos, horas), usamos o termo *carência*. Uma criança carente é aquela que, após tomar conhecimento de falhas que foram corrigidas, vem a experimentar uma falha não corrigida. Portanto, a tarefa da criança é provocar condições nas quais a repetida correção das falhas seja um padrão para a vida. (WINNICOTT, 2006, p. 87)

Partindo desse pressuposto, entende-se que as crianças “carentes” que chegam até a escola experimentaram dessas falhas ambientais em seus primeiros anos de vida. Algumas crianças foram abandonadas pelas suas mães, desconhecem ou não tem contato com seus pais, ou o que é pior, são rejeitadas pelos dois. Somado a isso, existem situações de violência e abuso sexual sofridos dentro de casa, a falta de tempo e de maturidade dos pais, entre outros. (FERREIRA; WIEZZEL, 2008)

Para Winnicott estas crianças sofrem privação, pois faltam-lhe características familiares que são essenciais e a partir daí, diante de várias situações de privação, surge o comportamento antissocial numa busca por controle externo.

Para ele “um bebê privado de algumas coisas correntes, mas necessárias, como um contato afetivo, está voltado, até certo ponto, a perturbações no seu desenvolvimento emocional que se revelarão através de dificuldades pessoais à medida que crescer”. (WINNICOTT, 2013, p.95)

Sendo assim, a criança que não encontra em seu lar um sentimento de segurança que necessita, recorre a outras pessoas da família, conhecidos e à escola, buscando assim uma estabilidade externa de que necessita para não enlouquecer. Muitas vezes é na escola que ela encontra o que lhe faltou no lar. (WINNICOTT, 2005).

A criança normal, ajudada nos estágios iniciais pelo seu próprio lar, desenvolve a capacidade para controlar-se. Desenvolve o que é denominado, por vezes, “ambiente interno”, com uma tendência para descobrir um bom meio. A criança antissocial, doente, não tendo tido a oportunidade de criar um bom “ambiente interno” necessita absolutamente de um controle externo se quiser ser feliz e capaz de brincar ou trabalhar (WINNICOTT, 2005, p.131 e 132)

Silveira e Ferreira (2005, p.31) também ressaltam que as separações ocorridas nessa fase inicial e tão importante da vida deixam marcas como: “dificuldade de criar confiança, segurança, adquirir a convicção de que durante a vida encontrará – e merecerá encontrar – pessoas que satisfaçam as necessidades”.

As crianças que sofreram privação da mãe nos três primeiros anos de vida foram descritas por Bowlby (2002, p.30) como aquelas

[...] que não tem padrões para brincar, não conseguem entrar em brincadeiras grupais e maltratam as outras crianças [...] são hiperativas e dispersivas; mostram-se totalmente confusas no que se refere a relações humanas. [...]. Essas crianças não reagem ao grupo e permanecem hiperativas, agressivas e associas.

Para Winnicott (2005, p. 130) a criança antissocial está simplesmente recorrendo “à sociedade em vez de recorrer à família ou à escola para lhe fornecer a estabilidade de que necessita a fim de transpor os primeiros e essenciais estágios de seu crescimento emocional”.

As crianças passam a testar o ambiente repetidas vezes com a intenção de verificar se ele é capaz de suportar a agressão, impedir ou reparar a destruição, tolerar o incômodo, reconhecer o elemento positivo na tendência antissocial e “fornecer e preservar o objeto que é procurado e encontrado”. (WINNICOTT, 2005, p. 146)

Com a falha familiar em conter os impulsos agressivos e em propiciar um ambiente acolhedor para o bom desenvolvimento da criança, a tendência antissocial, que seria normal em todos os lares, vai se transformando em destrutividade, violência e delinquência. (VILHENA; MAIA 2002,).

Estas crianças, que transformam sua tendência antissocial em destrutividade, violência e delinquência são chamadas por Winnicott de desajustadas (embora ele concordasse que esta era uma palavra desagradável). O desajustamento significa que

[...] em alguma data precoce, o ambiente não se ajustou adequadamente à criança e esta vê-se forçada, portanto, a assumir o trabalho de cobertura e, assim, a perder a identidade pessoal, ou então pressionar a sociedade, forçando outra pessoa a agir como cobertura, de modo que uma oportunidade possa surgir para um recomeço com a integração pessoal. (WINNICOTT, 2005, p. 221)

Winnicott ainda ressalta que a escola para a criança desajustada significa “abrigo”, “alojamento”. Para ele o ensino é um fator secundário, sendo necessário enfatizar mais a administração do que o ensino propriamente dito. Dessa forma, aqueles que estão envolvidos na administração de crianças antissociais “não são professores de escola que acrescentam aqui e ali uma pitada de compreensão humana; são de fato, psicoterapeutas de grupo que acrescentam uma pitada de ensino”. (WINNICOTT, 2005, p. 215).

O fato é que independentemente da base familiar que receberam, as crianças chegam até a escola. Para as crianças que não tiveram lares satisfatórios, para as que sofreram privação ou não receberam limites em sua educação a escola torna-se uma esperança, uma busca pelo que não encontraram em casa.

2.2. - O papel da pré-escola na Educação Infantil

Winnicott refere-se à Educação Infantil como fase que antecede a escola (pré-escola, escola maternal, ou jardim de infância) e como ambiente propício para criação de condições entre o que é sonho e o que é realidade, podendo “fomentar o enriquecimento e ajudar a criança a encontrar uma relação operante entre as ideias que são livres e o comportamento que precisa tornar-se relacionado com o grupo”. (WINNICOTT, 2013, p. 219)

As atividades dramáticas, músicas, jogos, contos de fadas, desenho, modelagem como toda sorte de brincadeiras de casinha, de profissões, de combates, etc., são ricas oportunidades educacionais que favorecem a capacidade simbólica da criança, o aprendizado, a criatividade, o prazer e a elaboração de vivências interiores, inclusive as inconscientes. (RIBEIRO, 2008, p. 173)

Para ele a escola maternal (ou jardim de infância) é considerada uma “ampliação da família “para cima”, em vez de uma extensão “para baixo” da escola primária”. (WINNICOTT, 2013, p. 214). Ele afirma que só depois de conhecer o papel da mãe na vida da criança é que se compreende como a escola pode dar continuidade a esse trabalho. Desta forma o objetivo primordial da pré-escola deveria ser o atendimento à criança em diferentes aspectos e não apenas no pedagógico (conteúdos escolares).

O autor destaca que a instrução pré-escolar só pode se tornar prioridade quando a criança teve cuidados iniciais bem-sucedidos e os pais continuaram fornecendo um bom ambiente cuidador. Se esse não for o caso, a assistência a essa criança deve estar em primeiro lugar. (WINNICOTT, 2013).

De acordo com Ribeiro (2008) quanto menor for a criança mais confiante precisa ser o ambiente responsável por ela e mais a escola tem que estar preparada para relacionar-se com família.

A mãe, na concepção winnicottiana, não precisa de uma compreensão intelectual da sua tarefa. Ele destaca a orientação biológica da mãe com relação ao seu bebê e enfatiza que o que conta para o fato de ser uma boa mãe é o amor. Amando o bebê, a mãe estará garantindo que o bebê receba um bom princípio. No entanto, a professora, não está orientada biologicamente para cada criança como a mãe. Ela deve ser levada a compreender de maneira gradativa o crescimento e a adaptação infantis. (WINNICOTT, 2013).

O autor ressalta as funções da escola maternal e entre elas destaca que não é ser substituta para a mãe ausente, mas fornecer um ambiente emocional que não é tão densamente carregado como o lar e também novas experiências de relações triangulares menos intensas do que as familiares (com a professora e entre as próprias crianças). Além disso, a escola também fornece à criança contato com outras da mesma idade (primeira participação em um grupo de iguais), suplementa e prolonga a função do bom lar e oferece:

[...] um ambiente físico mais apropriado ao nível das capacidades infantis do que o lar, onde o mobiliário é na escala das dimensões gigantescas dos adultos, em que o espaço é comprimido pelas dimensões dos modernos apartamentos e onde os que cercam a criança estão inevitavelmente mais preocupados com a tarefa de manter em funcionamento a engrenagem doméstica do que em criar uma situação em que a criança possa desenvolver novas capacidades através de suas brincadeiras - uma atividade criadora que é essencial para o desenvolvimento de toda criança. (WINNICOTT, 2013, p.222)

É importante que a escola, e em especial a professora, mantenha, fortaleça e enriqueça “as relações pessoais da criança com a própria família, apresentando simultaneamente um mundo mais vasto de pessoas e oportunidades” (WINNICOTT, 2013, p. 220). Dessa forma, é muito importante que exista um bom relacionamento entre a família e a professora, posto que:

[...] as tensões que são geradas num ambiente se manifestam como perturbações no comportamento do outro. Quando o comportamento da criança é perturbado em casa, a professora pode frequentemente ajudar a mãe a compreender o que está acontecendo, com base em sua experiência dos problemas da criança na escola. (WINNICOTT, 2013, p. 223)

As escolas atendem crianças filhas de pais que foram bem-sucedidos ou de pais que falharam em sua função. As crianças cujos lares são satisfatórios, encontram em seus lares os aspectos mais importantes para o seu desenvolvimento emocional e vão para a escola para adicionar algo à sua vida e aprender lições. Do outro lado, as crianças cujos lares não foram satisfatórios buscam na escola algo que o lar não as proporcionou. “Não vão à escola para aprender, mas para encontrar um lar fora do lar”. (WINNICOTT, 2013, p. 234)

Dessa forma, as escolas devem ser estruturadas para atender um tríptico público:

(a) As crianças da primeira classe que descrevi, capazes de enriquecer a partir do que lhes é oferecido, e prontas a contribuir e tirar proveito do fato de estarem contribuindo; (b) As crianças que requerem dos professores aquilo que o lar não foi capaz de proporcionar- psicoterapia, e não ensino; (c) As intermediárias. (WINNICOTT, 2001, p. 35)

O autor enfatiza a importância da escola em diferentes aspectos atribuindo à professora uma função essencial.

Da organização e fornecimento de ocupações e atividades na escola maternal depende o completo florescimento de potencialidades emocionais,

sociais, intelectuais e físicas da criança. A professora desempenha uma função essencial nessas atividades, ao combinar uma sensibilidade à linguagem e expressão simbólicas da criança com um conhecimento das mesmas, bem como por uma avaliação das necessidades especiais da criança, no seio de um grupo. Além disso, a engenhosidade e inventividade no fornecimento do equipamento necessário devem combinar-se com a compreensão do valor das diferentes formas de brincadeira, por exemplo, dramática, inventiva, livre, organizada, construtiva etc. (WINNICOTT, 2013, p. 224)

Deve-se considerar que nem sempre o ingresso na escola é tranquilo para criança, posto que trata de um momento de separação da família e de crescimento pessoal que Winnicott comparou à saída de um cercado (WINNICOTT 1997b, apud RIBEIRO 2008). Winnicott (2013, p. 219) destaca que “quando a criança aceita facilmente a escola, a professora poderá entender esse fato como um prolongamento do êxito materno em sua tarefa de desmame” (a mãe deu algo bom e esperou até o momento em que a criança demonstrasse estar pronta para ser desmamada e realizou essa tarefa mesmo diante das “reações furiosas”).

Na escola, o contato com outras crianças propicia as primeiras experiências sociais que também envolvem conflitos que se manifestam nas atitudes das crianças. Klein (1970) destaca que esses conflitos acontecem porque na escola as crianças têm oportunidade maior para separar amor e ódio do que tinham em seu ambiente familiar. Nela é possível odiar ou simplesmente antipatizar-se com algumas crianças e amar outras e

[...] ambas as emoções reprimidas de amor e ódio- reprimidas devido ao conflito representado por odiar uma pessoa amada- encontrarão uma expressão mais plena em direções mais ou menos aceitas socialmente. As crianças têm variadas maneiras de aliar-se entre si, e desenvolvem um certo número de regras sobre até onde podem chegar em suas expressões de ódio ou de aversão por outras. Os jogos e o espírito de equipe a eles associado constituem fator regulador nessas alianças e na manifestação da agressividade. (KLEIN, 1970, p. 145- 146)

Embora os conflitos sejam normais e pertençam ao processo de desenvolvimento, as crianças precisam de ajuda para resolver tais problemas, posto que um fracasso, poderia deixar marcas na personalidade infantil para uma vida inteira. (WINNICOTT, 2013, p. 223)

Partindo desse pressuposto, entende-se o quanto é importante que a escola de Educação Infantil, na figura da professora, auxilie a criança em seus relacionamentos interpessoais e

[...] esteja pronta a exercer restrições e controles sobre aqueles impulsos e desejos instintivos, comuns a todas as crianças, que são inaceitáveis em suas próprias comunidades, fornecendo simultaneamente os instrumentos e oportunidades para o pleno desenvolvimento criador e intelectual da criança, assim como os meios de expressão para a sua fantasia e vida dramática (WINNICOTT, 2013, p. 224)

Destacada a importância da Educação Infantil convém ressaltar que a mesma vem passando por mudanças em nosso país que culminaram na obrigatoriedade dessa etapa da Educação Básica a partir dos quatro anos. Dentre outros aspectos ter a criança antecipadamente na escola seria uma forma de garantir que essa fase tão importante do desenvolvimento infantil fosse acompanhada diminuindo a vulnerabilidade de algumas crianças em seus lares. No entanto, faz-se necessária uma reflexão sobre o assunto.

2.3. – Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 e a obrigatoriedade da Educação Infantil

A educação e o cuidado na primeira infância têm ganhado destaque em um número crescente de países. No Brasil, a Educação Infantil, ou seja, o atendimento às crianças de zero a cinco anos, é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 tornou-se a primeira etapa da educação básica. (BARROS, 2008).

Barros (2008) aponta que embora em 1980 já existissem pesquisas que tratassem da importância dos primeiros anos de vida da criança (tanto no desenvolvimento humano, como na formação da personalidade e da inteligência), a Educação não era um direito da criança com menos de sete anos de idade. A Constituição de 1988

[...] reconheceu, pela primeira vez, a Educação Infantil como um direito da criança, opção da família e dever do Estado. A partir daí a Educação Infantil no Brasil deixou de estar vinculada somente à política de assistência social passando então a integrar a política nacional de educação. (BARROS, 2008)

Atualmente, o Brasil vem passando por mudanças na estruturação do Ensino desde a Lei nº 11.274/06 que antecipou a entrada das crianças no Ensino Fundamental. Com essa mudança, os alunos passaram a entrar com seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental (que passou a ter duração de nove anos).

A nova estrutura do Ensino fundamental também interferiu na Educação Infantil, já que na maioria das escolas os conteúdos permaneceram os mesmos sem considerar que as crianças são um ano mais novas. O que se esperava para os alunos da terceira fase da Educação Infantil, passou a ser esperado e cobrado na segunda.

Porém, essa cobrança exagerada de conteúdos na educação infantil vai contra as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 25-27) que apregoa que as **interações** e a **brincadeira** devem ser os eixos norteadores para as práticas pedagógicas na Educação Infantil, garantindo experiências que:

- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Claro está que em nenhum momento as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil referem-se à alfabetização. O destaque está no conhecimento de si e do mundo, nas formas de expressão, confiança, autonomia, diversidade, curiosidade e interação.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p.23) também tratam a questão da Educação Infantil, ressaltando que educar significa:

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Vale ressaltar que o principal objetivo da Educação Infantil não é o conteúdo escolar. Na verdade, ele é “consequência das relações que a criança estabelece com o meio natural e social, pelas relações sociais múltiplas entre as crianças e destas com diferentes adultos. ” (ROCHA, 2001, p. 31). Desta maneira, quando a Educação Infantil trabalha o desenvolvimento integral da criança, indiretamente atinge os conteúdos escolares.

Winnicott (2001) também reforça que a escola da criança pequena não deve dar muita ênfase ao ensino propriamente dito, deve estar integrada ao lar dando oportunidades para que as crianças brinquem e condições controladas para o início da vida social delas.

Outra mudança que também afetou o Ensino nos últimos anos é referente à alteração feita na LDB por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. De acordo com essa nova lei, o início da vida escolar, obrigatório, passa a ser aos quatro anos e a carga horária mínima da Educação Infantil passa a ser de 800 (oitocentas) horas (distribuídas em no mínimo 200 dias letivos e com obrigatoriedade de 60% de frequência).

Essa alteração vem sendo muito discutida, posto que garantir a obrigatoriedade não garante a qualidade da Educação Infantil. De um lado, um grupo de especialistas, professores e até mesmo pais concordam com a Lei entendendo a importância da Educação Infantil na vida da criança. Por outro lado, outros grupos apontam fatores como: a falta de vagas para todas as crianças, a frequência mínima que é de pouco mais que a metade dos dias de aula (o que, de acordo com eles, desmerece o trabalho realizado), entre outros.

A obrigatoriedade da pré-escola parece-me extremamente controversa. Enquanto alguns entendem como um avanço, pois, assim, estaremos proporcionando que crianças em vulnerabilidade social saiam das ruas e venham para escola. Outros, como eu, entendem como uma medida exagerada e que, por si, não serve para garantir a segurança de crianças

vulneráveis, muito menos para acabar com o desinteresse pelo ensino e com a evasão escolar, que ocorre com mais frequência e quantidade nas séries finais do ensino fundamental. (FEIJÓ¹)

O fato é que as crianças de quatro anos devem estar matriculadas em uma instituição de Educação Infantil e considerando este o marco inicial na educação para as crianças que antes ficavam sob os cuidados exclusivos da família, é que se justifica a faixa etária escolhida para o presente estudo.

¹ FEIJO, P C B. **A Obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos 4 anos de idade é a solução para o ensino no Brasil?** Disponível em: <<http://www.assers.org.br/em-foco/mural/mural-arquivo/aobrigatoriedadedaeducacaoinfantilapartirdos4anosdeidadeeasolucaoaparaoensinonobrasil>>. Acesso em: 26 jan. 2016

3- A AGRESSIVIDADE INFANTIL SEGUNDO A PSICANÁLISE

O tema agressividade sempre foi estudado, porém a preocupação pelo assunto vem acentuando-se cada vez mais (LEITE, 1986). Biaggio (1988, p. 181) explica a importância de estudos voltados a este tema:

É óbvio que o comportamento agressivo representa um problema de extrema gravidade e importância para a humanidade. Com o aumento progressivo nas últimas décadas dos instrumentos de destruição, com as circunstâncias da vida urbana e da superpopulação nas grandes cidades, o potencial destrutivo do homem tornou-se ainda mais perigoso. Consideramos, pois, este tema como dos mais importantes a serem tratados pela Psicologia do Desenvolvimento, pois é de importância crucial para a própria sobrevivência da espécie humana que se compreendam os mecanismos pelos quais a agressão é adquirida e mantida, para que possa controlá-la.

Na tentativa de esclarecer o fenômeno da agressividade muitos autores buscaram definições para o comportamento agressivo, destacando-se, entre eles, autores do viés psicanalítico que explicaram a presença do fenômeno desde cedo, no desenvolvimento da criança.

Freud, o criador da psicanálise, ficou muito tempo focado na questão da sexualidade, reconhecendo a agressão como básica e diferente da sexualidade apenas em 1915, com 59 anos de idade (STORR, 1970). Quando Freud “finalmente reconheceu existir no homem um instinto agressivo, concluiu, surpreendentemente, que ele era basicamente mais autodestruidor do que orientado para o domínio do mundo exterior” (STORR, 1970, p. 19)

Apresentou a ideia de que nós, seres humanos, temos dois tipos de instintos:

[...] a) os de vida (Eros), que tendem a preservar e unir, representando o esforço para viver; b) os de morte (Thanatos), que tendem a destruir e matar, cuja função primária é a redução da vida à condição original de matéria inanimada. (LEITE, 1986 p. 150)

Para Freud o instinto de morte pode tornar-se destrutivo quando “dirigido para fora, para objetos; dessa forma, a destruição da vida alheia significa a forma do organismo preservar sua própria vida” (LEITE, 1986 p. 150). Ressalta que essa destruição externa ao indivíduo pode fazer com que o organismo se alivie e tenha um efeito benéfico.

Nesse contexto, a agressividade funcionaria como um desvio da energia do instinto de morte para longe do eu e faria parte da constituição humana sendo impossível erradicá-la e até mesmo perigoso tentar impedi-la já que “qualquer restrição a essa agressividade dirigida para fora estaria fadada a aumentar a autodestruição” (FREUD, 1974, p. 79). Como aponta Storr (1970, p. 65):

Se não há ninguém a quem combater, a agressão da criança tende a voltar-se para dentro, contra o eu, de modo que puxa seus próprios cabelos, rói as unhas ou fica deprimida e censura-se de si própria.

Segundo Freud o que é possível é interferir nas ações desse instinto de morte por meio do fortalecimento dos instintos de vida e da criação de vínculos emocionais entre os homens a fim de que eles não necessitem expressar-se por meio da guerra ou extrema violência (LEITE, 1986). “A agressão poderia ser canalizada e sua expressão diminuída e modificada para formas socialmente mais úteis” (BIAGGIO, 1988, p. 183)

Para ele a agressividade também pode ser vista de maneira positiva e necessária ao desenvolvimento do ser humano, já que impulsiona a busca pela realização de desejos. Por outro lado, ressalta que a agressividade é

[...] o principal fator de ameaça do homem à vida em sociedade e afirma que “se a civilização impõe sacrifícios tão grandes, não apenas à sexualidade do homem, mas também à sua agressividade, podemos compreender melhor porque lhe é difícil ser feliz nessa civilização” (FREUD, 1930 apud GAGLIOTTO; BERTÉ, VALE 2012, p. 147).

Partindo dos conceitos de instintos de vida e de morte explorados por Freud, Melanie Klein estrutura seu pensamento dando destaque ao poder da agressividade. Considerando os impulsos agressivos como inerentes à constituição do ser humano, ela enfoca o início do desenvolvimento infantil a fim de identificar “como e por que tais impulsos vêm a se firmar na personalidade, gerando a delinquência e o comportamento antissocial na vida adulta”. (SOUZA; CASTRO, 2008, p. 16)

Segundo Klein (1970 apud SOUZA; CASTRO, 2008, p. 838)

[...] a criança começa bem cedo a vivenciar os conflitos com suas pulsões destrutivas, já no final do primeiro ano de vida e início do segundo. Trata-se de uma experiência dolorosa, marcada por tensão, angústia, culpa e medo.

Quanto menor a capacidade da criança de tolerar estes sentimentos, maior a necessidade de bani-los de seu mundo interno, projetando-os para fora.

Klein (1991 apud GAGLIOTTO; BERTÉ; VALE, 2012, p. 48) defende a agressividade como “componente importante para a constituição do psiquismo” sendo necessário observar o contexto em que a criança está inserida para compreender as manifestações de agressividade. Storr (1970) também destacou a influência do contexto ao relatar que geralmente as crianças que de alguma forma foram recompensadas por agressão ou veem muita agressão das pessoas, se tornam mais agressivas do que as que tiveram referenciais menos agressivos.

Segundo Storr (1970, p. 58) a sociedade moderna não permite que as crianças explorem livremente o ambiente, que é urbano e perigoso. Isso provoca a frustração já que

Existe número excessivo de coisas que as crianças não devem fazer ou tocar; de maneira que, dentro de todos nós que fomos criados na civilização ocidental, especialmente na civilização urbana, deve haver reservas de agressão reprimidas e, portanto, perigosas, originárias das restrições da infância.

Storr (1970) ainda destaca o conteúdo agressivo da maioria dos jogos e brincadeiras infantis. É comum que brincadeiras do tipo mocinho e bandido aconteçam para que a criança, que se identifica com um dos lados, prove que tem algum poder no mundo que a capacite para enfrentar os obstáculos que surgirem. Porém, muitas vezes os adultos proíbem o uso de armas de brinquedo ou jogos que contenham lutas, com medo de que as crianças se transformem em fomentadoras de guerras, mas “é discutível que, ao fazerem isso, eles tenham maior probabilidade de criar o tipo de personalidade que estão preocupados em evitar”. (STORR, 1970, pág. 62). Storr (Ibid) ainda faz uma citação de Winnicott (1958): “Se a sociedade está em perigo, não é por causa da agressividade do homem, mas devido à repressão da agressividade pessoal dos indivíduos”, já que como exposto por Winnicott (2013) se a agressividade, presente nas brincadeiras infantis, não for aceita e tiver que ser escondida ou negada, além de outras consequências, poderá fazer com que a criança sinta-se desonesta.

3.1. - A agressividade na concepção de Winnicott

Winnicott dedicou grande parte de seus estudos na compreensão da agressividade e destrutividade inerentes à natureza humana, aprofundando as observações de Freud e Klein. Apesar de concordar com os pressupostos psicanalíticos, atribuiu grande importância à dimensão relacional e às experiências vividas pelo indivíduo no desenvolvimento psíquico (LUZ 2005). O autor “defende a agressividade como uma tendência humana presente em todas as pessoas, mas que se manifesta de modo particular”. (LUZ, 2005, p. 4), destacando que

Pode ser que uma criança tenda para a agressividade e outra dificilmente revele qualquer sintoma de agressividade, desde o princípio, embora ambas tenham o mesmo problema. Acontece simplesmente que essas duas crianças estão lidando de maneiras distintas com suas cargas de impulsos agressivos” (WINNICOTT, 2005, p. 103).

O autor faz algumas críticas a Freud, posto que a teoria freudiana não leva em consideração a noção de amadurecimento, de impulso amoroso primitivo e de dependência. Também não contempla “a noção do ambiente como parte constitutiva da personalidade do bebê, que pode favorecer ou falhar em favorecer os processos de amadurecimento”. (GARCIA, 2009, p. 40). Winnicott também se contrapõe a ideia da manifestação da pulsão de morte como origem da agressividade. Para ele, Freud introduziu esse conceito por não ter noção do impulso amoroso primitivo (onde a destruição está intrínseca juntamente com o amor; o impulso é unitário e não conflitual). (DIAS apud GARCIA, 2009)

Como Freud não tinha como considerar no seu arcabouço teórico a ideia do ambiente como constituinte da personalidade, ele não pode entender a agressividade humana como algo que amadurece e que depende do ambiente para se constituir e desse modo teve que apelar para a constitucionalidade, postulando o conceito de pulsão de morte, conceito este puramente especulativo e que o levaram para longe do terreno clínico. (GARCIA, 2009, p. 44)

Com relação a Klein, embora tenha seguido por um tempo seus princípios também, Winnicott discordou de alguns aspectos. Para Klein o ambiente é externo ao bebê e ameniza as ansiedades persecutórias, enquanto para Winnicott o ambiente no início é o próprio bebê e se ele for suficientemente bom o bebê não viverá essas ansiedades. Klein não teve preocupação com a qualidade do ambiente e dos cuidados dispensados ao bebê nos estágios iniciais e esses aspectos são imprescindíveis na teoria de Winnicott. Desta forma, Klein mostrou a importância dos impulsos

destrutivos, assim como Winnicott, mas atribuiu-os à manifestação da pulsão de morte da qual ele discordava. (GARCIA, 2009)

Na opinião de Winnicott, Melanie Klein fracassou ao enunciar as origens da agressividade, pois não considerou a extrema dependência e imaturidade do bebê, atribuindo-lhe, desde o início, relações com objetos externos e, não levou em conta o fator ambiental. (GARCIA, 2009, p. 60)

Winnicott ressalta que dentre todas as tendências humanas, a agressividade “é escondida, disfarçada, desviada, atribuída a agentes externos, e quando se manifesta é sempre uma tarefa difícil identificar suas origens” (WINNICOTT, 2005, p.94). Ele não desconsidera a fonte de agressividade destacada por Freud (reação a frustração), mas entende que “se trata de um fenômeno demasiadamente tardio para dar conta das raízes da agressividade”. (GARCIA, 2009, p. 63)

Segundo Winnicott (2005) se tentarmos identificar o início da agressividade em um indivíduo, chegaremos aos movimentos dos bebês ainda na barriga de suas mães e que na verdade fazem parte da tendência a movimentar-se, que existe em toda criança, e dos primeiros passos de uma exploração. “A agressão está sempre ligada, desta maneira, ao estabelecimento de uma distinção entre o que é e o que não é o eu”. (WINNICOTT, 2005, p. 104)

Partindo desse pressuposto, para Winnicott (2005) a agressão possui duas raízes: no impulso amoroso primitivo (só é agressivo por acaso) e na motilidade (sensoriedade, erotismo muscular).

O impulso amoroso primitivo é a primeira manifestação do potencial instintual erótico, mas ele esclarece que:

[...] quanto a essa agressividade instintiva, é importante assinalar que, embora se torne em breve algo que pode ser mobilizado a serviço do ódio, é originalmente uma parte do apetite, ou de alguma outra forma de amor instintivo. É algo que recrudescer durante a excitação, e seu exercício é sumamente agradável. (WINNICOTT, 2005, p. 97)

Segundo Winnicott (1964, apud LINS, 2000, p. 51) quando o bebê está sob o domínio dos impulsos instintuais, isto é, “quando busca o objeto e a satisfação do impulso amoroso primitivo, ele vive a experiência da devoração; uma devoração que visa à satisfação do impulso e não à destruição do objeto”. Por esse motivo o impulso amoroso primitivo, só é agressivo por acaso.

A outra raiz da agressividade apontada por Winnicott está na motilidade, uma das manifestações do potencial de força vital herdado por todos os indivíduos, que pertence ao estar vivo. É por meio da motilidade que o indivíduo se movimenta, coloca-se ereto, alcança objetos, explora territórios e manifesta a força muscular. (GARCIA, 2009). Como aponta Lins (2000, p. 51) “o bebê não tem, inicialmente, um motivo claro para uma ação. Sua motilidade é sinônimo de espontaneidade”.

Winnicott enfatiza a importância das bases sólidas conquistadas mediante um ambiente que permita a expressão e transformação da agressividade. Para essa função destaca a mãe

[...] na criação de condições para que a criança possa tolerar a ansiedade e a culpa provenientes das pulsões destrutivas. Tais condições são possíveis na medida em que a mãe se mostre uma presença confiável, disponível, tolerante e constante, ou seja, como alguém que cuida da criança suprimindo-a não apenas de alimentação e conforto, mas também de segurança emocional. (SOUZA; CASTRO 2008, p. 838)

Dias (2000, p. 12-14) sintetiza alguns pressupostos básicos da concepção winnicottiana sobre a agressividade:

1. A agressividade é inerente à natureza humana e, portanto, inata, mas não no sentido constitucional, biológico ou psíquico, senão no sentido de pertencer ao estar vivo.
2. A agressividade que é natural aos seres humanos não tem uma única raiz nem significado unívoco [...]
3. Embora inerente, a agressividade só se desenvolverá, e se tornará parte do indivíduo, se lhe for dada a oportunidade de experienciá-la de acordo com a sua necessidade e emergência no processo de amadurecimento [...]
4. Se o ambiente fornece cuidados satisfatórios e se mostra capaz de reconhecer, aceitar e integrar essa manifestação do humano, a fonte de agressividade – que, no início, é motilidade e parte do apetite – torna-se integrada à personalidade total do indivíduo e será elemento central em sua capacidade de relacionar-se com outros, de defender seu território, de brincar e de trabalhar. Se não for integrada, a agressividade terá que ser escondida (timidez, autocontrole) ou cindida, ou ainda poderá redundar em comportamento antissocial, violência ou compulsão à destruição.
5. [...] Não há, em Winnicott, uma instância abstrata (e substancial) que predetermina os modos de ser do homem.
6. Em termos da fenomenologia, é preciso atentar para o fato de que a fraqueza, o retraimento, a omissão são tão agressivos quanto a manifestação aberta de agressividade [...]
7. No que diz respeito às raízes da agressividade e, portanto, aos estágios iniciais, os afetos ainda não estão envolvidos. A agressividade, nesse momento, nada tem a ver com amor ou ódio. Amar e odiar são conquistas do amadurecimento que têm pré-requisitos. Se o indivíduo não se constituir como um EU, se ele não puder proceder à criação da externalidade pela destruição sem raiva, no anger, dos objetos subjetivos e não puder usar objetos que são independentes e externos ao si mesmo, ele não poderá usar

esses objetos para o amor, na genitalidade, por exemplo, nem poderá odiá-los. O ódio, diz Winnicott, é uma conquista da civilização.

8. [...] Pode haver destrutividade sem agressão e pode haver agressão sem destrutividade.

9. Em vez de ser manifestação de forças ou afetos operando intrapsiquicamente, a agressividade e a destrutividade, na obra de Winnicott, estão relacionadas à questão da constituição da realidade externa.

Claro está o destaque ao papel do ambiente tanto na permissão da expressão dos impulsos agressivos como no desenvolvimento da capacidade de lidar de forma responsável com a própria destrutividade. O que futuramente será um comportamento agressivo, no início era um simples impulso que desencadeia um movimento e o princípio de uma exploração. (WINNICOTT, 2013)

Andrade (2007, p. 35) aponta que para Winnicott

A possibilidade do exercício da agressividade é fundamental para esta não degradar em violência. No entanto, para que isso ocorra, é necessária a existência de um ambiente - que vai dos cuidados maternos à sociedade - que propicie um lugar de reconhecimento e legitimação dos seus aspectos construtivos e destrutivos, e que ofereça a possibilidade de reparação dos eventuais danos causados por estes.

O autor destaca também que a criança, ao passar pela fase de descoberta de um mundo fora de seu controle mágico, precisa da mãe para que desenvolva todos tipos de processos para enfrentar este choque e que:

Se for concedido tempo suficiente para os processos de maturação, a criança capacita-se, então, a ser destrutiva, odiar, agredir e gritar, em vez de aniquilar magicamente o mundo. Dessa maneira é possível encarar a *agressão concreta como uma realização positiva*. Comparados com a destruição mágica, as idéias e o comportamento agressivos adquirem um valor positivo, e o ódio converte-se num sinal de civilização, sempre que tivermos presente todo o processo de evolução emocional do indivíduo, especialmente em suas primeiras fases. (WINNICOTT, 2013, p. 270, grifo do autor)

Nessa concepção de Winnicott, a agressividade, vista como uma tendência que precisa ser manifestada e não eliminada do comportamento das crianças, deveria ser valorizada quando controlada, já que “antes de conseguir agir de modo construtivo precisamos lutar com nosso desejo de destruição.” (LUZ, 2005, p. 168).

Para Winnicott (1987 apud SOUZA; CASTRO 2008, p.838), as crianças que caminhavam bem em seu desenvolvimento psíquico, mas por algum motivo algo que dava segurança nesse desenvolvimento foi perdido, manifestam tendência antissocial. Nesse caso a agressividade seria uma reivindicação ao ambiente de algo

que foi perdido, retornando ao ponto em que houve falha no desenvolvimento a fim de prosseguir com o que foi interrompido. Deve-se destacar que uma criança não é agressiva o tempo todo e que

Seus impulsos de destrutividade surgem nos períodos de esperança, ou seja, quando o meio lhe transmite elementos de confiabilidade. Por isso mesmo Winnicott (1956/1987b) aponta a escola como ambiente propício à manifestação agressiva, nos casos em que: 1) a criança não encontrou continência necessária aos seus impulsos no seio familiar e 2) apresenta esperança e confiança de que a escola possa cumprir essa função. (SOUZA; CASTRO 2008, p.839).

Sendo a escola então o ambiente propício às manifestações agressivas das crianças, os professores devem estar preparados para lidar da melhor forma possível com elas auxiliando a criança no desenvolvimento de suas relações interpessoais, sabendo incentivá-la a resolver conflitos e expressar-se de outras formas.

3.2. A agressividade infantil no cotidiano da pré-escola

Como foi abordado anteriormente a escola torna-se o ambiente propício para as manifestações agressivas das crianças que muitas vezes não podem contar com a família na contenção de seus impulsos agressivos e veem na escola a esperança de que ali alguém possa cumprir essa função. Dessa forma os professores acabam assumindo a figura de autoridade que as crianças precisam.

Winnicott (2005, p. 101) destaca a necessidade de que pais e professores cuidem “para que as crianças nunca se vejam diante de uma autoridade tão fraca a ponto de ficarem livres de qualquer controle, ou por medo, assumirem elas próprias a autoridade”.

Diante da situação o professor precisa intervir para que as crianças não se machuquem e encontrem formas de controlar seus desejos pessoais destrutivos. Como aponta Winnicott:

Visto as crianças em idade pré-escolar tenderem a ser vítimas de suas próprias emoções fortes e agressivas, a professora deve, por vezes, proteger as crianças delas próprias e exercer o controle e orientação necessários na situação imediata, e, além disso, assegurar o fornecimento de atividades lúdicas satisfatórias para ajudar a criança a guiar sua própria agressividade para canais construtivos e para adquirir habilidades eficazes. (WINNICOTT, 2013, p. 223).

Train (1997) aponta três tipos de agressividade infantil observados nas pré-escolas que estão presentes em:

- Crianças que ficam descontroladas e sem limites durante os jogos. Embora apresentem uma agressividade que intimida por ser bruta, as manifestações restringem-se a situações que envolvem fantasia. Em outros momentos conversam pouco e são tímidas.
- Crianças que são fisicamente agressivas e controladoras nas disputas, provocam os outros e conversam pouco. Estão entre as mais agressivas e violentas.
- Crianças que expressam uma fala agressiva e dominadora, mas não são fisicamente violentas, posto que a agressividade ocorre fora do contexto de jogo. Preocupam-se excessivamente consigo mesmas e por isso, na maioria das vezes, são vistas como chatas. Podem ser persuasivas e interessantes e seu nível de agressividade é relativamente baixo.

Como citado acima, a agressividade também pode se manifestar na linguagem oral (o que ainda é muito comum nas famílias e na escola). As duas formas de manifestação (física ou oral) podem diminuir a autoestima e prejudicar o desenvolvimento da criança. (GAGLIOTTO; BERTÉ; VALE, 2012, p. 149).

Ao dissertar sobre crianças na faixa etária até cinco anos de idade Bowlby (2002, p. 159) enfatiza que “uma criança pode ser extremamente simpática num dia, com um determinado grupo, e muito agressiva no dia seguinte, com uma combinação diferente de crianças”. Ele ainda ressalta que as crianças são influenciadas pela situação que estão no momento ou, mais precisamente, que acreditam estar (o que pode ser muito diferente e ainda mais difícil de descobrir).

Train também levanta um dado de que na pré-escola os tipos de agressividade são mais evidentes nos meninos do que nas meninas, ressaltado que

[...] os meninos são mais ativos, mais abertamente agressivos e mais combativos do que as meninas e que, além disso eliciam respostas mais agressivas de outras crianças. Entre os meninos, há um maior grau de competição agressiva e eles são mais aptos a retaliar do que as meninas. Não se deve atribuir isso apenas a fatores biológicos, afinal acredita-se que eles recebam mais atenção diante de um comportamento agressivo, sendo incentivados a ser “machos”. (TRAIN, 1997, p. 37).

O autor também destaca o brincar como parte essencial do desenvolvimento e explica que as vezes pais e profissionais se preocupam em permitir brincadeiras de luta, facas ou revólveres de brinquedo pensando que com isso estão

estimulando a agressividade nas crianças, mas que estudos apontam “que as brincadeiras de guerra das crianças não promovem maior agressividade do que quaisquer outras brincadeiras e que as crianças podem ser tão agressivas com um urso de pelúcia quanto com um revólver de brinquedo”. (TRAIN, 1997, p. 50).

Outro dado levantado por Train (1997, p. 51) é que “assistir a cenas e mais cenas de agressividade e violência diminui a inibição e as crianças começam a aceitar que são permitidas soluções violentas para os problemas”. Dessa forma um contexto que estimule o comportamento agressivo não beneficia em nada a criança, porém é o que muitas delas vivenciam em seus lares.

Locatelli (2014, p. 51-52, grifo da autora) levanta algumas hipóteses para o comportamento agressivo da criança que:

Pode estar querendo receber **atenção**, ou chamar atenção para si; expressar sua **dificuldade de adaptação, ou de compreensão** do mundo em que vive, e das pessoas que a cercam; expressar sua **frustração** ao não serem atendidas todas as suas vontades; ser compreendida em sua maneira peculiar e simples de ser; expressar **sentimentos de raiva** legítimos por **causas reais e imediatas**; expressar **sentimentos de raiva** legítimos por **causas conhecidas ou não por nós, de fatos já acontecidos** e não assimilados por ela; expressar **sentimentos de insegurança, inferioridade, baixa autoestima**; expressar a sua **ansiedade** por não entender o funcionamento do esquema social em casa, na escola, onde quer que ela viva; expressar **sentimentos de rejeição**, devido a ninguém lhe dar a devida atenção ou valor; expressar a sua **inabilidade em expressar** seus profundos e verdadeiros sentimentos com relação às pessoas e situações; expressar **identificação** com a figura paterna ou materna, repetindo comportamentos agressivos que ela observa constantemente; expressar **ciúmes** em situações que envolvam irmãos ou pessoas com as quais ela tenha que dividir a atenção e o amor dos pais; **auto afirmar-se** em situações que envolvam **disputa de poder**: no lar, entre irmãos, quando a criança quer mostrar que é melhor, na escola, entre os colegas; nas brincadeiras com os amigos etc.

Nesse contexto, as manifestações agressivas não podem ser consideradas isoladamente, posto que nem sempre tem o mesmo significado e que dependem de uma série de fatores, tais como a experiência vivida pela criança e também sua maturidade emocional. Independente da situação, não se deve permitir que a criança agrida, bata ou chute outras pessoas. (FERREIRA; WIEZZEL, 2008). Como ressalta

Mlynarz (2000) “Compreender que a criança está com raiva é uma coisa, permitir que ela nos agrida ou agrida os outros é algo muito diferente”.

Compreendendo então a agressividade como algo que faz parte do desenvolvimento infantil, mas que não pode ser ignorada e precisa de um olhar atencioso a todos os envolvidos é necessário que o professor encontre suporte para lidar com manifestações agressivas em sala de aula dispondo de alguns recursos e estratégias que também possam auxiliar na prevenção das mesmas. Partindo desse pressuposto é que se justifica o objetivo da pesquisa de criar um guia com orientação para os professores que permita o entendimento e ofereça sugestões para lidar e ou evitar as manifestações agressivas dos alunos.

4- METODOLOGIA

O método utilizado na pesquisa foi o estudo de casos múltiplos, pois abordou-se em um mesmo estudo três casos específicos em diferentes contextos. Ou seja, para entender o fenômeno da agressividade, as condições contextuais foram importantes. Como aponta Yin:

O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes (YIN, 2010, p.39)

Para Yin os projetos de casos únicos ou de casos múltiplos são “variantes da mesma estrutura metodológica - e não existe uma distinção ampla entre o assim chamado estudo de caso clássico (ou seja, único) e os estudos de casos múltiplos”. (YIN, 2010, p.77)

4.1- Participantes

Com o objetivo de desenvolver um guia de orientação que contemplasse professores de pré-escola (apêndice F), independentemente do local e contexto em que trabalham, foram escolhidas três diferentes escolas (uma pública de região central, uma pública de região periférica e uma particular) de duas cidades do interior do estado de São Paulo.

Inicialmente as três escolas seriam de um mesmo município do interior de São Paulo, mas ao buscar o consentimento das escolas particulares do município, verificou-se a recusa, por parte das mesmas, em participar da pesquisa. Diante da falta de consentimento de seis escolas visitadas, a alternativa emergente foi buscar uma escola particular que autorizasse a pesquisa em outro município.

Na escola pública central (Escola 1) houve boa receptividade, no entanto, a diretora escolheu uma sala tranquila para as observações (o que foi constatado posteriormente, ao observar indiretamente as outras salas), e que tinha a presença de uma tutora de classe (para os cuidados especiais com um aluno com síndrome de Down).

Na escola pública de periferia (Escola 2) houve um certo constrangimento por parte da coordenação, que preferiu que a pesquisa fosse realizada nas três salas de aula da faixa etária escolhida (A, B e C) ao invés de uma única sala, alegando que assim as professoras não ficariam incomodadas.

Na escola particular (Escola 3) a receptividade também foi muito boa e as observações foram realizadas em uma sala de aula com poucos alunos e uma auxiliar (era a única sala da faixa etária no período).

Participaram então, cinco professoras e suas respectivas salas de aula da Pré-escola (Educação Infantil - quatro anos).

Na sala de aula da Escola 1 havia 20 crianças, nas salas da Escola 2 havia 21 (turma A), 22 (turma B) e 19 (turma C) e na Escola 3 oito crianças, totalizando 90 alunos.

4.2- Perfil das escolas

Escola 1 - Escola Municipal localizada no centro da cidade. Atende aproximadamente 290 alunos de pré-escola (quatro e cinco anos de idade) e 1º ano do Ensino Fundamental, sendo que 40 desses alunos ficam na escola em período integral.

Escola 2 - Escola Municipal localizada num bairro de periferia da cidade. Atende 271 alunos da pré-escola (quatro e cinco anos de idade), sendo 125 do período da manhã e 146 do período da tarde).

Escola 3 - Escola Particular de um município vizinho, que atende alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, totalizando 600 alunos nos períodos manhã e tarde.

4.3 – Instrumentos para a coletas de dados

Para caracterizar as diferentes variáveis em cada uma das salas de aula observadas, elaborou-se uma caracterização da turma (Quadro 1) seguindo os seguintes tópicos: localização, quantidade de alunos, quantidade de meninos/meninas, a inclusão de alunos com necessidades especiais na sala, o horário de permanência das crianças na escola e a descrição da professora a respeito das

crianças (calmas/agitadas). Considerou-se que esses fatores poderiam ter influência nas manifestações agressivas das crianças.

Quadro 01 – Caracterização das salas de aula participantes

Escola/sala	Localização	Quantidade de alunos	Meninos	Meninas	Alunos com necessidades especiais	Horário de permanência na escola	Descrição da professora a respeito das crianças
1A	Municipal-Centro	20	12	8	1	13h00min as 16h20min	calmas
2A	Municipal-Periferia	21	12	9	0	13h00min as 16h20min	agitadas
2B	Municipal-Periferia	22	13	9	0	13h00min as 16h20min	calmas
2C	Municipal-Periferia	19	9	10	0	13h00min as 16h20min	calmas
3A	Particular	8	4	4	0	13h00min as 17h20min	calmas

Fonte: Elaboração da autora com base nas observações realizadas.

Na presente pesquisa houve preocupação com a espontaneidade do objeto de estudo e com o objetivo de preservá-lo os dados foram coletados por meio de observação não participante nas salas de aula citadas anteriormente, que foram registrados em diário de campo.

As observações diárias foram realizadas com base nas seguintes categorias de observação: atividades do dia em que a turma ficou mais agitada e mais calma, manifestações agressivas ao longo do dia, a atitude da professora em relação ao ato agressivo e a atitude da criança que agrediu em relação à ação da professora. Estas serão também nossas categorias de análise.

Posteriormente foi realizada entrevista semiestruturada com as professoras a fim de conhecer e identificar as maiores dificuldades delas diante das manifestações agressivas das crianças.

4.3.1 – Observações não participantes em sala de aula

De acordo com Yin (2010, p. 115)

Ao realizar uma visita de campo ao local escolhido para o estudo de caso, você está criando a oportunidade de fazer observações diretas. Assumindo-se que os fenômenos de interesse não sejam puramente de caráter histórico, encontrar-se-ão disponíveis para observação alguns comportamentos ou condições ambientais relevantes. Essas observações servem como outra fonte de evidências em um estudo de caso.

O autor explica que, quando realizadas de maneira mais formal, as observações podem seguir um protocolo que norteie a observação do pesquisador na avaliação da “incidência de certos tipos de comportamentos durante certos períodos de tempo no campo”, citando como exemplo a sala de aula. (YIN, 2010, p. 115).

Yin (2010, p. 115) ainda destaca que as observações fornecem informações adicionais sobre o que está sendo estudado exemplificando que “as observações feitas em um bairro ou em uma unidade organizacional trarão uma nova dimensão na hora de compreender tanto o contexto quanto o fenômeno que está sob estudo”.

Partindo dessa premissa é que as observações nas diferentes escolas foram necessárias na compreensão do fenômeno em diferentes contextos influenciadores, ressaltando que a opção pela observação não participante teve o objetivo de preservar a espontaneidade do objeto de estudo.

4.3.2 - Entrevista com as professoras

Como aponta Yin (2010, p. 133), “uma das fontes mais importantes de informação para o estudo de caso é a entrevista”. Descreve-as como fontes essenciais de informação, conversas guiadas e não investigações estruturadas.

De acordo com Yin (2010) no estudo de caso existem três tipos de entrevista: a entrevista em profundidade (é aberta e o entrevistado não é mero respondente, mas sim informante de um assunto com opiniões sobre eventos), a entrevista focada (em que existe uma grande probabilidade de seguir-se um conjunto de questões relacionadas ao protocolo do estudo de caso) e o levantamento formal (com questões mais estruturadas). Ele ainda aponta que “em geral, as entrevistas são

uma fonte essencial de evidência do estudo de caso porque a maioria delas é sobre assuntos humanos ou eventos comportamentais”. (YIN, 2010, p. 135)

As entrevistas tornaram-se essenciais ao estudo partindo do pressuposto que na pesquisa qualitativa todas as pessoas que participam da pesquisa

[...] são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe-se, pois, que elas têm um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as ações individuais. Isto significa que a vivência diária, a experiência cotidiana e os conhecimentos práticos reflitam um conhecimento crítico que relacione esses saberes particulares com a totalidade, as experiências individuais como contexto geral da sociedade. (CHIZZOTTI, 2000, p.83)

Como o produto final desta pesquisa (apêndice F) é voltado para professores da pré-escola, ouvi-los e saber o que pensam a respeito da temática “agressividade infantil” assim como conhecer suas principais dificuldades relacionadas ao assunto era algo relevante tanto na investigação como na comparação dos dados obtidos.

Na presente pesquisa optou-se pela entrevista focada (semiestruturada) que aconteceu por meio de um esquema previamente estabelecido. Inicialmente as professoras responderam perguntas pessoais a fim de caracterizá-las (Quadro 2) e depois perguntas que exploravam os seguintes assuntos: definição de agressividade infantil, dificuldade diante das manifestações agressivas das crianças, relação agressividade X indisciplina, ações frente à agressividade, possíveis orientações recebidas e recursos e estratégias conhecidos para evitar a agressividade.

As perguntas foram agregadas em categorias para análise.

Quadro 02 – Caracterização das professoras participantes

Iniciais	Idade	Sexo	Formação acadêmica	Tempo de atuação na Educação Infantil	Escola/ turma em que atua
I.F	49	F	Educação Artística; Magistério com habilitação em pré-escola	22 anos	Escola 1
A. S	42	F	Pedagogia	5 anos (como professora 6 meses)	Escola 2 (Turma A)
L.M	61	F	Pedagogia; Geografia; Especialização em administração e supervisão escolar	4 anos	Escola 2 (Turma B)
S. P	32	F	Pedagogia	5 anos (como professora 6 meses)	Escola 2 (Turma C)
A. B	40	F	Pedagogia Pós-graduação em Alfabetização	2 anos	Escola 3

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados coletados na entrevista por meio de roteiro pré-estabelecido (apêndice E).

4.4- Forma de análise dos dados

Segundo Yin (2010, p.154)

A análise dos dados consiste no exame, na categorização, na tabulação, no teste ou nas evidências recombinações de outra forma, para tirar conclusões baseadas empiricamente. A análise da evidência de estudo de caso é especialmente difícil, porque as técnicas ainda não foram bem-definidas.

Diante dessa dificuldade apontada por Yin toda a análise de estudo de caso deve seguir então uma estratégia analítica geral que defina as prioridades “para o que analisar” e “por quê”. Ele define quatro estratégias gerais: “contar com as proposições teóricas, desenvolver descrições de caso, usar dados quantitativos e qualitativos e examinar as explicações rivais” (YIN, 2010, p. 154).

Na presente pesquisa os dados foram analisados mediante as proposições teóricas que embasaram o estudo desde o início, na definição dos objetivos até a análise dos dados, fazendo com que essas proposições estivessem atreladas a um conjunto de questões norteadoras, à revisão de literatura e à novas hipóteses e proposições que surgiram posteriormente.

Como apontam Alves-Mazzoti e Gewandszajder (2004 apud FREITAS; JABBOUR 2011, p. 18)

À medida que os dados vão sendo coletados, o pesquisador vai procurando tentativamente identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores, o que por sua vez, o leva a buscar novos dados, complementares ou mais específicos, que testem suas interpretações, num processo de 'sintonia fina' que vai até a análise final.

Dessa forma, os procedimentos adotados foram os indicados para o estudo de caso (FREITAS; JABBOUR, 2011): transcrição das evidências coletadas, descrição das mesmas, análise com base nos principais conceitos teóricos e comparação (cruzamento) das evidências coletadas entre os casos.

4.5- Aspectos éticos

Inicialmente o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, obtendo parecer favorável (anexo A). A partir daí houve o contato com a Secretaria Municipal de Educação da primeira cidade participante para que a pesquisa fosse autorizada nas escolas municipais.

Com a autorização, buscou-se as escolas que se enquadravam no perfil procurado (central/periferia). Esclareceu-se os objetivos da pesquisa junto à Direção/ coordenação das escolas, que fizeram o primeiro contato com as professoras. Posteriormente as professoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice A) que também foi enviado para os pais das crianças das salas observadas, que estavam cientes da presença da pesquisadora na escola (apêndice B).

Como a pesquisa envolvia menores de idade, que ainda não são alfabetizados, apresentou-se o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (apêndice

C) elaborado com linguagem acessível, para que pudessem entender o que a pesquisadora fazia em suas salas.

As escolas particulares do município (seis, que eram as maiores) foram contatadas, porém não se obteve autorização para pesquisa. Em uma das escolas o proprietário chegou a dizer que essa autorização não aconteceria no município, já que as escolas da cidade não têm este hábito.

Diante da inviabilidade, a alternativa foi recorrer a um município vizinho (onde a pesquisa foi autorizada na primeira escola visitada). Os objetivos da pesquisa foram esclarecidos à proprietária e à coordenadora da Educação Infantil que concordaram com a pesquisa.

Novamente foi realizado o contato com a professora que assinou o TCLE (também enviado aos pais), e com as crianças que tomaram ciência do TALE.

5- RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentaremos e discutiremos os dados coletados, em duas sessões: 1) Resultados e análises dos dados obtidos nas observações e 2) Resultados e análises dos dados obtidos nas entrevistas.

Os dados serão analisados com base nos principais conceitos teóricos abordados e por meio da comparação (cruzamento) das evidências coletadas entre os casos. Dessa forma, inicialmente os dados serão apresentados por categorias e divididos por escola, e posteriormente far-se-á uma explanação geral de comparação destes dados.

5.1- Resultados dos dados obtidos nas observações.

Para a análise das observações realizadas, optamos por definir as seguintes categorias: a) atividades do dia em que a turma ficou mais agitada e mais calma; b) manifestações agressivas ao longo do dia; c) atitude da professora em relação ao ato agressivo e d) atitude da criança que agrediu em relação à ação da professora. Apresentaremos e analisaremos os resultados das três escolas participantes em cada uma das categorias acima definidas.

5.1.1- Atividades do dia em que a turma ficou mais agitada e mais calma

Escola 1

A turma era tranquila e dificilmente desobedecia às ordens da professora. Ficava um pouco mais agitada nos momentos de fila e no parque, dentro da normalidade, e calma durante a realização das atividades. Tinham parque todos os dias, Educação Física duas vezes por semana, dia do brinquedo de casa na sexta-feira, além dos jogos pedagógicos utilizados em sala.

Escola 2

Nesta escola foi possível observar que, de maneira geral, os momentos de brincadeiras eram mais escassos. Apesar das aulas de Educação Física (duas vezes por semana) e do dia do brinquedo, as crianças iam ao parque duas vezes por semana

(enquanto na outra escola do mesmo município iam todos os dias) e foram observados poucos momentos de jogos e brincadeiras.

A coordenadora era bastante rígida e os alunos aparentavam ter medo dela, o que é usado como recurso por algumas professoras. Existia uma cobrança muito grande com relação a parte pedagógica que se demonstrou exagerada para a idade das crianças.

A pesquisa e seus objetivos foram explicados para a coordenadora, mas ao chegar para a primeira observação recebeu-se a informação de que em conversa com as professoras teriam chegado à conclusão de que era melhor que as observações ocorressem uma semana em cada sala para não atrapalhar ninguém e sendo assim propuseram um rodízio.

A atitude evidenciou que a presença de alguém estranho poderia atrapalhar as professoras e ao apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido uma delas informou que só assinaria com a autorização da diretora, posto que em uma outra situação parecida tiveram problemas. Novamente a diretora foi procurada e conversou individualmente com as professoras autorizando-as a assinar. Ainda assim, com poucas observações, a diretora queria que as conclusões da pesquisa e o que tinha sido observado na escola fosse relatado. Foi necessário explicar que a pesquisa ainda estava em fase de coleta de dados e que posteriormente teriam acesso à dissertação (relembrando o sigilo dos nomes na pesquisa).

Turma A

As crianças ficavam mais agitadas nos momentos em que estavam ociosas ou tinham que aguardar muito tempo por algo (exemplo: esperar a professora visar as agendas sem ter o que fazer enquanto isso, aguardar cada um dos colegas na atividade individual de Educação Física onde só dava tempo de brincar uma única vez). Ficavam mais calmas apenas quando a professora ficava brava ou quando cantavam músicas.

Turma B

As crianças ficavam muito agitadas nas filas de ida ou saída de uma atividade, quando não existia um critério de formação das mesmas e a disputa por lugar gerava brigas.

Durante a atividade e no parque ficavam mais calmas, no entanto as crianças que não se comportavam não podiam brincar (assim como nas outras salas observadas na escola). Como o momento do parque só acontecia duas vezes por

semana, às vezes, a criança ficava sem brincar por um comportamento que havia tido há dois dias e já nem se lembrava mais.

Turma C

A turma demonstrou ser mais falante do que agitada. Os momentos de brincadeira eram escassos e por isso ficavam mais agitados, acalmando-se durante o lanche e na roda de conversa. Em um único momento com brinquedos que foi presenciado, a quantidade dos mesmos era muito pequena, o que acabava gerando mais desentendimentos ao dividi-los. Também foi possível observar maior agitação quando terminavam a atividade e não tinham o que fazer (ociosidade).

Escola 3

A sala era bastante tranquila e dificilmente as crianças desobedeciam a professora. Os alunos permaneceram calmos na maior parte das atividades propostas e dificilmente ficavam agitados. O único dia em que foi observado um pouco mais de agitação foi no dia do brinquedo de casa, o que é normal pelo interesse que um manifesta no brinquedo do outro.

5.1.2- Manifestações agressivas ao longo do dia

Escola 1

Como a sala era a mais tranquila da escola foram poucas situações em que observou-se alguma atitude agressiva. A agressividade aparecia apenas nas brincadeiras socialmente aceitas, quando as crianças imitavam monstros ou super-heróis. Nesse contexto era possível ser agressivo.

Vale ressaltar que a sala de aula era espaçosa, o que proporcionava maior flexibilidade na realização das atividades e que além da professora, tinha uma tutora para um aluno com Síndrome de Down, que auxiliava a professora na condução das atividades e também na observação dos alunos.

Escola 2

Turma A

Aparentou ser a mais agitada entre as três salas de primeira etapa e a professora, para ser ouvida, frequentemente elevava o tom de voz. Apesar de

aparentar ser enérgica, falava das crianças com muito carinho e demonstrava compreender as situações difíceis pelas quais elas passavam.

As crianças sentavam em grupo, mesmo com o descontentamento da professora e tinham o costume de levar brinquedos escondidos nas bolsas e pegarem nos momentos em que estão ociosos sem que a professora percebesse.

A agressividade surgia principalmente nos momentos de ociosidade e nas brigas pelos brinquedos trazidos de casa escondidos. No entanto, vale ressaltar que as crianças se provocavam com facilidade. Até durante as explicações da professora um cutucava o outro, mexia no caderno, empurrava. As crianças também tinham o hábito de simular armas com os dedos e assim fingir que um atirava no outro e dificilmente controlavam-se depois de serem agredidas; na maioria das vezes revidavam.

Turma B

Nesta turma grande parte das manifestações agressivas apareceu nos momentos de fila onde a disputa por lugar gerava brigas. A turma sentava em mesas individuais e três alunos sentavam-se ainda mais distantes dos outros. A professora demonstrava cansaço diante da profissão e certa impaciência com as crianças. No entanto, no dia em que a sala recebeu uma professora substituta o comportamento piorou bastante.

Foi possível observar que grande parte das manifestações agressivas também acontecia quando as crianças estavam ociosas e começavam com uma brincadeira, que em um certo momento deixava de agradar um dos envolvidos que acaba partindo para agressão.

Turma C

As crianças manifestaram-se agressivamente na disputa por lugar ou por brinquedo. Em uma situação, disputando o mesmo lugar, um aluno bateu no outro na roda e em outra discutiram na divisão de brinquedos, um provocou o outro que acabou reagindo com a agressão (tapa e aperto no rosto).

Como a professora havia relatado que não tinha problemas de agressividade na sala, foi possível perceber que ela não dava muito destaque aos casos que aconteciam enquanto a sala era observada.

Escola 3

A agressividade, assim como na Escola 1, aparecia apenas em momentos de brincadeiras em que era socialmente aceita. Ainda assim, a auxiliar observava as crianças o tempo todo para evitar que surgissem conflitos ou as brincadeiras ficassem mais sérias. A presença de uma outra pessoa, além da professora, mostrou ser importante na resolução de pequenos conflitos.

5.1.3- Atitude da professora em relação ao ato agressivo

Escola 1

Como relatado anteriormente, a sala era tranquila e dificilmente manifestava-se agressivamente. No entanto, quando a professora percebia algum comportamento agressivo ou que poderia levar a uma agressão chamava a atenção da criança e depois conversava em roda coletivamente, expondo para as outras crianças o que não era adequado e explicando que quando fizessem algo errado deveriam pedir desculpas.

Em um dos dias observados a professora fez um relaxamento com as crianças ao voltarem do parque e isso ajudou muito para que acalmassem.

A professora descreveu-se como sendo brava, porém não demonstrou ser assim nas aulas observadas. Aparentou ter um ótimo relacionamento com os alunos o que pode ser natural ou incentivado pela presença de alguém a observando.

Escola 2

Turma A

Quando a professora observava algum comportamento agressivo chamava atenção dos alunos envolvidos, separava-os e fazia com que pedissem desculpas.

A professora tinha uma grande preocupação em mostrar que os alunos evoluíram e por isso sempre que questionada sobre algum comportamento justificava que a criança havia melhorado muito. De fato, pelo caderno de ocorrências que ela mostrou, os alunos manifestavam-se agressivamente com maior frequência no início do ano e acabavam machucando-se de maneira preocupante. No entanto, por ter iniciado recentemente como professora era possível notar sua insegurança.

Turma B

A professora costumava chamar a atenção dos alunos envolvidos e separá-los, no entanto, nem sempre fazia isso no momento em que a atitude agressiva tinha

ocorrido. Também tinha o hábito de dizer que uma câmera gravava tudo o que acontecia na escola e ela mostraria para a mãe deles (o que não era verdade) e de deixar as crianças que não obedeciam sem brincar no parque.

Turma C

Quando as crianças se manifestavam agressivamente a professora perguntava se a criança havia agredido o colega e, independente da resposta, separava as duas crianças envolvidas ou ameaçava chamar a coordenadora ou, como ocorreu em um dos dias observado, tirar do cargo de ajudante do dia.

Foi possível perceber que a professora não se sentia à vontade com a presença de alguém a observando. Embora chamasse as crianças com nomes carinhosos, não aparentou um relacionamento muito afetivo com a turma e frequentemente elevava o tom de voz ou ameaçava as crianças dizendo que ficariam sem brincar ou iriam para sala da coordenadora.

Escola 3

Foram poucas situações em que a professora precisou intervir nos conflitos entre as crianças, que na maioria das vezes aconteciam em consequência de um ato não intencional. Nesses casos, a professora ou a auxiliar explicavam calmamente que o colega não tinha a intenção de machucar e orientavam o pedido de desculpas.

5.1.4- Atitude da criança que agrediu em relação à ação da professora

Escola 1

Quando a professora conversava com a turma coletivamente e explicava que poderiam se machucar, as crianças paravam de fazer o que estavam fazendo, obedecendo a professora. Vale ressaltar que a turma era obediente às ordens da professora em todos os aspectos.

Escola 2

Turma A

Ao chamar a atenção e separar as crianças envolvidas, elas pararam de se agredir. No entanto algumas vezes em que chamou a atenção das crianças e mandou que pedissem desculpas elas obedeceram aos seus comandos, em outras não.

Turma B

Os alunos só deixavam de se agredir quando eram separados pela professora. Quando ela deixou para abordar o assunto apenas quando chegassem na sala, foi possível perceber que as crianças mal lembravam do ocorrido, demonstrando que a professora deveria ter intervindo no momento em que a manifestação agressiva ocorreu.

Turma C

Em uma das situações observadas em que a professora separou as crianças envolvidas, o aluno que agrediu ficou chateado e quase chorou. Já em outra, quando ela apenas ameaçou, a criança continuou brincando de maneira indiferente demonstrando que a ameaça não o atingia.

Escola 3

Como as crianças eram calmas e demonstravam um bom relacionamento entre si, compreendiam as colocações da professora ou da auxiliar e pediam desculpas. Em seguida, brincavam normalmente como se nada tivesse acontecido.

5.2- Análise dos dados obtidos nas observações

O quadro a seguir compara os dados obtidos nas três escolas:

Quadro 3: Comparação dos dados obtidos nas observações

Escolas/categorias	5.1.1- Atividades do dia em que a turma ficou mais agitada e mais calma	5.1.2- Manifestações agressivas ao longo do dia	5.1.3- Atitude da professora em relação ao ato agressivo	5.1.4- Atitude da criança que agrediu em relação à ação da professora
Escola 1 (Pública central)	Calma: Atividades Agitada: filas e parque	Momentos de brincadeiras (monstros, super-heróis)	Chamava atenção, conversava em roda coletivamente, explicava que deviam pedir desculpas, propunha relaxamento.	Paravam de agredir; obedeciam.
Escola 2 (Pública- periferia) Turma A	Calma: Intervenções da professora e música Agitada: ociosidade	Momentos de ociosidade e nos conflitos gerados pelos brinquedos que traziam escondidos. Dificilmente controlavam-se após serem agredidas; revidavam na maior parte das vezes.	Chamava atenção, separava e fazia pedir desculpas.	Paravam de se agredir, mas algumas vezes não pediam desculpas.
Escola 2 Turma B	Calma: Atividades e parque Agitada: Filas.	Nas filas, onde as crianças disputavam o lugar e nos momentos de ociosidade.	Chamava atenção e separava (nem sempre no momento em que acontecia), fazia ameaças de que estavam sendo filmados e deixava sem brincar no parque.	Só paravam quando separados. Quando demorava para falar sobre o assunto as crianças nem se lembravam mais do ocorrido.
Escola 2 Turma C	Calma: Lanche e roda Agitada: ociosidade	Na disputa por brinquedos (pouca quantidade) e por lugares na fila.	Questionava a criança, separava e ameaçava chamar a coordenadora ou deixar sem brincar.	Quando separava eles paravam e quando os ameaçava agiam de maneira indiferente.
Escola 3 (Particular)	Calma: Maioria das atividades Agitada: Brinquedo de casa	Momentos de brincadeiras em que a agressividade aparecia de forma não intencional	Explicava calmamente que não houve intenção e orientava o pedido de desculpas.	Compreendiam, pediam desculpas e voltavam a brincar.

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados obtidos nas observações

Apesar de as duas escolas públicas pertencerem à mesma rede de ensino municipal, a divergência entre as duas é grande. Enquanto uma tem uma visão mais aberta ao lúdico na Educação Infantil a outra tem uma visão mais restrita enxergando a Educação Infantil como mera preparação pedagógica para o Ensino Fundamental.

Os alunos da Escola 1, assim como os da Escola 3 brincavam todos os dias no parque ou com jogos enquanto os alunos da Escola 2 executavam mais atividades de registro e passavam um tempo ociosos, esperando suas professoras apresentarem uma nova atividade. Em uma das salas (turma A) foi possível observar que as crianças criaram uma forma de não ficarem ociosas, trazendo brinquedos escondidos em suas mochilas e brincando sem que a professora percebesse, enquanto ela via as agendas deles.

Os alunos da Escola 2 aguardavam ansiosamente pelos dias de parque e Educação Física, no entanto muitos permaneciam sentados no momento de brincar no parque por não terem obedecido (algumas vezes há dias atrás) e na Educação Física o tempo de espera era tão grande que na maioria das vezes cada criança conseguia brincar uma única vez.

O Referencial Curricular Nacional (1998, p. 63) aborda como um dos objetivos da Educação Infantil que as crianças sejam capazes de “brincar expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades”, mas não é difícil notar que este objetivo e esta capacidade estão em segundo plano, principalmente na Escola 2.

Um dado importante observado foi a agitação das crianças diante das filas formadas sem critério. Querer chegar primeiro e disputar lugares na fila geravam conflitos que poderiam ser evitados caso houvesse um critério, já conhecido pelas crianças, na formação das filas.

As crianças da Escola 1 e da Escola 3 demonstravam já ter desenvolvido um processo de simbolização frente à frustração que permitia um maior domínio de suas emoções. Eram capazes de aguardar pelos momentos de brincadeira para extravasarem seus sentimentos e emoções. Como destacado por Storr (1970, p. 65) “não é de se surpreender que a vida fantasiosa das crianças pequenas seja cheia de agressão. Elas necessitam de todo o potencial agressivo que podem reunir para proteger e fazer valer a sua individualidade em desenvolvimento”. Na brincadeira e fantasia elas encontram uma forma de canalizar a agressividade diminuindo sua expressão para formas socialmente mais úteis. (BIAGGIO, 1988)

Já na escola 2 os momentos lúdicos eram tão escassos que não proporcionavam esse aprendizado às crianças e por esse motivo as crianças agiam de maneira mais agressiva do que nas outras escolas observadas. A escassez dos momentos lúdicos observada nesta escola contraria a teoria de Winnicott (2013, p. 223) que ressalta como dever do professor de Educação Infantil “[...] assegurar o fornecimento de atividades lúdicas satisfatórias para ajudar a criança a guiar sua própria agressividade para canais construtivos e para adquirir habilidades eficazes”. Se as atividades lúdicas forem escassas as crianças não conseguirão canalizar a agressividade e as manifestações agressivas serão frequentes, assim como observado.

Vale ressaltar que o fato da Escola 2 estar inserida na periferia do município também pode influenciar. A experiência de vida das crianças fazia com que suas “brincadeiras” representassem situações vivenciadas no dia a dia (fuga da polícia, tiroteio). Massolo (1992) explica que na periferia os conteúdos hostis e agressivos podem ser maiores, considerando a carência e permanente estado de desestruturação dos indivíduos.

De acordo com Winnicott (2013, p. 223) “[...] as tensões que são geradas num ambiente se manifestam como perturbações no comportamento do outro”, sendo assim, a vivência diária da maioria dessas crianças em ambientes familiares desestruturados, conforme relatado pelas professoras, acrescentado ao histórico de rejeição ou negligência não passaria despercebido na escola, afinal de acordo com Winnicott (2005, p. 99) a agressividade na maioria das vezes é a “dramatização da realidade interior que é ruim demais para ser tolerada como tal”.

Convém lembrar que Winnicott (2013) destaca que a instrução pré-escolar só pode se tornar prioridade quando a criança teve cuidados iniciais bem-sucedidos e os pais continuaram fornecendo um bom ambiente cuidador. Se esse não for o caso, a assistência a essa criança deve estar em primeiro lugar. Partindo do princípio que na escola de periferia observada o número de crianças carentes e com problemas familiares é maior, o atendimento à criança pensando em seu desenvolvimento integral deveria ser prioridade e não a instrução pré-escolar propriamente dita.

Como consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 25-27) o currículo deve estar centrado no conhecimento de si e do mundo, nas formas de expressão, confiança, autonomia, diversidade, curiosidade e interação.

A escola da criança pequena deve estar integrada ao lar e não deve dar muita ênfase ao ensino propriamente dito, pois as crianças dessa idade necessitam mesmo é de oportunidades para brincar organizadamente e condições controladas para poder dar início a sua vida social. (WINNICOTT, 2001, p. 215)

Outro dado observado nas atitudes das professoras diante da manifestação agressiva das crianças e reação delas diante disso é que as ameaças não surtiam efeito. As crianças só paravam de agredir quando eram separadas ou quando as professoras conversavam explicando que não deveriam agir assim. Apenas a professora da Escola 1 propôs um momento de relaxamento para acalmar as crianças quando estavam agitadas e realmente funcionou.

Ainda com relação as intervenções das professoras, é possível afirmar que esperar para corrigir um comportamento inadequado não é correto. Como aponta Locatelli (2014) o comportamento deve ser corrigido assim que ocorre, e como destacam DeVries e Zan (1998) se as crianças perderem o interesse no conflito deve-se abandoná-lo, o que costuma acontecer depois de um tempo. Ainda segundo Winnicott (2013, p. 223, grifo nosso) diante de situações agressivas a professora deve “[...] proteger as crianças delas próprias e exercer o controle e orientação necessários na **situação imediata** [...]”

Com relação ao pedido de desculpas é importante ajudar as crianças a restaurarem o relacionamento, mas não é adequado forçá-las a serem insinceras, como observado na Turma A da Escola 2. (DEVRIES e ZAN, 1998)

A disposição das cadeiras de forma individual (Turma B- escola 2) demonstra uma tentativa de controlar as crianças diminuindo as interações em sala de aula, o que não é apropriado para a Educação Infantil e evidencia uma visão tradicional da pré-escola. Como apresenta o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (DELORS et al., 2010, p. 31) um dos pilares da Educação é:

Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

O dia do brinquedo, observado em todas as escolas constitui um aprendizado importante apesar da geração de conflitos que elucida. Os alunos sentem

interesse pelo brinquedo dos outros e os conflitos são necessários para que aprendam a gerenciá-los, sendo relevante encorajar as crianças a resolverem seus conflitos. (DEVRIES e ZAN, 1998).

Ficou explícito que a presença de uma outra pessoa na sala, auxiliando a professora durante a rotina do dia torna as crianças mais calmas por receberem maior atenção, assim como o número reduzido de crianças por sala (Escola 3). Sendo assim, esses fatores devem ser levados em consideração ao se comparar os dados obtidos nas três escolas.

5.3- Resultados dos dados obtidos nas entrevistas

Para a análise das entrevistas realizadas, optamos por definir as seguintes categorias: a) Definição de agressividade Infantil; b) Dificuldade diante das manifestações agressivas das crianças; c) relação agressividade X indisciplina; d) ações frente à agressividade e e) possíveis orientações recebidas e recursos e estratégias conhecidos para evitar a agressividade.

5.3.1- Definição de agressividade Infantil

Escola 1

Na entrevista foi possível perceber a facilidade da professora em expressar-se e o entusiasmo em participar da entrevista. Relatou ter 26 anos como professora, sendo 22 anos na Educação Infantil e por ser uma professora com bastante experiência na Educação Infantil ela realmente vivenciou várias fases pelas quais essa etapa da Educação Básica passou, o que refletiu em sua fala.

Enxerga a agressividade infantil como uma reprodução do que as crianças veem os adultos fazerem. Destacou ser uma junção do meio, do relacionamento com os pais e o reforço da mídia (que deseduca, ex: o Chaves que bate/empurra/xinga) e também relatou que existem casos de agressividade natural que são causados por distúrbios e que precisam de tratamento.

Escola 2

Turma A

A professora relatou que trabalha com educação infantil há cinco anos e, embora não tenha especificado, trabalhava como atendente na creche e como professora iniciou recentemente (cerca de seis meses), conforme relato da professora da outra sala que assumiu o cargo na mesma época que ela.

Definiu agressividade como falta de limites, dizendo que a criança que tem tudo o que quer ao ter que lidar com regras não aceita e começa a agredir os colegas.

Turma B

A professora relatou que trabalhou 25 anos no Estado e aposentou. Posteriormente assumiu o cargo na prefeitura trabalhando há quatro anos com Educação Infantil.

Para ela a agressividade é quando a criança chega de casa com palavreado, bate, chuta, morde, não respeita e não obedece.

Turma C

De acordo com o relato da professora ela trabalha na Educação Infantil há cinco anos, mas ingressou como professora há seis meses (anteriormente era atendente na creche).

Definiu agressividade como algo que acontece quando a criança é contrariada e tem dificuldade nisso já que não aceita ser contrariada.

Escola 3

A professora relatou que trabalha como professora há 12 anos, sendo dois anos na Educação Infantil.

Para ela a agressividade foi definida como uma forma de defesa da criança que não consegue expressar em palavras o que sente.

5.3.2- Dificuldade diante das manifestações agressivas das crianças

Escola 1

Para a professora, fazer com que a criança não manifeste a agressividade no ambiente escolar é a maior dificuldade, já que não tem como intervir em casa. Relatou ser um processo lento (trabalha durante a semana e no fim de semana a criança regride) e que não tem apoio da família, que muitas vezes mente/omite/ diz que o problema é só na escola.

Escola 2**Turma A**

A professora destacou como maior dificuldade fazer com que a criança entenda que o colega tem o mesmo direito que ela. Disse também que o relacionamento com os pais não é uma dificuldade, pois sempre explica muito bem como trabalha e possui um caderno de ocorrências que faz com que eles percebam que não existe negligência.

Turma B

Para a professora a maior dificuldade consiste em lidar com a ausência da família. Relatou que chama a família, mas ninguém aparece e a própria criança percebe que a família não vai e fica ainda mais sem limites.

Turma C

De acordo com a professora ela nunca teve problemas de agressividade na turma. Disse que quando trabalhava na creche aconteciam muitas mordidas e explicar para os pais era muito difícil.

Escola 3

A maior dificuldade destacada pela professora é descobrir a causa da agressividade. Relatou que nem sempre consegue descobrir e então fica perdida.

5.3.3- Relação agressividade X indisciplina**Escola 1**

Considera as crianças que se manifestam agressivamente indisciplinadas porque, de acordo com ela, no contexto social que vivemos é necessário ter regras sociais. Ressalta que quanto mais alunos, mais a situação piora, pois não se consegue dar a mesma atenção e fica mais difícil manter as regras, o que acarreta em indisciplina ou problemas de comportamento.

Escola 2**Turma A**

A professora considera a maioria das crianças que agem agressivamente indisciplinadas.

Turma B

Acredita que as crianças que se comportam de maneira agressiva também são desobedientes e indisciplinadas pois, de acordo com ela, uma coisa gera a outra.

Turma C

Quando questionada se acha que existe relação entre a agressividade e indisciplina a professora respondeu que não necessariamente.

Escola 3

A professora respondeu que nem sempre as crianças que se comportam de maneira agressiva são desobedientes ou indisciplinadas.

5.3.4- Ações frente à agressividade

Escola 1

Relatou que quando uma criança é agressiva com outra a primeira coisa que faz é separar as crianças para que quem bateu possa entender o que fez. Coloca em uma mesa separada se for necessário por uns três dias até quando a criança entende e diz que não fará mais e quer voltar para a mesa. Conversa muito, mas é exaustivo pois relatou não ter apoio na escola e sentir falta de um psicólogo. Só chama a família em último caso (pode ajudar ou atrapalhar, já que alguns pais tentam resolver o problema dando uma surra nas crianças). Tenta controlar os alunos e seus impulsos quando estão com ela.

Escola 2

Turma A

Relatou que conversa procurando colocar uma criança no lugar da outra (entender a outra). Citou um exemplo: Uma aluna derrubou o amigo da cadeira (ela disse ter feito a criança perceber como seria ruim se fosse com ela).

Turma B

A professora disse que geralmente conversa com as duas crianças envolvidas, deixa sem o lúdico, questiona o porquê de terem brigado e coloca os dois (e não um só) para pensar.

Turma C

Disse que conversa e explica que não é certo. Também relatou ameaçar tirar o que eles gostam citando como exemplo a frase “se fizer isso, fica sem isso”.

Escola 3

De acordo com a professora conversar não funciona muito. Relatou que deixa até que percebam o que estão fazendo e intervém apenas quando é uma agressão física. Nesse caso ela separa as crianças e faz uma se desculpar com a outra mesmo que não queira.

5.3.5- Possíveis orientações recebidas e recursos e estratégias conhecidos para evitar a agressividade

Escola 1

Disse que desde que entrou no magistério aparecem mil ideias para lidar com a agressividade infantil, muitas são teóricas e na maioria das vezes não funcionam. Citou como exemplo que teve uma época que mandaram colocar um próximo do outro para conversar e que isso foi um desastre. Considera que esse tipo de coisa não funciona.

Demonstrou conhecer apenas os recursos e estratégias citados, destacando serem os que mais resolvem para ela. Concluiu a entrevista com a seguinte frase “Se existe um santo remédio que resolva, não conheço. Sei que colocar os dois para conversar não funciona”.

Escola 2

Turma A

Relatou que recebe orientações nos horários de trabalho pedagógico coletivo, nas trocas de experiências com outras professoras, reuniões pedagógicas e conversas com a direção e coordenação.

Disse acreditar que as estratégias seriam orientação para os pais, na sala de aula a confecção dos combinados feitos com eles e mostrando o porquê das situações.

Turma B

Negou que tenha recebido alguma orientação, até mesmo na faculdade.

Disse que o que faz e funciona é tirar o que as crianças gostam, na maioria das vezes o parque. Citou como exemplo: “Dou algo para fazer (geralmente uma atividade) no momento do lúdico para que a criança pense no que fez e o fato não

aconteça novamente”. De acordo com ela, na primeira ou segunda vez até repetem, mas depois compreendem e param.

Turma C

Relatou achar que não recebe orientação e quando questionada sobre recursos e estratégias que conhecia disse que não tem problemas com a turma e que se conversa pouco a respeito do assunto. Também reforçou que não lembra de ter visto nada na faculdade.

Escola 3

Relatou não receber nenhuma orientação prática. Disse que na faculdade viu a questão da teoria, que, de acordo com ela, nem sempre funciona.

Citou como recurso o carinho, evidenciando que não conhece outra forma.

5.4- Análise dos dados obtidos nas entrevistas

O quadro a seguir compara os dados obtidos nas entrevistas com as professoras:

Quadro 4: Comparação dos dados obtidos nas entrevistas

Professora/ categoria	5.2.1- Definição de agressividade infantil	5.2.2- Dificuldade diante das manifestações agressivas das crianças	5.2.3- Relação agressividade x indisciplina	5.2.4- Ações frente à agressividade	5.2.5- Possíveis orientações recebidas e recursos e estratégias conhecidos
Professora da Escola 1	“Reprodução do que as crianças veem os adultos fazerem”. “Junção do meio, relacionamento com os pais e mídia”.	“Fazer com que a criança não manifeste a agressividade no ambiente escolar”.	Sim	Conversa; coloca em uma mesa separada por uns três dias até a criança entender, dizer que não fará mais e querer voltar para a mesa.	“Aparecem ideias que são teóricas e não funcionam”. Conhece apenas os recursos e estratégias que utiliza.
Professora da turma A da Escola 2	Falta de limites; “a criança que tem tudo o que quer não aceita regras e começa a agredir”.	“Fazer com que a criança entenda que o colega tem o mesmo direito que ela”.	A maioria	Procura fazer com que a criança se coloque no lugar da outra	Disse receber orientações nos horários de trabalho coletivo Estratégias: orientação para os pais, elaboração dos combinados com a turma.
Professora da turma B da Escola 2	“A criança chega de casa com palavreado, bate, chuta, morde, não respeita e não obedece”.	“Lidar com a ausência da família”	Sim	Conversa com as duas crianças envolvidas, deixa sem o lúdico, questiona o porquê de terem brigado e coloca os dois para pensar.	Negou receber orientação. Estratégias: tirar o que as crianças gostam, na maioria das vezes o parque.
Professora da turma C da Escola 2	“Algo que acontece quando a criança é contrariada e não aceita”.	Relatou não ter problemas de agressividade	Não necessariamente	Conversa e explica que não é certo. Ameaça tirar o que eles gostam.	Acha que não recebe orientação. Estratégias: Relatou não ter problemas de agressividade com a turma
Professora da Escola 3	“Forma de defesa da criança que não consegue expressar o que sente”.	“Descobrir a causa”.	Nem sempre	Disse que conversar não funciona muito. Deixa até que percebam o que estão fazendo e intervém apenas quando é agressão física. Nesse caso, separa e faz uma se desculpar com a outra mesmo que não queira.	Negou receber orientação. Estratégias: Carinho (disse não conhecer outra forma).

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados obtidos nas entrevistas

As entrevistas foram importantes para compreender como as professoras enxergam a agressividade infantil e garantir que elas pudessem expressar suas dificuldades em relação ao assunto.

Analisando o perfil das professoras, nota-se que todas têm em torno de cinco anos de experiência na Educação Infantil, com exceção da professora da escola pública central (que tem 22 anos).

Com relação a definição de agressividade infantil todas falaram de aspectos diretamente e indiretamente ligados à agressividade. A professora da escola 1 destacou a influência do meio juntamente com o relacionamento com os pais e a mídia o que vai de acordo com o viés psicanalítico onde “a agressividade é constitutiva do ser humano e, ao mesmo tempo, a cultura e a vida social tem a função de controlar os impulsos destrutivos no processo de socialização”. (FROMM 1982 apud SILVA 2011 p.169).

As professoras da Escola 2 atribuíram a agressividade à falta de limites e à dificuldade da criança em ser contrariada. A professora da Escola 3 (particular) foi a única que pontuou a agressividade como uma forma de defesa da criança (que ainda não sabe se expressar em palavras) o que se aproxima do apontamento de Winnicott (2005) onde a agressividade é uma forma de se expressar da criança pedindo para que olhem para ela e a ajudem oferecendo aquilo que ela precisa para retomar o desenvolvimento saudável.

Vale destacar que na fala de uma das professoras (Turma B- Escola 2) ela destacou, ao definir a agressividade, que a criança “chega de casa com palavreado, bate, chuta, morde, não respeita e não obedece”, o que caracteriza uma preocupação em evidenciar a responsabilidade da família. Seguindo os pressupostos de Winnicott realmente a escola é o ambiente propício para as manifestações agressivas quando a criança não encontrou a continência necessária aos seus impulsos na família e quando enxerga esperança e confiança de que na escola alguém possa cumprir essa função. (SOUZA e CASTRO, 2008).

Ao fazer os apontamentos sobre as dificuldades encontradas ao lidar com as manifestações agressivas das crianças apenas a professora da Escola 3 demonstrou preocupação com a causa dessa agressividade, relatando que não saber isso a deixa perdida. Isso evidencia que a professora tem o cuidado de olhar além do que a criança mostra com o ato agressivo, demonstrando um olhar mais completo ao desenvolvimento dela. No entanto, descobrir a causa da agressividade é sempre uma

tarefa difícil, já que como aponta Winnicott (2005, p. 94) “de todas as tendências humanas a agressividade, em especial, é escondida, disfarçada, desviada, atribuída a agentes externos [...]”.

As outras professoras apontaram problemas como não ter o apoio da família e fazer com que a criança se coloque no lugar do outro, o que de fato caracterizam dificuldades reais. A professora da Escola 1 relatou como dificuldade fazer com que a criança não manifeste a agressividade no ambiente escolar, como se em outros lugares ela pudesse se manifestar assim. Na verdade, a preocupação deveria ser com a criança em geral e não apenas com as situações ocorridas na escola.

A maioria das professoras acredita que as crianças que se comportam de maneira agressiva também são desobedientes ou indisciplinadas, posto que de acordo com elas, uma coisa leva a outra. Duas delas disseram que não necessariamente. Se a indisciplina for pensada como comportamentos que perturbam e afetam o ambiente de aprendizagem (PIROLA, 2009), certamente estará atrelada aos casos de agressividade física ou verbal na escola.

Com exceção da professora da Escola 3 que disse que conversar não funciona, que tenta não intervir muito e que faz com que se desculpem mesmo que não queiram, as outras professoras relataram que conversam com as crianças e que tentam fazer com que uma se coloque no lugar da outra. Duas delas relataram ameaçar ou tirar algo que as crianças gostam (lúdico) o que se torna preocupante, pois como aponta Fernandez (1992, p. 175):

Com medidas disciplinares, coercitivas, proibitivas, não se resolve o problema do ato agressivo cruel. Pelo contrário, se multiplica o problema, se fortifica e, na maioria das vezes, se transforma em um componente de maior crueldade para ser usado mais adiante, dirigido para fora contra a pessoa que o impulsionou, contra os colegas ou contra a escola.

Outro fator importante apontado por Fernandez (1992) é que as crianças que cometem atos agressivos são justamente as que mais precisam de experiências lúdicas.

A criança que comete atos agressivos cruéis, de forma constante, está mostrando um déficit na experiência lúdica, na experiência de jogo. Está mostrando um déficit no espaço que lhe foi dado para mostrar que ela pode. E uma criança a quem não é permitido mostrar que pode terá dificuldades de fazer coisas e produzir. (FERNANDEZ, 1992, p. 176)

Apenas uma professora da Escola 2 (Turma A) disse receber orientação sobre como deve agir. A professora da Escola 1 disse que o que aparecem são ideias, na maioria das vezes teóricas e que não funcionam. As demais professoras relataram não receber nenhum tipo de orientação, nem mesmo na faculdade.

Sobre recursos e estratégias para evitar a agressividade infantil cada professora demonstrou uma técnica diferente. A professora da Escola 1 utiliza da separação das crianças envolvidas no conflito até que entendam o que fizeram. A professora da Turma A da Escola 2 evidenciou como recursos a orientação dos pais e a elaboração dos combinados feitos com as crianças. A professora da Turma B tira o que a criança gosta (geralmente o lúdico) e usa a espécie de um castigo (uma atividade). A professora da Turma C reforçou não ter problemas com a turma numa forma de “escapar” da pergunta. A professora da Escola 3 relatou que o carinho é o único recurso que conhece.

A respeito dos combinados elaborados com a turma é importante ressaltar que deve-se haver um cuidado, posto que “as crianças precisam tomar parte nas decisões e fazer as regras, sim, mas nunca deveríamos esquecer que agravamos seu estado quando deixamos que elas sintam que não há ninguém no controle”. (TRAIN, 1997, p. 109)

O carinho, relatado pela professora da Escola 3, é considerado um recurso importante durante as intervenções. Como aponta Train (1997) gostar da criança é um dos pré-requisitos para intervir efetivamente.

Na entrevista foi possível evidenciar que uma das professoras não demonstrou interesse em participar (professora da Turma C- Escola 2). Respondia às perguntas dizendo que não sabia ou falando muito pouco. Embora tenha dito que não tinha problemas de agressividade na turma, observou-se que isso acontece ainda que não seja o maior problema da sala. Talvez ela tenha pensado em agressividade somente como algo que pudesse machucar e deixar hematomas.

Por meio destas entrevistas foi possível perceber que as professoras agem de acordo com o que acreditam que funciona, afinal a maioria nunca recebeu nenhuma orientação do que fazer. Pela fala delas fica explícito que elas gostariam de saber mais sobre a prática e não a teoria do assunto.

O hábito de tirar algo que as crianças gostam como punição pela atitude agressiva é comum, mas vai contra o que Winnicott (2013) ressalta como papel da professora de crianças em idade pré-escolar no que diz respeito a fornecer atividades

lúdicas satisfatórias para ajudar a criança a guiar sua agressividade para canais construtivos. Como a criança vai aprender a guiar sua agressividade se os poucos momentos lúdicos estão sendo retirados?

Um aspecto levantado por uma das professoras foi a falta que sente da presença de um psicólogo na escola. Na Escola 3 (particular), apesar de não estar diariamente na escola e raramente atuar com os alunos de maneira individualizada, a psicóloga apresenta palestras de orientação para pais e professores e também realiza dinâmicas com as crianças. No entanto, nas Escola 1 e 2 (públicas) as professoras sentem-se sozinhas e sem orientação diante dos problemas.

5.5 - Recursos e estratégias para lidar com a agressividade infantil na pré-escola.

Diante da problemática que gira em torno da agressividade infantil, tais como: reclamações de pais ou da coordenação/direção escolar, sentimento de frustração por não evitar que as crianças se agridam, entre outros, o professor precisa intervir de maneira correta e paciente.

Em seu livro “Ajudando a criança agressiva: como lidar com crianças difíceis” Alan Train (1997) destaca como pré-requisitos para uma intervenção efetiva que o adulto goste da criança, que seja capaz de interpretar o comportamento dela e saber o que precisa fazer a respeito.

O autor também ressalta a importância do contexto em que a criança está inserida ser coerente e de que todos “falem a mesma língua” com a criança, independentemente de ser na escola ou em casa. Nesse aspecto a parceria entre a escola e a família torna-se indispensável. Embora algumas vezes essa parceria possa ser difícil, a escola precisa fazer tentativas buscando atender a criança como um todo.

Train (1997, p. 203) ainda traz uma reflexão importante ao colocar que “é fundamental que qualquer pessoa que esteja trabalhando com uma criança difícil e agressiva tenha ajuda e apoio de outras pessoas”. A presença de um psicólogo na escola ou, pelo menos alguém, que pudesse mediar a resolução de conflitos seria um auxílio ao professor (que na maioria das vezes tem que resolver a situação sozinho, quando já tem várias situações a serem resolvidas diariamente) e também ao aluno (que precisa de uma intervenção paciente e acolhedora, mas nem sempre consegue encontrar isso no professor).

Assim como Train, as autoras DeVries e Zan (1998) levantam a dificuldade em lidar com crianças difíceis em uma sala de aula normal onde o professor não consegue dar atenção exclusiva a uma criança e ressaltam que algumas crianças necessitam compor grupos menores com um terapeuta, posto que se o professor negligencia as necessidades das outras crianças, atendendo a criança difícil, está sendo injusto com elas.

Infelizmente a maioria das escolas não conta com o suporte de um profissional da área da psicologia e o professor, embora possa compreender a criança que age agressivamente e as razões para tal comportamento, tem que se posicionar diante da situação e resolver ou ao menos minimizar os problemas decorrentes da agressão.

As autoras fazem a caracterização do que seria a criança difícil no espaço escolar destacando-a como “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”. (DEVRIES e ZAN, 1998, p. 281)

Fazendo uma reflexão sobre o papel do professor, Train destaca que é necessário prestar atenção na maneira como se comunica com a criança agressiva, lembrando que o próprio nível de ansiedade do professor pode determinar, em grande parte, o comportamento agressivo da criança. Se “não falar com ela de maneira simples e compreensiva, ela pode interpretar aquilo que foi dito como um ataque.” (TRAIN, 1997, p. 171).

O autor esclarece que cada episódio de agressividade tem características singulares, por isso é impossível dar conselhos específicos sobre como lidar com a agressividade. Sugere quatro passos gerais diante de um comportamento agressivo da criança: conter, tranquilizar, soltar e reintegrar. No caso de um episódio de agressividade entre duas crianças assegura que o professor deve segurar o agressor e pedir para que a outra criança saia da sala e em seguida deve falar calmamente com a criança tentando tranquilizá-la. Quando a criança estiver calma o professor deve soltá-la gradativamente assegurando-a de sua compreensão e proporcionar algo que desvie o pensamento dela daquilo que acabou de fazer, reintegrando-a novamente ao grupo.

Procurando soluções para lidar a agressividade infantil, Train (1997, p. 217) ressalta:

Ao tentar lidar com a criança agressiva, há muitas abordagens diferentes a seguir. Podemos retirá-la do ambiente que causa dificuldades ou ajustar as situações para atender as suas necessidades. Podemos tentar alterar a maneira como outras pessoas percebem o estado dela. Podemos ensinar tanto à criança quanto aqueles que cuidam dela habilidades de comunicação e negociação; podemos elaborar esquemas de apoio para a criança e para sua família. Podemos empregar técnicas para evitar crises de agressividade.

As dinâmicas e jogos cooperativos surgem como recursos para minimizar ou até mesmo evitar as crises de agressividade. Por meio desses recursos é possível trabalhar noções de solidariedade, afeto, expressão de sentimentos e diversidade. Como aponta Brotto (2002, p. 84) “os jogos cooperativos são jogos de compartilhar, unir pessoas, despertar a coragem para assumir riscos como pouca preocupação com o fracasso e sucesso em si mesmos”.

Por meio dos jogos cooperativos é possível auxiliar o relacionamento das crianças criando grupos diferentes que favoreçam a integração e relacionamento interpessoal. Brotto (2002) sugere alguns critérios para formação de grupos desenvolvidos por Zilmarian Walker em 1987: mês ou dia de nascimento, signos, inicial do nome, cores da roupa, preferências, entre outros. Seguindo diferentes critérios de formação do grupo aumenta-se a interação entre as crianças.

Alguns autores sugerem dicas e possíveis caminhos para serem seguidos diante da agressividade infantil. A psicóloga Mônica Mlynarz (2000) chama atenção para determinadas atitudes que podem ser pensadas: deixar de fazer algo que a criança goste, ignorar a agressão e recompensar os comportamentos cooperativos e pacíficos, dizer que entende o sentimento de raiva que a criança está sentindo e mostrar que ele não é negativo, mas que precisa ser controlado. Convém destacar que deixar de fazer algo que a criança goste não está fazendo referência à retirada dos únicos momentos lúdicos que ela possa ter na escola.

Outra autora que aborda esta reflexão é a psicóloga Cristina Locatelli que sugere algumas dicas para pais que também são aplicáveis aos professores: ter autocontrole, corrigir quando o comportamento ocorre, recompensar bons comportamentos, agir com firmeza e coerência, ensinar, repetir e corrigir, entre outros (LOCATELLI, 2014). A autora traz em seu livro “Agressividade infantil: relax e reprogramação emocional para crianças” uma diversidade de técnicas de relax para as crianças que tem por objetivo “trazer ao indivíduo um estado agradável, um estado de descontração e de bem-estar físico e mental” e de reprogramação emocional que

visa “reelaborar, ampliar ou melhorar as programações já existentes dentro de cada um de nós”. (LOCATELLI, 2014, p. 65)

Na busca por formas de lidar com as manifestações agressivas das crianças, Massolo (1992) aponta que responder à agressão com outra agressão não é o caminho. Explica que se isso acontece fica-se preso ao vínculo de respostas agressivas que não acaba, ou seja, “não há lugar simbólico para operar, para pacificar o sujeito, para tirá-lo desse lugar imaginário e colocá-lo num lugar simbólico. Estimular a expressão de impulsos hostis desestrutura mais o sujeito”. (MASSOLO, 1992, p. 50)

Muitas vezes, ao se colocar em confronto direto com os alunos tentando evitar que se machuquem ou tentando instituir limites que deveriam vir do ambiente familiar, o professor acaba sendo agredido e o sentimento envolto à essa agressão o leva a sentir-se culpado. Fernandez (1992) ressalta que a autoagressão, relacionada ao sentimento de frustração, desânimo, lamento e culpa diante da situação, é a maior agressão que os professores podem receber e ainda destaca que eles devem se dar conta de que o aluno está agredindo, através deles, a outras situações.

Fernandez (1992, p. 176) ainda explica que dar receitas prontas aos professores dizendo o que devem fazer frente às crianças que cometem atos agressivos seria cometer um ato agressivo com eles, já que estaria “obstaculizando a possibilidade deles de pensar e de usar sua própria agressividade para descobrir o que fazer com os atos agressivos”. No entanto, a autora sugere uma lista de contra receitas para evitar situações onde os alunos são agressivos.

1- Não falar que a criança é agressiva, mas que cometeu um ato agressivo. “Se eu digo que uma criança é agressiva, esta agressividade se transforma em parte de sua identidade” (FERNANDEZ, 1992, p.177)

2- Diante de um ato agressivo, questionar-se: Por que esta agressão me incomoda? O ato agressivo interrompe a aprendizagem da criança?

3- Perguntas: “a quem ou a que agride esta criança, quando comete um ato agressivo”? “O agredido sente-se agredido”? (Às vezes a criança fica feliz em receber atenção de outra criança que admira, ainda que essa atenção seja um ato agressivo).

4- Falar a sós com o agredido, agressor e depois com todo o grupo. Falar e não repreender, dar conselhos ou julgamentos (ex: Por que você fez isso? - Já afirma que ele fez)

5- Não tornar o grupo seu cúmplice tendenciando-o contra a agressão da criança.

6- Nenhum ato agressivo é igual a outro, posto que cada criança é diferente de outra. Se o professor fica hostil diante de um aluno que teve uma atitude agressiva, não demonstra a possibilidade de diferenciar-se dele.

7- Impedir que os alunos se machuquem, ainda que seja necessário conter um aluno corporalmente, e interpretar a agressão pedagogicamente (refletir sobre os motivos que levaram a esta atitude agressiva).

Na visão construtivista o conflito e sua resolução são vistos como essenciais. As pesquisadoras DeVries e Zan (1998) ressaltam o papel do professor como mediador na situação de conflito sugerindo alguns princípios do ensino em situações de conflito que estão relacionados à garantia da segurança física das crianças, utilização de métodos não verbais para acalmá-las (inclinar-se, sentar-se ao lado), reconhecimento de sentimentos de todas as crianças e suas percepções dos conflitos (verbalização dos mesmos), espaço para que as crianças sugiram soluções e reconheçam sua responsabilidade no conflito e tenham oportunidade de compensar, se apropriado.

6- PRODUTO

Agressividade infantil: guia de orientação para professores

A agressividade infantil é um tema bastante comentado entre professores. Na maioria das vezes eles não sabem de que forma devem reagir frente às manifestações agressivas das crianças e diante da falta de apoio dos pais e de orientação para a situação, podem contribuir para perpetuar o problema. A criança precisa de ajuda, mas a família, muitas vezes desestruturada ou despreparada, não consegue garantir que os limites sejam trabalhados e que os comportamentos inadequados das crianças sejam corrigidos ainda na primeira infância.

A criança chega à escola e o convívio social aumenta, o que faz com que as atitudes agressivas aumentem nesse ambiente. Cabe ao professor intervir para que as crianças não se machuquem e aprendam a conviver juntas. Por esse motivo, orientar professores pode ser uma forma de, indiretamente, orientar e ajudar as crianças.

O guia (apêndice F) tem como público-alvo professores de Educação Infantil (4 a 5 anos) e parte de uma situação real, observada em salas de aula, que aliada a teoria, poderá trazer compreensão acerca do fenômeno da agressividade infantil e sugestões para lidar com as manifestações agressivas das crianças. Dessa forma os professores poderão repensar suas práticas e agir de maneira mais pontual.

O guia encontra-se disponível na versão digital (formato PDF), podendo ser acessado por equipamentos eletrônicos ou na versão impressa.

O objetivo do guia não é dar receitas prontas do que fazer frente às crianças que cometem atos agressivos, já que cada episódio de agressividade tem características singulares, mas sim propiciar a reflexão diante de recursos e estratégias que podem ser empregados pensando no desenvolvimento das crianças.

O guia apresenta-se em três partes. A primeira parte denominada “**Afinal: O que é agressividade infantil**” busca conceituar e esclarecer o fenômeno.

A segunda parte “**Recursos e estratégias para lidar com a agressividade infantil:**” aborda meios encontrados na literatura para intervenção do professor.

A terceira e última parte “**Sugestões para professores**” elenca alguns caminhos possíveis para que professores façam um trabalho de prevenção às manifestações agressivas das crianças

7- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conformidade com o estudo e pesquisa realizados é possível concluir que a família tem primordial papel no desenvolvimento do indivíduo. A criança constrói seus primeiros alicerces no ambiente familiar e com a entrada na escola, saída do cercado como chama Winnicott, vai adquirindo autonomia e independência dando início a sua vida social (WINNICOTT, 2001)

Com as falhas sucessivas no ambiente familiar, a escola sobrecarregou-se com funções que vão além do ensinar, tentando assim garantir que a criança possa se desenvolver da melhor forma possível. É fato que a escola não tem como resolver tudo. São diferentes crianças nas mais variadas situações presentes em uma única sala de aula. No entanto a criança não pode ser esquecida e se a família não garantiu os primeiros e mais importantes cuidados, é na escola que ela irá procurar alguém que possa fazê-lo.

A questão é que nem sempre a criança sabe se expressar e pedir ajuda. Na maioria das vezes usa recursos que consideramos inapropriados em uma sala de aula na busca de continência de seus impulsos que não passaram por isso no ambiente familiar.

A agressividade, presente em todos os indivíduos, pode ser uma das formas de manifestação da criança, que quando não encontra os caminhos necessários para canalizá-la, pode agredir chegando a machucar os colegas.

Como a pesquisa mostrou, existe em algumas escolas de Educação Infantil, uma grande preocupação com os conteúdos pedagógicos, deixando de lado o que poderia auxiliar as crianças no processo de canalização de seus impulsos agressivos – a brincadeira. Mas será que a interação das crianças preservando a integridade física, a resolução de conflitos e a socialização não são conteúdos escolares?

De acordo com Coll e Solé (1987 apud BASSEDAS, HUGUET e SOLÉ, 1999, p. 60) conteúdo “é tudo que pode ser objeto de aprendizagem, e conseqüentemente de ensino”. Partindo desse pressuposto o RCNEI (1998) aborda valores, normas e atitudes como conteúdos atitudinais passíveis de ensino destacando que as instituições escolares têm a socialização como função básica, ainda que estes conteúdos não sejam trabalhados explicitamente.

O RCNEI (1998, p. 31) destaca ainda a interação social como uma importante estratégia do professor para garantir a aprendizagem das crianças, cabendo a ele

[...] propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a autoestima.

Tudo isto, como aborda o RCNEI (1998) não significa eliminar os conflitos presentes nas interações sociais, mas garantir que as crianças aprendam a conviver buscando soluções mais adequadas, sendo que o professor tem papel de mediador no conflito.

No campo educativo é importante que o professor saiba utilizar a energia dos impulsos parciais buscando realizar algumas transformações. Por exemplo, a curiosidade da criança transformada em desejo de saber; atividades lúdicas e artísticas transformadas em produção cultural socialmente valorizada. (GAGLIOTTO; BERTÉ; VALE, 2012, p. 149).

Winnicott (1975) destaca a brincadeira como algo universal, que faz parte da saúde, facilita o crescimento e os relacionamentos grupais. É também por meio da brincadeira que

[...]a criança desloca para o exterior seus medos, angústias e problemas internos, dominando-os por meio da ação. Repete no brinquedo todas as situações excessivas para seu ego fraco e isto lhe permite, devido ao domínio sobre os objetos externos a seu alcance, tornar ativo aquilo que sofreu passivamente, modificar um final que lhe foi penoso, tolerar papéis e situações que seriam proibidas na vida real tanto interna como externamente e também repetir à vontade situações prazerosas. (ABERASTURY, 1992, p. 15)

Se é na brincadeira que a criança consegue tudo o que foi exposto acima, ela não pode faltar, principalmente na Educação Infantil, em que as crianças são pequenas. A pesquisa mostrou que quando os momentos de brincadeira são escassos a probabilidade de manifestações agressivas é maior, o que demonstra a necessidade de refletir sobre a atual estrutura da Educação Infantil.

No sentido de auxiliar professores de pré-escola, a pesquisa evidenciou alguns caminhos possíveis como recursos e estratégias e haverá um esforço para que o guia elaborado (apêndice F) chegue aos professores e possa contribuir na

compreensão da agressividade infantil proporcionando sugestões para intervir. O intuito não é oferecer receitas prontas de posturas e métodos para serem seguidos, mas reforçar a importância da mediação docente.

Sem dúvida para analisar uma criança não basta um frio conhecimento da técnica e da teoria. É necessário ter algo do prazer que sente a criança ao brincar, manter algo da ingenuidade, da fantasia e da capacidade de assombro, que são inerentes à infância. (ABERASTURY, 1982, p. 108)

Como destacado na introdução “na escritura de um trabalho que busca retratar uma experiência humana, um tanto da biografia do autor passa a fazer parte dele” (OLIVEIRA, 2008). Nesse trabalho não foi diferente. Vi minha prática pedagógica colocada em reflexão a cada aula observada nas diferentes escolas e fiz inúmeros questionamentos com relação ao papel que desempenho na vida de meus alunos.

Ao observar que algumas situações de expressão da agressividade das crianças começavam com coisas tão pequenas e possíveis de serem resolvidas antes que chegassem a esse ponto refleti sobre as situações vividas em minha sala e questionei-me sobre o olhar que deveria ser mais atento a algumas situações.

Era impossível não refletir e à medida que a pesquisa se desenvolvia tornava-se impossível também não mudar. Algumas das sugestões do guia não são novidade. Boa parte dos professores pode dizer que conhece e que em algum momento de suas vidas profissionais já realizaram. No entanto o dia a dia tumultuado e cheio de trabalho faz com que esqueçamos o quão importantes medidas simples podem ser. Não foi diferente comigo. Inicialmente desacreditei que tais recursos e estratégias pudessem surtir efeito diante de algo considerado tão difícil em uma sala de aula, mas para minha surpresa consegui alcançar objetivos que iam além da questão da agressividade.

Para um estudo futuro, seria interessante demonstrar a efetividade dos recursos e estratégias sugeridos na sala de aula, destacando a viabilidade dos mesmos e também de outros na prevenção e diminuição das manifestações agressivas.

8- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, A . **A criança e seus jogos**. 2 ed, Porto Alegre: Artmed, 1992.

_____. **Psicanálise da criança: teoria e técnica**. 8ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982

ANDRADE, E. V. **A descontinuidade entre agressividade e violência: uma contribuição psicanalítica às práticas educacionais**. 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

BARROS, M, D. **Educação infantil: o que diz a legislação** .2008. Disponível em <<http://fg.jusbrasil.com.br/noticias/168958/artigos-educacao-infantil-o-que-diz-a-legislacao>>. Acesso: 28 jan. 2016

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BIAGGIO, A M. B. **Psicologia do Desenvolvimento**. 9 ed. Petrópolis, Vozes, 1988.

BOWLBY, J. **Cuidados maternos e saúde mental**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/principal.htm>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei 9.394 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 06 ago. 2015.

_____. **Lei n. 11.274 de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6(seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 28 jan. 2016

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. –Brasília : MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2016.

BROTTO, F. O. **Jogos Cooperativos**: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. Santos/SP. 2ª ed. Projeto Cooperação, 2002

CASTRO, R. E. F. **Eles cuidam de crianças. Quem cuida deles? O sofrimento psíquico do professor na relação com a criança considerada agressiva**. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-15122008-123651/>>. Acesso em: 30 jan. 2016

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DELORS, J et al.. **Educação: um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília. DF. MEC: UNESCO, 2010.

DETHIVILLE, L. **Donald W. Winnicott**: uma nova abordagem. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2011

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DIAS, E. O. Winnicott: agressividade e teoria do amadurecimento. **Nat. hum.**, São Paulo , v. 2, n. 1, p. 9-48, jun. 2000 . Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-2430200000100001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 jan. 2016.

FEIJÓ, P C B. **A Obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos 4 anos de idade é a solução para o ensino no Brasil?** Disponível em: <<http://www.assers.org.br/em-foco/mural/mural->

arquivo/aobrigatoriedade da educaçãoinfantilapartirdos4anosdeidadeeasoluçãopara o ensino no brasil>. Acesso em: 26 jan. 2016

FERNANDEZ, A. Agressividade: Qual o teu papel na aprendizagem? In: BORDIN, Jussara; GROSSI, Esther Pilar (orgs). **Paixão de Aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992

FERREIRA, L. D.; WIEZZEL, A. C. S. **Agressividade Infantil**: Entre os fatores emocionais e ambientais. ETIC - Encontro de Iniciação Científica, vol. 4, n. 4, 2008. Disponível em: <<http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/view/1609/1534>>. Acesso em: 17 out. 2015

FREITAS, W.; JABBOUR, C. Utilizando Estudo de Caso (s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. **Estudo & Debate**, América do Norte, v.18, n. 2, p. 07-22, 2011

FREUD, S. **O mal-Estar na civilização** (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, livro 8). Rio de Janeiro: Imago, 1974.

GAGLIOTTO, G. M.; BERTÉ, R.; VALE, G. V. do. Agressividade da Criança no Espaço Escolar: uma abordagem psicanalítica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.20, n1, p.144-160, 2012. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2218/2048>>. Acesso em: 23 out. 2015.

GARCIA, R. M. **A agressividade na psicanálise winnicottiana**. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

KLEIN, M. Amor, culpa e reparação. In: Klein, M.; RIVIERE, J. **Amor, ódio e reparação**. Rio de Janeiro: Imago, 1970.

LEITE, S. A. S. Agressividade. In: Conselho Regional de Psicologia e Sindicato dos Psicólogos no Estado de São Paulo. **Psicologia no Ensino de 2º grau: uma proposta emancipadora**. 2 ed. São Paulo: EDICON, 1986. p. 147-170

LINS, M. I. A. **Agressividade e provisão ambiental**. Nat. hum., São Paulo, v. 2, n. 1, p. 49-69, jun. 2000. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302000000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 mar. 2016

LOCATELLI, C. **Agressividade Infantil**: relax e reprogramação emocional para crianças: um guia para pais, educadores, professores e futuros pais. 2 ed. São Paulo: Sucesso, 2014.

LUZ, I. R. **Agressividade na primeira infância**: um estudo a partir das relações estabelecidas pelas crianças no ambiente familiar e na creche. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

MARCONATO, M, M. . A escuta psicanalítica dos bebês e seus pais. In **Winnicott - seminários paulistas** (pp. 249-256). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

MASSOLO, Miguel. Agressividade um enfoque psicanalítico. In: BORDIN, Jussara; GROSSI, Esther Pilar (orgs). **Paixão de Aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992

MLYNARZ, M. **Comportamento das crianças**: a agressividade, 2000. Disponível em: <<http://www.alobebe.com.br/revista/comportamento-das-criancas-a-agressividade.html,315>>. Acesso em: 26 jun. 2015

OLIVEIRA, T. M. **Atenção Materna Primária e Consulta Terapêutica**: uma proposta de prevenção comunitária. (2008). 137 f. Tese de Doutorado (Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade São Paulo –São Paulo.

PIROLA, S.M.F. **As marcas da indisciplina na escola**: caminhos e descaminhos das práticas pedagógicas. 2009. 155f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências Humanas - Programa de Pós- Graduação em Educação / Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/OTPCSWFGHKVR.pdf> . Acesso em: 12 out. 2016

RIBEIRO, M. J. O início das vivências escolares: contribuições da obra do psicanalista D. W. Winnicott. **Rev. Aprender**. Caderno de filosofia e psicologia da educação, Vitória da Conquista, Ano VI, n. 11, p. 155-177, 2008. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/4251/pdf_222> . Acesso em: 31 jul. 2016

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , n. 16, p. 27-34, Abr. 2001 . Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 jan. 2016.

SILVA, D. L. A agressividade no cotidiano escolar: um estudo analítico em duas instituições educacionais em regiões periféricas de Salvador. **Enciclopédia Biosfera**, Centro Científico Conhecer- Goiânia, v. 7, n. 12, p. 167-178, out. 2011.

SILVEIRA, J. A.; FERREIRA, M. O. A. A formação do apego e suas implicações na construção de vínculos futuros. **Familiare Instituto Sistêmico**, 2005. Disponível em: < http://www.institutofamiliare.com.br/download_anexo/juline-aldanesilveira-e-maria-odete-amaral-ferreira.pdf>. Acesso em 25 fev. 2016.

SOUZA, M. A.; CASTRO, R. E. F. Agressividade infantil no ambiente escolar: concepções e atitudes do professor. **Psicol. estud.**, Maringá , v. 13, n. 4, p. 837-845, Dez. 2008 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000400022&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 jan. 2016.

STORR, A.A agressão no desenvolvimento da infância. In:_____. **A agressão humana**. Traduzido da 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970, p. 54-65

TRAIN, A. **Ajudando a criança agressiva**: como lidar com crianças difíceis. São Paulo: Papirus, 1997.

VILHENA, J.; MAIA, M. V. Agressividade e violência: reflexões acerca do comportamento anti-social e sua inscrição na cultura contemporânea. **Rev. Mal-Estar Subj.**, Fortaleza , v. 2, n. 2, p. 27-58, set. 2002 . Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482002000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 jan. 2016.

WINNICOTT, D. W. **Os bebês e suas mães**. 3ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. **A Criança e o seu Mundo**. 6 ed.. Rio de Janeiro: LCT, 2013.

_____. **A família e o desenvolvimento individual**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artmed, 1983. 268 p.

_____. **Privação e delinquência**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

9- APÊNDICES

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORAS)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada **“AGRESSIVIDADE INFANTIL NO COTIDIANO ESCOLAR: RECURSOS E ESTRATÉGIAS PARA O PROFESSOR DA PRÉ-ESCOLA”**, projeto de Mestrado Profissional realizado no Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica da UNESP de Bauru, com a orientação da Prof^a Dr^a Rita Melissa Lepre. O **objetivo da pesquisa** é observar e analisar as manifestações agressivas das crianças de Educação Infantil conhecendo as principais dificuldades enfrentadas pelo professor. Para isto a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: autorizar que as observações sejam realizadas em sua sala de aula e participar de uma entrevista semiestruturada sobre suas principais dificuldades em lidar com agressividade infantil.

Informamos que no **encaminhamento da pesquisa** poderão ocorrer desconfortos ou constrangimentos por parte dos envolvidos devido às observações e entrevistas que serão realizadas no espaço escolar, entretanto ressaltamos que o intuito primordial desse trabalho de campo não é de avaliar a ação docente, bem como não é o foco a análise do desempenho individual do aluno. Objetiva-se unicamente compreender como se configuram as manifestações agressivas no âmbito escolar e os maiores obstáculos encontrados pelo professor diante delas.

Gostaríamos de esclarecer que sua **participação é totalmente voluntária**, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. É importante destacar que

as informações obtidas serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Os **benefícios esperados** com a pesquisa consistem na elaboração de um guia de orientação para professores que visa oferecer recursos e estratégias perante as manifestações agressivas das crianças.

Após a pesquisa bibliográfica, coleta e análise dos dados serão elaborados uma dissertação e um guia para professores, além de trabalhos científicos publicados em eventos da área escolar. Ao término do trabalho os guias serão encaminhados ao município e as escolas que integram esse trabalho. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, entre em contato conosco. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pesquisador e sujeito) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu _____ (nome por extenso) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar **VOLUNTARIAMENTE** da pesquisa coordenada pela Prof^a Dr^a Rita Melissa Lepre (orientadora da pesquisa).

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura do pesquisado

Eu, LARISSA DAVID FERREIRA, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa intitulada “AGRESSIVIDADE INFANTIL NO COTIDIANO ESCOLAR: RECURSOS E ESTRATÉGIAS PARA O PROFESSOR DA PRÉ-ESCOLA”.

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura do pesquisador

Prof.^a Dr.^a Rita Melissa Lepre
Orientadora
Universidade Estadual Paulista “Julio de
Mesquita Filho” UNESP/Bauru
Programa Mestrado Profissional

e-mail: melissa@fc.unesp.br

Prof.^a Larissa David Ferreira
Pesquisadora
Secretaria Municipal de Educação de
Lins/SP
Professora de Educação Infantil

e-mail: laradayvid@gmail.com

APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores Pais ou Responsáveis, seu filho (a) está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “**AGRESSIVIDADE INFANTIL NO COTIDIANO ESCOLAR: RECURSOS E ESTRATÉGIAS PARA O PROFESSOR DA PRÉ-ESCOLA**”, projeto de Mestrado Profissional realizado no Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica da UNESP de Bauru, com a orientação da Prof^a Dr^a Rita Melissa Lepre. O **objetivo da pesquisa** é observar e analisar as manifestações agressivas das crianças de Educação Infantil conhecendo as principais dificuldades enfrentadas pelo professor.

Assim, com o consentimento e autorização da direção da escola, da professora e dos responsáveis pelas crianças da turma _____, observarei esta professora e o grupo de crianças, no período da tarde, durante 8 dias, entre os meses de novembro e dezembro de 2015.

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho, efetuando pessoalmente as observações com o grupo.

Os dados gerados a partir dos encontros serão analisados e utilizados na realização desta pesquisa e poderão ser utilizados em aulas, palestras, seminários, e integrar alguma publicação, além de contribuírem para elaboração de um guia com orientações para professores que visa oferecer recursos e estratégias perante as manifestações agressivas das crianças. O sigilo será preservado, não sendo mencionados os nomes dos participantes e da escola em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa observada.

Como pesquisadora e responsável por tal pesquisa, comprometo-me a responder e esclarecer qualquer dúvida ou necessidade que o participante ou seus responsáveis venham a ter no momento da pesquisa, ou sempre que julgarem necessário, através do telefone _____ ou pelo endereço eletrônico laradayvid@gmail.com

Eu _____ (nome por extenso)

declaro que fui devidamente esclarecido e estou de acordo em permitir que meu filho (a) participe do estudo proposto.

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura do responsável

APÊNDICE C- TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CRIANÇAS)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

VOCÊ ESTÁ SENDO CONVIDADO PARA PARTICIPAR DA PESQUISA “**AGRESSIVIDADE INFANTIL NO COTIDIANO ESCOLAR: RECURSOS E ESTRATÉGIAS PARA O PROFESSOR DA PRÉ-ESCOLA**”. SEUS PAIS PERMITIRAM QUE VOCÊ PARTICIPE.

QUEREMOS SABER AS DIFICULDADES DE SUA PROFESSORA QUANDO AS CRIANÇAS SE COMPORTAM AGRESSIVAMENTE.

AS CRIANÇAS QUE IRÃO PARTICIPAR DESTA PESQUISA TÊM DE 4 A 5 ANOS DE IDADE.

VOCÊ NÃO PRECISA PARTICIPAR DA PESQUISA SE NÃO QUISE, É UM DIREITO SEU E NÃO TERÁ NENHUM PROBLEMA SE DESISTIR.

A PESQUISA SERÁ FEITA EM SUA ESCOLA, ONDE AS CRIANÇAS SERÃO OBSERVADAS JUNTO COM SUA PROFESSORA. É POSSÍVEL QUE VOCÊ OU ALGUM COLEGA ESTRANHE A PRESENÇA DE UMA PESSOA QUE NÃO CONHECE NA SALA DE AULA, MAS SERÃO APENAS OITO DIAS E LOGO TUDO VOLTARÁ AO NORMAL.

COM ESSA PESQUISA SUA PROFESSORA TERÁ SUGESTÕES PARA EVITAR QUE SEUS COLEGAS SE BATAM E SE MACHUQUEM.

NINGUÉM SABERÁ QUE VOCÊ ESTÁ PARTICIPANDO DA PESQUISA. OS RESULTADOS DELA VÃO SER PUBLICADOS, MAS O SEU NOME, DE SEUS AMIGOS, PROFESSORA E TAMBÉM DE SUA ESCOLA SERÃO GUARDADOS EM SEGREDO. QUANDO TERMINARMOS A PESQUISA A SUA ESCOLA RECEBERÁ O MATERIAL COM SUGESTÕES PARA AS PROFESSORAS.

SE VOCÊ TIVER ALGUMA DÚVIDA, PODE ME PERGUNTAR.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

EU _____ ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA
**“AGRESSIVIDADE INFANTIL NO COTIDIANO ESCOLAR: RECURSOS E ESTRATÉGIAS
PARA O PROFESSOR DA PRÉ-ESCOLA**

ENTENDI AS COISAS RUINS E AS COISAS BOAS QUE PODEM ACONTECER.

ENTENDI QUE POSSO DIZER “SIM” E PARTICIPAR, MAS QUE, A QUALQUER
MOMENTO, POSSO DIZER “NÃO” E DESISTIR E QUE NINGUÉM VAI FICAR BRAVO.

A PESQUISADORA TIROU MINHAS DÚVIDAS E CONVERSOU COM MINHA
PROFESSORA.

RECEBI UMA CÓPIA DESTE TERMO DE ASSENTIMENTO E LI E CONCORDO EM
PARTICIPAR DA PESQUISA.

_____, ____ DE _____ DE _____.

ASSINATURA DO PARTICIPANTE

ASSINATURA DA PESQUISADORA

APÊNDICE D - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS SALAS DE AULA.

Caracterização da turma

Quantos alunos compõem a sala?

Quantas meninas/meninos?

Qual o horário de permanência das crianças na escola?

São crianças consideradas calmas ou agitadas?

Como é a relação entre professor e aluno?

Observações diárias

Em quais atividades do dia a turma ficou mais agitada?

Em quais ficou mais calma?

Houve manifestação agressiva entre as crianças? Em que momento?

Qual foi a atitude do professor?

Como reagiram as crianças?

Que outros comportamentos chamaram atenção?

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS PARTICIPANTES

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS

Durante esse tempo sua sala de aula foi observada no intuito de identificar as manifestações agressivas das crianças para que em união com as principais dificuldades apontadas por você e com tudo o que tem sido estudado, um material de orientação para professores sobre a agressividade infantil possa ser elaborado. Sua experiência profissional tem muito a contribuir com a pesquisa e por isso essa conversa é de suma importância. Vale lembrar que toda informação segue os princípios éticos e normativos da pesquisa e por esse motivo, nomes e informações pessoais estão resguardadas. Desde já agradecemos.

1- Há quanto tempo você trabalha na Educação Infantil?

2- Como você definiria agressividade infantil?

3- Qual a sua maior dificuldade com relação as manifestações agressivas das crianças?

4- Você acha que as crianças que se comportam de maneira agressiva também são desobedientes ou indisciplinadas?

5- Como você costuma agir quando uma criança é agressiva com outra?

6- Você recebe alguma orientação sobre como deve agir?

7- Conhece recursos ou estratégias para evitar a agressividade infantil?

APÊNDICE F- PRODUTO FINAL ELABORADO COM BASE NA DISSERTAÇÃO

AGRESSIVIDADE INFANTIL

GUIA DE ORIENTAÇÃO PARA PROFESSORES



2016

Ferreira, Larissa David.

Agressividade infantil : guia de orientação para professores / Larissa David Ferreira ; supervisão geral: Rita Melissa Lepre ; colaboradores: Andreia Cristiane S. Wiezzel Suguisava, Antonio Francisco Marques. - Bauru : UNESP, 2016

27 p. : il.

Produto educacional elaborado como parte das exigências do Mestrado Profissional em Docência para Educação Básica da Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru

Disponível em: www.fc.unesp.com

1. Agressividade infantil. 2. Pré-escola. 3. Orientação para professores. I. Lepre, Rita Melissa. II. Suguisava, Andreia Cristiane S. Wiezzel. III. Marques, Antonio Francisco. IV. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. V. Título.



Realização

Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências
Programa de Pós-graduação em Docência
para Educação Básica

Supervisão Geral

Prof^a Dr^a Rita Melissa Lepre

Elaboração

Larissa David Ferreira

Ilustrações

Pixabay. Disponível em: www.pixabay.com

Bing. Disponível em: <http://www.bing.com>

Colaboradores:

Prof.^a Dr^a. Andreia Cristiane S. Wiezzel
Suguisava

Prof. Dr. Antônio Francisco Marques

REFLEXÃO

Pode ser que uma criança tenda para a agressividade e outra dificilmente revele qualquer sintoma de agressividade, desde o princípio, embora ambas tenham o mesmo problema. Ocontece simplesmente que essas duas crianças estão lidando de maneiras distintas com suas cargas de impulsos agressivos.

(Winnicott)



APRESENTAÇÃO

Este guia foi elaborado pensando no professor de Educação Infantil (pré-escola) que busca informações, recursos e estratégias para lidar com as manifestações agressivas de seus alunos.

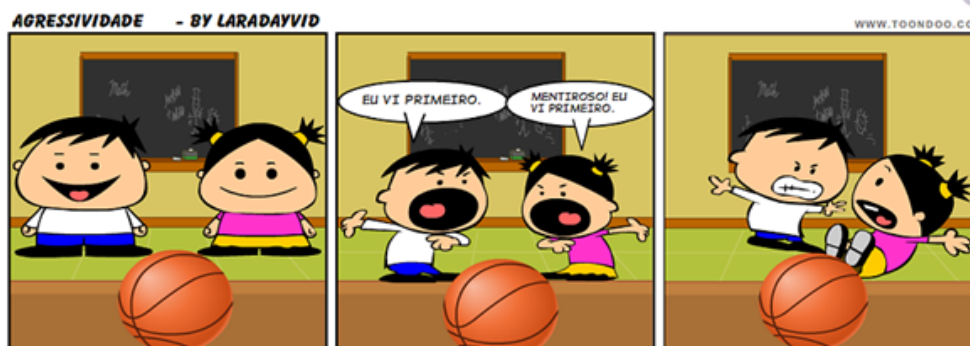
O objetivo do guia não é dar receitas prontas do que fazer frente às crianças que cometem atos agressivos, já que cada episódio de agressividade tem características singulares, mas sim propiciar a reflexão diante de recursos e estratégias que podem ser empregados pensando no desenvolvimento das crianças.

O guia apresenta-se em três partes. A primeira parte denominada **“Afinal: O que é agressividade infantil”** busca conceituar e esclarecer o fenômeno.

A segunda parte **“Recursos e estratégias para lidar com a agressividade infantil:”** aborda meios encontrados na literatura para intervenção do professor.

A terceira e última parte **“Sugestões para professores”** elenca alguns caminhos possíveis para que professores façam um trabalho de prevenção às manifestações agressivas das crianças.

1 - AFINAL: O QUE É AGRESSIVIDADE INFANTIL?



Fonte: Elaboração da autora por meio do site www.toondoo.com

Na tentativa de esclarecer o fenômeno da agressividade muitos autores buscaram definições para o comportamento agressivo, destacando-se, entre eles, autores do viés psicanalítico que explicaram a presença do fenômeno desde cedo, no desenvolvimento da criança.

Winnicott dedicou grande parte de

seus estudos na compreensão da agressividade e destrutividade inerentes à natureza humana, aprofundando as observações de Freud e Klein.

Para ele a agressividade é tida como uma tendência humana presente em todas as pessoas, mas que se manifesta de modo particular (LUZ, 2005, p. 4)

Winnicott ainda ressalta que dentre todas as tendências humanas, a agressividade “é escondida, disfarçada, desviada, atribuída a agentes externos, e quando se manifesta é sempre uma tarefa difícil identificar suas origens” (Winnicott, 2005, p.94). Para ele a agressão tem basicamente dois significados: reação direta ou indireta à frustração e uma das muitas fontes de energia de um indivíduo.



Winnicott enfatiza a importância das bases sólidas conquistadas mediante um ambiente que permita a expressão e transformação da agressividade e para essa função destaca a mãe.

O autor deu grande destaque ao papel do ambiente tanto na permissão da expressão dos impulsos agressivos como no desenvolvimento da capacidade de lidar de forma responsável com a própria destrutividade. O que futuramente será um comportamento agressivo, no início era um simples impulso que desencadeia um movimento e o princípio de uma exploração. (WINNICOTT, 2013)

Na pré-escola, alguns tipos de manifestações agressivas são mais observados. Train (1997) aponta três tipos:

1- Crianças que ficam descontroladas e sem limites durante os jogos. Embora apresentem uma agressividade que intimida por ser bruta, as manifestações restringem-se a situações que envolvem fantasia. Em outros momentos conversam pouco e são tímidas.

2- Crianças que são fisicamente agressivas e controladoras nas

disputas, provocam os outros e conversam pouco. Estão entre as mais agressivas e violentas.

3- Crianças que expressam uma fala agressiva e dominadora, mas não são fisicamente violentas, posto que a agressividade ocorre fora do contexto de jogo. Preocupam-se excessivamente consigo mesmas e por isso, na maioria das vezes, são vistas como chatas. Podem ser persuasivas e interessantes e seu nível de agressividade é relativamente baixo.



BEM-VINDOS!!!



Winnicott ressalta a escola como ambiente propício para as manifestações agressivas, apontando que os impulsos de destrutividade aparecem nos momentos em que a criança sente esperança ou confiabilidade no meio e nos casos em que:

- 1- os impulsos da criança não foram contidos em seu ambiente familiar.
- 2- a criança demonstra esperança e confiança de que na escola alguém

possa cumprir essa função (SOUZA; CASTRO 2008, p.839). Sendo a escola então o ambiente propício às manifestações agressivas das crianças, os professores devem estar preparados para lidar da melhor forma possível com elas auxiliando a criança no desenvolvimento de suas relações interpessoais, sabendo incentivá-la a resolver conflitos e expressar-se de outras formas

Por que meu aluno age agressivamente?

Agindo agressivamente, o aluno pode estar querendo:

- ❖ Chamar **atenção**;
- ❖ Expressar sua **dificuldade de compreensão ou adaptação** ao mundo em que vive e às pessoas;
- ❖ Manifestar sua **frustração** diante de vontades não atendidas;
- ❖ Ser compreendido;
- ❖ Expressar **sentimentos de raiva** (por algo imediato ou acontecido anteriormente, mas não assimilado por ele);
- ❖ Demonstrar **ansiedade** por não entender o funcionamento social em casa ou na escola;
- ❖ Expressar **sentimentos de rejeição, insegurança, inferioridade e baixa autoestima** ou até mesmo **ciúmes** em situações que envolvam irmãos ou pessoas com as quais ele tenha que dividir a atenção e o amor dos pais;
- ❖ Manifestar sua **inabilidade em expressar** seus profundos e verdadeiros sentimentos com relação às pessoas e situações
- ❖ Mostrar sua **identificação** com a figura paterna ou materna, repetindo comportamentos agressivos que ele observa constantemente,
- ❖ **Auto afirmar-se** em situações que envolvam **disputa de poder**, seja em casa com os irmãos ou na escola com os colegas.

LOCATELLI (2014)



2- RECURSOS E ESTRATÉGIAS PARA LIDAR COM A AGRESSIVIDADE INFANTIL



Não é legal...

- Gritar ou fazer longas explicações.
- Responder à agressão com outra agressão.
- Utilizar medidas disciplinares, de coerção ou proibitivas.
- Falar que a criança é agressiva (como se fosse parte de sua identidade).
- Repreender dando conselhos ou fazendo julgamentos.
- Tornar o grupo seu cúmplice tendenciando-o contra a agressão da criança.
- Esperar para corrigir o comportamento inadequado.
- Proibir brincadeiras de luta ou armas de brinquedo.

FERNANDEZ (1992), LOCATELLI (2014), MASSOLO (1992), MLYNARZ (2000), TRAIN (1997)

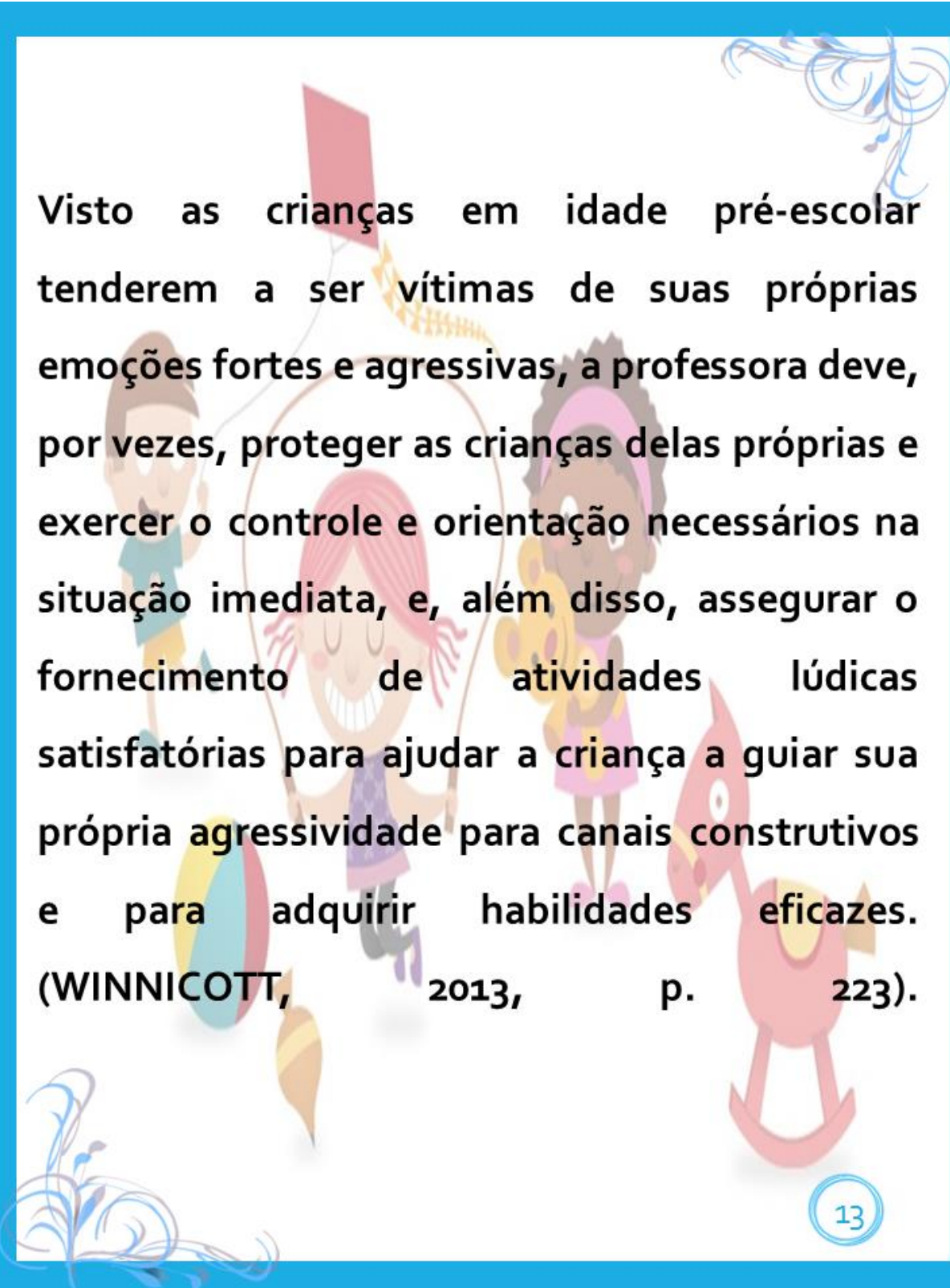


É legal...

- Falar de maneira simples e compreensiva.
- Conter, tranquilizar, soltar e reintegrar a criança.
- Buscar formas de parceria com a família. Todos devem falar a "mesma língua".
- Preocupar-se com todos os envolvidos, tentando garantir a integridade física das crianças.
- Falar a sós com o agredido, agressor e depois com o grupo.
- Utilizar-se de métodos não verbais para acalmar as crianças (inclinar-se, sentar-se ao lado).
- Deixar de fazer algo que a criança goste, sem exageros.
- Elogiar comportamentos cooperativos e pacíficos.
- Ter autocontrole e agir com firmeza e coerência.
- Dar espaço para as crianças sugerirem soluções.

Não existe forma de eliminar a agressividade das pessoas já que ela é inerente à natureza humana, mas é possível canalizá-la modificando sua expressão para formas socialmente mais úteis. (BIAGGIO, 1988). Como exemplo temos as atividades físicas e intelectuais, como esportes, ensaios científicos ou artísticos.



A colorful illustration of children playing. In the center, a girl with pink hair is jumping rope. To her left, a boy is holding a red kite. To her right, a girl is holding a yellow ball. In the foreground, there is a colorful beach ball and a pink rocking horse. The background is white with blue decorative swirls in the corners.

Visto as crianças em idade pré-escolar tenderem a ser vítimas de suas próprias emoções fortes e agressivas, a professora deve, por vezes, proteger as crianças delas próprias e exercer o controle e orientação necessários na situação imediata, e, além disso, assegurar o fornecimento de atividades lúdicas satisfatórias para ajudar a criança a guiar sua própria agressividade para canais construtivos e para adquirir habilidades eficazes. (WINNICOTT, 2013, p. 223).

3- SUGESTÕES PARA PROFESSORES:

Fale sobre sentimentos

Um bom recurso é propiciar situações onde as crianças possam expressar o que sentem. Como estratégia pode-se desenhar algumas expressões (triste, alegre, com medo, com raiva, entre outros) e oportunizar rodas de conversa onde os alunos possam falar a respeito de como estão se sentindo no momento. Também é possível retomar as expressões quando um conflito acontecer e dessa forma incentivar as crianças a falar como se sentem.



Realize dinâmicas e jogos que envolvam a cooperação e a afetividade

Dinâmica: Salve-se com um abraço (pega-pega adaptado)

Eleger uma pessoa do grupo como “pegador” que deverá correr e pegar as outras crianças. A regra é que as crianças que se abraçarem não poderão ser pegadas.

Inicialmente propor abraços em duplas e depois ir aumentando para 3, 4 e 5 crianças. A criança que for pega torna-se o pegador.



Dinâmica: Tirar o chapéu

Entregar o chapéu à uma criança que se dirigirá ao centro da sala.

Em seguida, a criança falará para quem vai tirar o chapéu e fará um elogio para o colega escolhido trocando de lugar com ele.

Dinâmica do afeto

Formar um círculo e passar entre eles um bichinho de pelúcia. Cada integrante deverá demonstrar concretamente seu sentimento (carinho, afeto etc.).

Observar as manifestações verbais ou não dos integrantes.

Após a experiência, os integrantes serão convidados a fazer o mesmo gesto de carinho no integrante da direita.

Por último, discutir sobre as reações dos integrantes com relação a sentimentos de carinho, medo e inibição que tiveram.



Jogo: Ajude os amigos


Entregar um objeto para cada criança que deverá equilibra-lo passeando pelo local do jogo. Se alguém deixar o objeto cair não poderá pegá-lo e deverá ficar “congelado”. Para “descongelar” outro colega deverá ajudar pegando o objeto e colocando em sua cabeça. Dessa forma, com a ajuda do colega, a criança poderá permanecer no jogo.

Jogo: Passeio do Bambolê

Formar um círculo com as crianças de mãos dadas e escolher uma dupla para iniciar o jogo com o bambolê apoiado nos braços que passam por dentro do brinquedo. Ele deverá passar por todas as crianças com movimentos do corpo sem que soltem as mãos. É importante que percebam que precisam da ajuda do colega para conseguirem.

CORREIA(2008)

Proporcione momentos de Relaxamento e Reprogramação Emocional



Em seu livro “Agressividade Infantil: Relax e reprogramação emocional para crianças” Cristina Locatelli propõe algumas técnicas de relax e reprogramação emocional. A seguir citamos um exemplo de cada técnica que pode ser realizada com a turma:

Relax: Os passarinhos

Que lindo é o pássaro em seu voo!...

Vamos relaxar todo o nosso corpo...desde os pés, até a ponta dos cabelos... Todo o corpo fica bem solto, bem leve...a respiração tranquila, só ouvindo e imaginando o que eu disser...Permaneça atento...de olhos fechados...mas fique acordado.

Imagine um céu muito azulado...num dia cheio de sol...Você está deitado embaixo de uma árvore enorme, cheia de galhos e folhas muito verdes. Seu tronco é muito forte, e suas raízes são grandes e profundas...Algumas raízes são tão grandes, que ficam fora da terra, formando um apoio gostoso, no qual você está recostado, bem à vontade...

Ao seu redor, muitas plantas, pequenas árvores, muitas flores de todas as cores, sendo visitadas por borboletas multicoloridas, beija-flores lindos e pequenas abelhas...Você presencia um verdadeiro espetáculo de cores e de beleza.

De repente, você vê no meio das plantas um pequeno pássaro azul-claro, muito cheio de plumas, com a cabeça com tons dourados...tão engraçadinho... Você vê que ele pega algo em seu bico, e voa para a árvore sob a qual você está deitado...e...que surpresa!... Tem um ninho cheio de minúsculos passarinhos...todos de bico aberto, esperando as pequenas minhoquinhas que a mamãe passarinho traz... Você os observa, silenciosamente e sem se mover, para não assustá-los...E a mamãe-passarinho sai diversas vezes do ninho, desce até o chão, procura minhocas, pequenos insetos, e leva para seus filhotinhos...

Mamãe-passarinho cuida tão bem de seus filhotes...Eles comem tudinho e ficam tão felizes quando ela chega...

Quando estão todos de barriga cheia, vão tirar um cochilo e, nesse momento, ela se coloca sobre os passarinhos, que se aconchegam sob as suas asas, ficando bem quietinhos sob a sua proteção, embaixo de toda aquela penugem quentinha. Dormem, então, bem gostoso e bem contentes...Faça de conta que você é um filhote de passarinho e sinta-se aquecido, protegido, amado...Sinta-se dentro do ninho macio, envolvido pelo calor, pelo afeto, sendo amado, querido, cuidado... Você é muito especial e querido...Relaxe e descontraia-se bastante, aconchegando dentro desse ninho...

(PAUSA GRANDE)

Agora você vai retornando do exercício de imaginação, espreguiçando-se bastante, movendo todo o seu corpo...abrindo os olhos...terminando, assim, o nosso treinamento.

LOCATELLI (2014, p. 92-93)



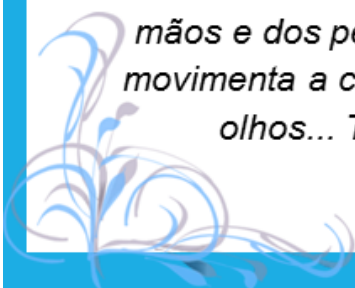
Reprogramação Emocional: A fada

Hoje vamos ficar numa posição bem gostosa, os olhos fechados, todo o corpo bem solto...da ponta dos dedos dos pés, até a ponta dos fios dos cabelos...Ouça atentamente as minhas palavras, sem dormir...Imaginemos que estamos rodeados por uma luz prateada bem forte, que até ofusca os nossos olhos...Aos poucos, procuramos enxergar por dentro dessa luz e, que surpresa!... Uma fada surge a nossa frente, vestida de azul, com estrelas brilhantes em sua roupa... Como ela brilha...como ela é linda... E, olhe, na sua mão... uma varinha de condão...aquela varinha mágica que atende os nossos desejos! Puxa!... A fada nos sorri, docemente, com olhar afetuoso e amigoso, e nos pergunta qual o nosso mais secreto desejo... Ela vai atender esse pedido que iremos fazer... Vamos pensar com carinho, qual será o nosso pedido, pensando sempre em algo que seja bom para nós ou para alguém que amamos... Pode ser alguma coisa que você queira que aconteça agora, ou quando você for mais velho. Só que você vai fazer o seu pedido mentalmente, ou seja, vai imaginar o seu desejo sendo atendido, como se já tivesse acontecendo aquilo que você quer. Imagine o que você quer com todos os detalhes, com beleza e felicidade. Sinta-se já feliz por ter sido atendido no seu desejo... Continue imaginando, e fique bem relaxado...

(PAUSA GRANDE)

Agora vamos agradecer mentalmente à fada, e dar um sorriso de despedida... Ela beija suavemente o seu rosto, e vai desaparecendo na névoa prateada... E você, aos poucos, vai sentindo novamente o seu corpo... Movimentando os dedos das mãos e dos pés, os braços e as pernas, respira mais fundo, movimenta a cabeça, espreguiça-se bastante, sorri... Abre os olhos... Terminando, dessa forma, este exercício.

LOCATELLI (2014, p. 109-110)



Estabeleça critérios em situações que possam criar conflitos desnecessários.



As filas, por exemplo, podem elucidar conflitos desnecessários nas disputas por lugares. Se os critérios forem pré-estabelecidos em conjunto com as crianças (ex: por ordem de tamanho ou ordem alfabética), elas ficarão mais tranquilas nesse momento. Para que todos tenham a chance de estar perto da professora e em primeiro lugar na fila, uma dica é que os ajudantes do dia tenham a liberdade de irem para frente. Assim haverá um rodizio entre os primeiros lugares mantendo o restante da fila na ordem combinada.

Promova reuniões de pais onde a família possa participar ativamente.

De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais (1998, p. 77) as escolas “por intermédio de seus profissionais, devem desenvolver a capacidade de ouvir, observar e aprender com as famílias”. Sendo assim, as reuniões de pais são momentos importantes para propiciar que isto aconteça. Confira algumas dicas:



Crie um ambiente acolhedor para receber as famílias com a exposição de trabalhos das crianças e, se possível, carteiras em círculos.

Comece falando sobre os progressos e interações dos alunos, auxiliando-as a conhecer as metas almejadas e os campos em que os alunos podem precisar de apoio.

Faça perguntas e escute as famílias (um exemplo é perguntar sobre os sonhos e esperanças para as crianças).

Explique como será feita a comunicação entre família e escola, explicitando como poderão entrar em contato com você.

Compartilhe ideias e sugestões para que a família desenvolva atividades que colaborem no desenvolvimento da criança

Evite julgar o que os pais devem fazer. Busque soluções colaborativas.

Agradeça a presença dos presentes e tente contato com os pais que não compareceram oferecendo diferentes alternativas de comunicação.

Mantenha contato regular com as famílias, incluindo notícias positivas e atualizações sobre os progressos dos alunos.



Veja sugestões para participação das famílias na escola e dicas para reunião de pais em:
goo.gl/4W5xdu

E lembre-se...

Ao brincar , a criança desloca para o exterior seus medos, angústias e problemas internos, dominando-os por meio da ação. Repete no brinquedo todas as situações excessivas para seu ego fraco e isto lhe permite, devido ao domínio sobre os objetos externos a seu alcance, tornar ativo aquilo que sofreu passivamente, modificar um final que lhe foi penoso, tolerar papéis e situações que seriam proibidas na vida real tanto interna como externamente e também repetir à vontade situações prazerosas. (ABERASTURY, 1992, p. 15).

Se é por meio da brincadeira que a criança consegue tudo isto, fica claro que ela não pode faltar na escola, principalmente na Educação Infantil. No entanto é importante ter atenção:





Proporcione brincadeiras dirigidas, mas não priorize apenas jogos considerados educativos. Dê espaço também para as crianças tomarem iniciativas, brincarem e se organizarem sem grandes intervenções.

Ao oferecer brinquedos e jogos verifique se a quantidade é suficiente para que as crianças possam brincar dividindo de maneira justa.

Nos momentos de brincadeiras "livres" aproveite para observar a maneira como se estabelecem as relações entre as crianças a forma como interagem com os brinquedos.

Favoreça a capacidade simbólica da criança com : atividades dramáticas, músicas, jogos, contos de fadas, desenho, modelagem, brincadeiras de casinha, de profissões, de combates, entre outras...

Nos jogos dirigidos aproveite para trabalhar noções de afeto, expressão de sentimentos, diversidade

Crie um ambiente onde brinquedos e jogos estejam ao alcance das crianças para que exerçam o senso de responsabilidade, cuidado e organização.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 28 out. 2016.

BIAGGIO, A. M. B. **Psicologia do Desenvolvimento**. 9 ed. Petrópolis, Vozes, 1988.

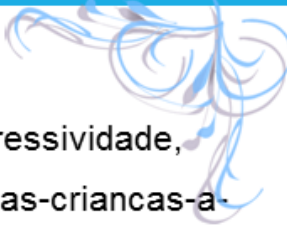
CORREIA, M.M. **Trabalhando com jogos cooperativos**: Em busca de novos paradigmas na educação física. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

FERNANDEZ, A. Agressividade: Qual o teu papel na aprendizagem? In: BORDIN, Jussara; GROSSI, Esther Pilar (orgs). **Paixão de Aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992

LOCATELLI, C. **Agressividade Infantil**: relax e reprogramação emocional para crianças: um guia para pais, educadores, professores e futuros pais. 2 ed. São Paulo: Sucesso, 2014.

LUZ, I. R. **Agressividade na primeira infância**: um estudo a partir das relações estabelecidas pelas crianças no ambiente familiar e na creche. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

MASSOLO, Miguel. Agressividade um enfoque psicanalítico. In: BORDIN, Jussara; GROSSI, Esther Pilar (orgs). **Paixão de Aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992



MLYNARZ, M. **Comportamento das crianças: a agressividade**, 2000. Disponível em: <<http://www.alobebe.com.br/revista/comportamento-das-criancas-a-agressividade.html,315>>. Acesso em: 26 jun. 2015

PADOVINI, B. D. R. S. Contribuições da família no processo de escolarização na infância : limites e possibilidades. Disponível em: <goo.gl/4W5xdu>. Acesso em: 16 dez. 2016

PORVIR INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO. **Dicas para melhorar a reunião escolar e ampliar a participação das famílias**. Disponível em: <<http://porvir.org/dicas-para-melhorar-reuniao-escolar-ampliar-participacao-das-familias/>>. Acesso em: 28 out. 2016

TRAIN, A. **Ajudando a criança agressiva: como lidar com crianças difíceis**. São Paulo: Papirus, 1997.

WINNICOTT, D. W. **Os bebês e suas mães**. 3ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. **A CRIANÇA E O SEU MUNDO**. 6 ED.. RIO DE JANEIRO: LCT, 2013.

_____. **A família e o desenvolvimento individual**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **PRIVAÇÃO E DELINQUÊNCIA**. 4 ED. SÃO PAULO: MARTINS FONTES, 2005.

**Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências**

10- ANEXOS

"FACULDADE DE CIÊNCIAS
 CAMPUS DE BAURU/ UNESP -
 ""JÚLIO DE MESQUITA

**ANEXO A- APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP
 PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Agressividade infantil no cotidiano escolar: recursos e estratégias para o professor da pré-escola **Pesquisador:** Larissa David Ferreira **Área Temática:**

Versão: 2

CAAE: 49145615.9.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO **Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER**Número do Parecer:**

1.311.900

Apresentação do Projeto:

Apresentado de modo adequado em relação aos aspectos científicos.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral é observar e analisar as manifestações agressivas das crianças de Educação Infantil conhecendo as principais dificuldades enfrentadas pelo professor.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não apresenta risco direto a criança participante do estudo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Adequado

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequando

Recomendações:

NA

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

NA

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-6087

Fax: (14)3103-6087

E-mail: arimaia@fc.unesp.br

"FACULDADE DE CIÊNCIAS
CAMPUS DE BAURU/ UNESP -
"JÚLIO DE MESQUITA



Continuação do Parecer: 1.311.900

Considerações Finais a critério do CEP:

O protocolo respeita os direitos dos participantes indicados na resolução 466/12, tem metodologia viável e é eticamente adequado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_585680.pdf	14/10/2015 21:49:36		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	14/10/2015 21:49:07	Larissa David Ferreira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais.docx	14/10/2015 21:30:32	Larissa David Ferreira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.docx	14/10/2015 21:28:34	Larissa David Ferreira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.docx	11/09/2015 13:19:09	Larissa David Ferreira	Aceito
Outros	Autorizacao_Prefeitura_Lins.jpg	11/09/2015 13:17:35	Larissa David Ferreira	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	11/09/2015 13:09:07	Larissa David Ferreira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 06 de Novembro de 2015

Assinado por:
Ari Fernando Maia
(Coordenador)

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-6087

Fax: (14)3103-6087

E-mail: arimaia@fc.unesp.br