



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

ANDRÉA PIRES DE OLIVEIRA

**RELAÇÃO ENTRE CONCEPÇÃO E MANEJO DOCENTE
DA AGRESSIVIDADE DISCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

JOÃO PESSOA – PB
2018

ANDRÉA PIRES DE OLIVEIRA

**RELAÇÃO ENTRE CONCEPÇÃO E MANEJO DOCENTE DA
AGRESSIVIDADE DISCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para banca de dissertação de Mestrado em Educação.

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais da Educação

Orientador: Prof. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade

JOÃO PESSOA – PB

2018

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

O48r Oliveira, Andréa Pires de.

Relação entre concepção e manejo docente da
agressividade discente na educação infantil / Andréa
Pires de Oliveira. – João Pessoa, 2018.
177 f.

Orientação: Fernando Cézar Bezerra de Andrade.
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE.

1. Educação infantil. 2. Manejo docente – Agressividade
de crianças. 3. Agressividade docente. I. Andrade,
Fernando Cézar Bezerra de. II. Título.

UFPB/BC

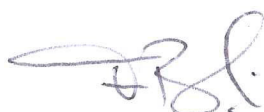
ANDRÉA PIRES DE OLIVEIRA

**RELAÇÃO ENTRE CONCEPÇÃO E MANEJO DOCENTE DA
AGRESSIVIDADE DISCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

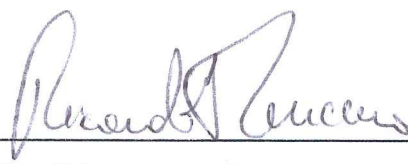
Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, Centro de Educação, da Universidade
Federal da Paraíba, como requisito para banca de
dissertação de Mestrado em Educação.

Dissertação _____ em: 23/03/2018

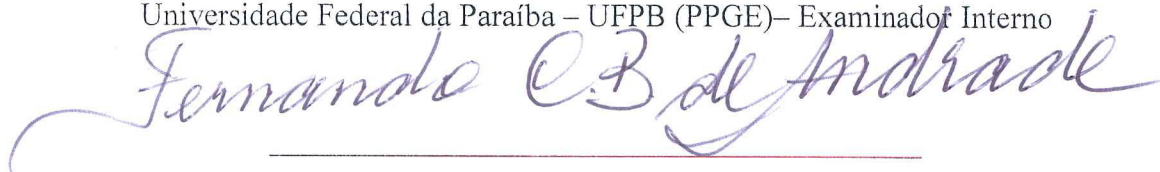
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Fábio Roberto Rodrigues Belo
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (PPGP) – Examinador Externo



Prof. Dr. Ricardo de Figueiredo Lucena
Universidade Federal da Paraíba – UFPB (PPGE) – Examinador Interno



Prof. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade
Universidade Federal da Paraíba – UFPB (PPGE) – Orientador

DEDICATÓRIA

A Hermano e Amanda, companheiro e filha,
por compartilharem comigo a vida!

AGRADECIMENTOS

A construção de um trabalho, mesmo científico, nunca é algo realizado por si mesmo, é algo da ordem de uma realidade compartilhada, construído ao longo da vida, através de nossas experiências pessoais e conhecimentos que adquirimos e (re)descobrimos. Em minha jornada, muitas experiências se acumularam, muitos encontros se deram, inclusive em torno da Educação, em cujo seio construí essa dissertação. O tempo, portanto, pareceu ideal, a maturidade tem suas vantagens! Nesse percurso contei com pessoas cuja generosidade permitiram o meu desenvolvimento pessoal, profissional e acadêmico, a quem agradeço:

Aos meus avós, Yolanda Pires Bezerra e Antônio Pires Bezerra, que cuidaram da minha educação durante os anos de minha infância e adolescência.

A minha mãe, Maria Helena de Moraes Pires, cuja presença foi por mim internalizada, mesmo em momentos em que parecia que estava só (*in memoriam*).

A minha tia, Maria Lúcia de Moraes Pires, pelo afeto e cuidado que sempre me dedicou.

Ao meu companheiro, Hermano Paiva de Magalhães, pelo apoio em todos os meus projetos, pelo amor, incentivo e paciência.

A minha sogra, Maria Darcy Paiva de Magalhães, por ser uma pessoa suficientemente boa.

A minha filha, Amanda Oliveira Magalhães, pelo amor, pelas palavras de incentivo, pelos gestos de cuidado, pela paciência e colaboração.

A Luis Martinho Ferreira Maia, por seu amor inspirador pela Psicanálise, por sua generosidade e por acreditar em minhas potencialidades (*in memoriam*).

A Henriqueta Lúcia Arcoverde de Melo, mestra querida, que me apresentou Winnicott e que ao longo da minha vida profissional ajudou-me a refletir a clínica dos meus pacientes, o que me fez capaz de analisar os dados desse trabalho.

A Katherinne Rozy Vieira Gonzaga, amiga querida, pelas palavras de incentivo, por sua generosidade, por me fazer acreditar!

Ao psicanalista, José Romero da Fonseca Ouríques, por dar sustentação para o meu amadurecimento pessoal.

Ao Prof. Fernando Cézar Bezerra de Andrade, cuja generosidade, comprometimento, simplicidade e amabilidade favoreceram minha criatividade e aprendendizagens, dando-me confiança para desenvolver esse projeto.

Aos colegas da Sociedade Psicanalítica da Paraíba - SPP, pelas trocas clínicas e científicas, parte da minha formação.

Aos colegas do Centro Jean Laplanche – Psicanálise, em especial a Hélida Paiva de Magalhães, com quem tive oportunidade de aprender sobre o pensamento de Winnicott nas aulas da SPP, a Anna Bethânia Nóbrega Cavalcante, pelo carinho e leveza que me incentivaram, a Germana Maroja Pedroza pela generosidade e apoio e a Sônia Maria de Almeida Furtado pelo carinho e palavras de incentivo.

Aos psicanalistas participantes dos Encontros Brasileiros sobre o Pensamento de Winnicott, cujas contribuições me fazem estar a cada ano (re)descobrendo Winnicott.

Às professoras da creche que participaram desta pesquisa, por seu engajamento e pelas trocas de conhecimentos.

Aos professores e professoras do Programa de Pós Graduação da UFPB - PPGE, pelo tempo de aprendizagem.

Maturidade do homem:
significa reaver a seriedade que se tinha quando
criança ao brincar.

(NIETZSCHE, 2003, p. 71)

RESUMO

Objetivou-se analisar a relação entre concepção e manejo docente da agressividade infantil na Educação Infantil, a partir das relações estabelecidas entre docentes e crianças de uma creche da rede pública localizada na região metropolitana de João Pessoa-PB. A principal referência utilizada para a análise dos dados foi a teoria winnicottiana sobre a agressividade infantil e a função ambiental, que poderá favorecer ou dificultar a integração da agressividade pela criança. Esta, ao ingressar na Educação Infantil, precisará dar continuidade ao seu processo de desenvolvimento emocional, razão pela qual a relação estudada é fundamental, justificando este estudo. Na revisão de literatura, dialogando com teóricos dos Estudos Culturais da Educação, no que se refere ao hibridismo do campo educativo e escolar, propôs-se uma reflexão sobre as contribuições da Psicanálise para o campo da Educação. A hipótese da existência de uma relação entre concepções e manejo docente da agressividade infantil foi investigada para responder ao problema sobre a existência dessa relação e as características de seus termos. Como pesquisa qualitativa, desenvolveu-se um estudo de caso com a triangulação de três conjuntos de dados, coletados por observações, entrevistas individuais e registro de falas em grupo focal. Sete professoras de uma creche pública, por três meses, nos turnos matutino e vespertino, colaboraram com a pesquisa, fornecendo dados que foram analisados em dois tempos: no primeiro, a articulação entre observação e entrevistas individuais semiestruturadas evidenciaram a relação que concepções das docentes acerca da agressividade infantil influenciavam seu manejo, referendando-o. Consistindo, sobretudo, de senso comum, essas concepções confirmavam intervenções, na maioria das vezes, exclusivamente punitivas das expressões da agressividade infantil. Uma vez estabelecida essa relação pela interpretação da pesquisadora, no segundo tempo a relação entre concepção e manejo docente foi confirmada nas reflexões que participantes do grupo focal fizeram sobre suas práticas pedagógicas. Nos dois tempos, pesquisadora e professoras, em níveis distintos de análise, constataram a carência de uma mediação apropriada da agressividade infantil. A biografia das docentes, revelando dificuldades subjetivas das professoras em lidar com a própria agressividade inconsciente, auxiliou no entendimento de suas dificuldades em acolher e manejar suficientemente bem a agressividade infantil, cuja integração pela criança, numa análise winnicottiana, frustrava-se. Isso apontou para a necessidade de uma formação docente que considere a subjetividade das (dos) profissionais que ensinam na Educação Infantil, com vistas a promover novos arranjos relacionais docente-criança, de sorte a favorecer a qualidade do manejo docente diante desse fenômeno.

Palavras-chave: Agressividade discente. Concepção docente. Manejo docente. Psicanálise winnicottiana. Educação Infantil.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the link between teachers' conceptions about childhood aggressivity and their pedagogic handling in Preschool, in the context of daily relationships between seven nursery/kindergarten teachers and their children, in a public Preschool facility of João Pessoa's metropolitan area. The principal reference used for the data analysis was D. W. Winnicott's theory about childhood aggressivity and the environmental function, which can be favorable or complicate for the aggressivity integration by the child. When entering Preschool this child will need to continue the emotional development process, reason why the investigation of that relation is fundamental, justifying this study. In the literature review, dialoguing with Educational Cultural Studies authors, concerning the hybridity of the educational and school field, it was proposed a reflection about the Psychoanalysis' contributions to the Education field. The hypothesis of an existent relation between conceptions and teacher's childhood aggressivity management was investigated to solve the problem about the existence of this relation and the characteristics of its terms. As a qualitative study, it was developed a case study with the triangulation of three data groups, collected by observations, individual interviews and speech registered in focus groups. Seven Nursery teachers, during three months, on morning and evening shifts, collaborated with the research, providing data which were analyzed in two times: at first, the articulation of observation and half structured individual interviews has evidenced that teachers' conceptions about childhood aggressivity had influence on their management, commending it. Consisting of, mainly, common sense, these conceptions confirmed interventions, mostly, exclusively punitive of the children's aggressivity expressions. Once this relation was established by the researcher, at the second part of the study, the relation between conception and teacher's management was confirmed through the reflections made by the participants about their pedagogical practice on the focus group. On both parts of the study, researcher and teachers, with different analysis levels, verified the need of a proper mediation of childhood aggressivity. The teachers' biography, revealing their subjective difficulties to deal with their own unconscious aggressivity, helped the understanding of their difficulties to welcome and manage well enough the children's aggressivity, whose child integration of it, in an analysis based on Winnicott theory, was frustrated. This has pointed to the necessity of a teacher's qualification that consider the subjectivity of the Childhood Education professionals, aiming to promote now relational arrangements between teacher and child, luckily supporting the teacher's management quality before this phenomenon.

KEYWORDS: Childhood aggressivity. Teachers' conceptions. Teachers' handling. Preschool. Winnicott's theory.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 –	DISTRIBUIÇÃO DE TURMAS DA CRECHE.....	78
QUADRO 2 –	CORPO DE PROFISSIONAIS DA CRECHE.....	78-79
QUADRO 3 –	PARTICIPANTES DA PESQUISA	80
QUADRO 4 –	OBSERVAÇÃO DA INTERAÇÃO DOCENTE-CRIANÇAS	82
QUADRO 5 –	ENTREVISTAS COM AS PARTICIPANTES	83
QUADRO 6 –	ENCONTROS DO GRUPO DE REFLEXÃO	84
QUADRO 7 –	DADOS PESSOAIS DAS PARTICIPANTES	111
QUADRO 8 –	TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DAS PARTICIPANTES	112

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA MANEJO DA AGRESSIVIDADE DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	21
1.1 A infância e a criança: concepções do passado ao presente	21
1.2 A Educação Infantil e os papéis da docência	29
1.2.1 Formação e prática docente para o manejo da agressividade infantil na Educação Infantil	31
1.2.2 Concepções docentes sobre a agressividade de crianças, sua expressão na sala de aula e seu manejo pedagógico	40
1.3 A agressividade Infantil e seu manejo na Educação Infantil pela ótica da Psicologia e da Pedagogia Institucional	43
1.4 A Agressividade sob a ótica psicanalítica: diferentes teorias	48
2 A AGRESSIVIDADE PELO VIÉS WINNICOTTIANO.....	52
2.1 A agressividade na teoria winnicottiana e sua relação com o desenvolvimento emocional infantil	53
2.1.1 Uso do objeto: o ambiente como suporte para a agressividade	55
2.1.2 A agressividade e a conquista do concernimento	57
2.2 Destinos possíveis para a agressividade: a criatividade, a tendência antissocial....	60
2.3 Existência e resistência ambiental para a integração da agressividade infantil	66
2.4 Consequências para a Educação Infantil.....	71
3 MÉTODO	77
3.1 Campo de Pesquisa e Participantes	77
3.2 Percurso metodológico na coleta e tratamento dos dados	80
3.2.1 A Observação Participante.....	81
3.2.2 A Entrevista Semiestruturada	82
3.2.3 O Grupo Focal	83
3.3 Tratamento, organização e análise dos dados.....	84

4 RELAÇÃO ENTRE CONCEPÇÃO E MANEJO DA AGRESSIVIDADE DISCENTE NUMA CRECHE: UMA ANÁLISE EM DOIS TEMPOS	87
4.1 O primeiro tempo: a creche, sua infraestrutura e seu funcionamento pedagógico	87
4.2 Primeiro tempo: cenas de manejo docente da agressividade infantil	89
4.2.1 Mônica e Antônio, manejando o teste ambiental de Josué	90
4.2.2 Rafaela (e Sônia): existindo para (e resistindo à) (in)sustentável mania de Joana	96
4.2.3 Carla, ambivalências no manejo da agressividade de João	102
4.2.4 A insuficiência de Angélica e da instituição	106
4.3 Primeiro tempo: entrevistando as professoras sobre suas concepções da agressividade infantil	110
4.4 A relação entre a concepção e o manejo docente da agressividade infantil e seus desdobramentos para EI	129
4.5 Segundo tempo: revisitando a relação entre a concepção e o manejo docente da agressividade infantil no Grupo de Reflexão	137
4.5.1 Um grupo para estudar e refletir	139
4.5.2 Clareando a relação feita por Antônio entre sua concepção e seu manejo da agressividade infantil	141
4.5.3 Segundo tempo: confrontando relações	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS	159
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido	171
APÊNDICE B – Diário de campo	173
APÊNDICE C – Roteiro de entrevistas	174
APÊNDICE D – Cronograma de atividades – Grupo de Reflexão	175

INTRODUÇÃO

A instituição educacional deve ser um lugar onde as crianças possam experimentar sua vitalidade com segurança. A questão de proporcionar um ambiente seguro é um dos grandes desafios para a Educação Infantil; assim, se pensarmos na agressividade como uma expressão da vitalidade da criança, a questão que se coloca é: como possibilitar que esse espaço relacional admita a vivência da agressividade, proporcionando sua integração no processo de desenvolvimento emocional infantil?

O trabalho com crianças da Educação Infantil pode gerar tensões para docentes, até pelas características inerentes à faixa etária a que atendem, por implicar num tempo em que as crianças estão em pleno processo de aquisições e de regulações de suas potencialidades.

Neste sentido, profissionais da Educação Infantil terão como desafio manter-se disponíveis diante das novidades cotidianas que esse trabalho traz, uma vez que diariamente a criança expressa e reage com uma atitude nova, um comportamento novo diante das situações que vai encontrando, num processo de descoberta do seu espaço e do outro que deverá ser mediado pelo adulto que dela se ocupa.

Então, os adultos, principalmente aqueles que lidam com crianças pequenas, na Educação Infantil, constituem parte importante do ambiente institucional e afetivo das crianças, cujo desenvolvimento global é afetado por educadoras e educadores – capazes de funcionar como suporte de seus investimentos e mediando suas demandas.

Ora, considerando as diferenças entre família e escola, o ambiente educacional deve favorecer a criança o estabelecimento de vínculos com novas pessoas, adultos e outras crianças. Nesta perspectiva, a Educação Infantil não é entendida sob uma ótica assistencialista para a família, mas como um ambiente privilegiado em que a criança deve vivenciar a continuidade de sua existência pessoal.

Esse processo é valorizado pela psicanálise winnicottiana, que o define em termos de vínculos emocionais complexos e delicados, com variáveis inconscientes a serem consideradas nas relações afetivas entre adultos e crianças.

Assim, aspectos relacionais devem ser considerados o que implica, no caso da educadora (ou do educador)¹, considerar elementos de sua subjetividade que envolvem o cuidar.

¹ O uso do termo educadora (educador) será assim referido pois a Educação Infantil conta com uma maioria de docentes mulheres contudo, é preciso chamar atenção para o fato de que esta função pode e deve ser exercida também por homens pois, independentemente do gênero o fundamental é que docentes da EI se disponibilizem a cuidar e educar.

Nessa perspectiva, uma das principais tarefas da Educação Infantil é a de contribuir para o desenvolvimento psíquico da criança, proporcionando experiências criativas em vez de submissão, adaptação e imitação, permitindo que as demandas cognitivas, físicas e emocionais das crianças sejam percebidas e, na medida do possível, atendidas e aproveitadas no ambiente escolar, pelos agentes que o compõem.

Na Educação Infantil, portanto, os vínculos entre docentes e crianças precisam ser criados para garantir a qualidade desta relação, uma vez que estas(es) profissionais são agentes importantes que deixam marcas no processo de subjetivação dos infantes.

Para além do gênero, há uma diferença que deve ser considerada sobre a função docente, uma vez que a relação entre professoras(es) e a criança não é natural, visto que não se trata de uma relação parental.

Portanto, docentes que trabalham com bebês ou com crianças pequenas precisam estabelecer com elas e eles um convívio íntimo, porém profissional, diferente do que ocorre no ambiente familiar.

Na relação entre pais e filhos há desejos e expectativas que antecedem o nascimento da criança e que fazem parte do imaginário parental; já a relação docente-discente é de outra ordem, uma vez que nesta relação adultos e crianças não têm uma pré-história apesar de realcionarem-se em um tempo extenso e diário.

Entre docentes e crianças, estão implícitas ainda relações de poder, uma vez que neste contexto há de um lado o adulto atravessado pela cultura, por sentimentos e pensamentos pessoais (MOREIRA, 2005) e uma história; do outro lado encontra-se a criança em vias de constituição que, ao receber os cuidados desse adulto, acha-se envolvida num processo de transmissão de significados inaugurando uma ordem intersubjetiva relacional.

É neste aspecto que este trabalho pretende ajudar a pensar essas relações, pois é no convívio entre docentes e crianças que se instauram novas possibilidades de se relacionar, baseadas nas concepções, crenças e material inconsciente que trazem consigo, a partir de suas vivências anteriores, mobilizando nestas (nestes) profissionais algo que desconhecem, mas que é atualizado nessa nova interação. Portanto suas reações frente à criança estarão também à mercê de um poder que foge ao seu controle, da ordem do inconsciente e que inevitavelmente encontrará uma via de acesso neste encontro.

Neste sentido, faz-se pertinente a problematização sobre a formação docente para o manejo da agressividade infantil na Educação Infantil, uma vez que é justamente nesse contexto

que dificuldades relativas aos afetos destes profissionais podem se presentificar, criando complicações para uma gestão mais pedagógica e eficaz da agressividade infantil.

Este trabalho pesquisa a relação entre as concepções e o manejo docente da agressividade infantil, dando destaque aos aspectos subjetivos envolvidos nestas relações que se estabelecem no espaço da Educação Infantil. Admitindo que a subjetividade, “composta por nossos pensamentos e sentimentos mais pessoais” (MOREIRA, 2005, p. 135), implica no modo como o sujeito lida com determinadas situações, propõe-se uma articulação entre os Estudos Culturais da Educação (doravante ECE) e a Psicanálise, buscando contribuir para a prática pedagógica.

Costa, Silveira e Sommer (2003), conceituam os ECE como “[...] uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica” (p. 54).

Nesta perspectiva, o manejo da agressividade discente por docentes de Educação Infantil revela aspectos subjetivos ligados à sua identidade profissional – e, nesta, a seu gênero – e à sua cultura (COSTA, 2005).

Winnicott (1967/1975a) enfatiza não ser possível tratar da subjetividade sem discuti-la também num arranjo cultural. Deste modo, partindo da ideia de que existem fenômenos inconscientes que agem na relação de um adulto e uma criança e que podem interferir no seu processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, psíquico e emocional (WINNICOTT, 2000c; MOREIRA, 2005), propõe-se uma via de discussão associada à psicanálise.

Em consonância com os teóricos dos ECE no que se refere ao hibridismo deste campo, sugere-se uma reflexão sobre as contribuições da Psicanálise para o campo da Educação, com vistas a analisar as relações que se dão no ambiente da Educação Infantil entre docentes e crianças, momento de um encontro marcado por aspectos culturais que convocam essas(es) profissionais em situação de cuidado a reexaminarem e ressignificarem suas práticas, uma vez que as condutas homogeneizadas perdem espaço para um olhar e um cuidado singular para cada criança e suas demandas.

Uma das categorias principais desta pesquisa é a agressividade infantil, entendida, sob a ótica de Winnicott, como uma característica inerentemente humana: investiga-se de que modo o ambiente², compreendido aqui pela relação criada e mantida com a figura da(do)

²Adulto cuja função específica é a de fornecer cuidados e sustentação psíquica à criança em processo de desenvolvimento emocional.

educadora(dor) da Educação Infantil, contribui ou dificulta para o processo de amadurecimento emocional infantil, através do manejo da agressividade da criança.

Em relação à agressividade, Winnicott (1950/2000c, p. 288) defende que “A IDÉIA CENTRAL por trás deste estudo da agressividade é a de que, se a sociedade encontra-se em perigo, não é por causa da agressividade do homem, mas em consequência da repressão da agressividade pessoal nos indivíduos”.

Assim, as dificuldades de interação dos adultos envolvidos nos cuidados com a criança, principalmente nos dois primeiros anos de vida, contribuem para o desenvolvimento de distúrbios relativos ao desenvolvimento emocional, dificultando o controle dos impulsos, promovendo inibições afetivas, a falta de empatia e a capacidade reduzida de solução de conflitos, aspectos identificados nos estudos sobre agressividade.

Segundo o pensamento de Winnicott (1950/2000c), a agressividade além de fazer parte da natureza humana é necessária para que o indivíduo inicialmente, ao se relacionar com seu cuidador primário vá descobrindo o que é ele e o que ele não é e, nesse processo ao descobrir o mundo em pequenas doses, precisará lidar com esse mundo externo fora de seu controle onipotente contando com para isso com cuidados suficientemente bons de um adulto emocionalmente disponível.

Nessa jornada, para regular a agressividade, a criança precisa encontrar resistência no ambiente, ou seja num adulto, capaz de suportar e conter sua agressividade sem negá-la ou retaliá-la, pois ainda é imatura e não consegue lidar com a própria agressividade. Assim, as reações da criança através de comportamentos agressivos diminuem se ela, em processo de amadurecimento emocional, tem suas necessidades suficientemente atendidas pelo adulto capaz de acolher suas demandas afetivas, proporcionando uma provisão de oportunidades, por meio da qual, a partir da necessidade da criança, lhe é oferecida a oportunidade de reparação de eventuais expressões destrutivas decorrentes da agressividade infantil.

Seguindo esta trilha, para que o manejo da agressividade infantil possa ser bem-sucedido, se faz necessário que docentes compreendam que sua função, enquanto adultos cuidadores, é a de ajudar a criança a amadurecer emocionalmente, dando atenção ao que ela expressa: desse modo, torna-se-ão capazes de atender a necessidade da criança propiciando oportunidades para que ela possa regular a própria agressividade e desenvolver sua capacidade moral e criativa.

Neste sentido se interpreta o argumento Pain (*apud* ANDRADE, 2007), que defende possibilitar o manejo das situações de conflitos por educadoras(es) como uma via não violenta de acesso à agressividade e da aprendizagem de sua expressão pró-social.

Questiona-se, portanto, se a formação docente dá conta de um manejo adequado da agressividade discente na Educação Infantil, uma vez que, em sua prática, docentes, por exemplo, podem expressar dificuldades de interação com algumas crianças, cujos comportamentos não são compreendidos. Essas dificuldades criam problemas e desestabilizam essas (esses) profissionais, que, em tese, deveriam saber manejar o que acontece no ambiente educacional.

Porém, verifica-se que em muitas circunstâncias são surpreendidas(os) por não saber lidar com o que as crianças apresentam no cotidiano escolar. Este desconhecimento pode revelar um “*não saber lidar com*” a própria agressividade e o que, subsistindo de infantil inconsciente na própria educadora (no próprio educador), é mobilizado quando ela (ele) se depara com a agressividade das crianças sob seus cuidados.

O desenho da pesquisa, portanto, se dá no sentido de responder aos questionamentos que conduzem a investigação da relação entre concepção e manejo docente da agressividade infantil: Quais as concepções sobre a agressividade infantil para docentes que trabalham na Educação Infantil? Como docentes lidam com a agressividade das crianças na Educação Infantil? Qual a relação entre concepção e manejo docente da agressividade das crianças na Educação Infantil?

Presumindo, como hipótese, que as concepções docentes estejam relacionadas ao manejo que as(os) profissionais dedicam às situações de agressividade infantil e que, portanto, elas influenciam sua prática pedagógica, compreende-se que as respostas às perguntas formuladas nesta pesquisa permitem orientar estratégias pedagógicas que podem ser adotadas pelas professoras e professores, possibilitando a integração pró-social da agressividade discente na Educação Infantil.

Disso, tem-se, como objetivo geral, analisar a relação entre as concepções de docentes e o manejo que essas(esses) profissionais adotam para as diversas expressões da agressividade das crianças na Educação Infantil. Para tanto, os objetivos específicos são:

1. Caracterizar as concepções docentes sobre a agressividade infantil, sua expressão na sala de aula e a responsabilidade profissional por seu manejo;

2. Diferenciar as formas de manejo docente da agressividade infantil na Educação Infantil;
3. Relacionar as concepções caracterizadas e as formas de manejo diferenciadas;
4. Interpretar, à luz da teoria winnicottiana, as relações estabelecidas entre concepções e condutas pedagógicas.

Assim, para uma sistematização deste trabalho, no primeiro capítulo é apresentada uma introdução teórica, caracterizando o cenário educacional como um todo em que o problema da agressividade se apresenta; demonstrando a relevância deste estudo em função do tema investigado; e situando a pesquisa no contexto do debate científico em torno do tema do manejo docente da agressividade infantil na Educação Infantil.

Assim, a realização da revisão da literatura acerca do lugar da educação escolar diante da gestão das expressões da agressividade infantil remete aos estudos tratando, de um lado, das concepções sobre a agressividade das crianças na Educação Infantil, e, de outro, das práticas docentes para a gestão dessa agressividade no cotidiano escolar. Tais práticas e concepções evidenciam como docentes da Educação Infantil concebem a agressividade infantil, sua expressão na sala de aula e a responsabilidade profissional por seu manejo. Reconhecendo que o contexto cultural interfere nessas concepções, caracteriza-se a identidade profissional docente em face de relações de autoridade e da tarefa de contenção e modelagem da expressão da agressividade infantil.

Nesse momento do estudo, a relação cultural entre gênero, autoridade e expressão da própria agressividade na gestão da agressividade infantil é pensada. As reflexões empreendidas permitem uma melhor compreensão das várias propostas para a atuação docente na Educação Infantil.

Entre tais propostas, destacam-se as pedagógicas, psicológicas e psicanalíticas, para ressaltar, no capítulo 2, o paradigma winnicottiano de compreensão da agressividade infantil e seu manejo por adultos: são eles que devem possibilitar o desenvolvimento emocional da criança, ao dar-lhe suporte emocional, identificando-se com ela, oferecendo continência e oportunidade de reparação dos efeitos destrutivos de sua agressividade. Cada uma dessas áreas aponta para habilidades necessárias à docência no manejo da agressividade infantil.

Assim, no capítulo 2, a revisão da literatura psicanalítica, explicita como o manejo docente da agressividade infantil pode ser uma prevenção contra a violência, tomando como

base a teoria psicanalítica winnicottiana sobre a agressividade e sobre a função docente, a qual pode facilitar ou dificultar o desenvolvimento emocional da criança.

Neste sentido, alguns conceitos psicanalíticos numa perspectiva winnicottiana serão explorados em torno da agressividade como: uso do objeto, conquista do concernimento, moralidade, culpa, agressão, destrutividade, reparação, criatividade, verdadeiro e falso *self*, tendência antissocial, subjetividade, ambiente, cuidados suficientemente bons, continência, suporte, contratransferência e *holding*.

O Capítulo 3 trata do método da pesquisa, da caracterização do campo, dos sujeitos, do desenho e dos instrumentos utilizados para a coleta, tratamento e análise dos dados. O método empregado nesta pesquisa é o qualitativo, com a estratégia do estudo de caso, com o qual investiga-se a relação entre concepção e manejo docente da agressividade discente na Educação Infantil.

Para tanto, são explicitados, nesse capítulo, os procedimentos para realização da pesquisa, a saber: observação do manejo docente de situações que envolvem a agressividade infantil na creche; entrevistas individuais semiestruturadas; formação de um Grupo Focal.

Para examinar o problema da pesquisa a partir de fontes de dados variados (observação, entrevistas semiestruturadas e grupo focal) é realizada uma triangulação de metodologias. A triangulação, permite, ao mesclar métodos e fontes de coletas de dados, uma melhor compreensão e análise da relação entre a concepção e o manejo docente da agressividade infantil na Educação Infantil.

No capítulo 4, é analisado o estudo de caso com vistas a esclarecer a relação entre concepções e manejo da agressividade infantil por docentes de uma creche, a partir das observações, entrevistas e dos casos de agressividade por elas relatados no Grupo de Reflexão.

Para tanto, são apresentados os dados de observação do ambiente da creche em geral e, em particular, de situações de manejo da agressividade discente por docentes da creche. Além disso, são analisadas as concepções de docentes entrevistadas e, por fim, a relação entre concepção e manejo docente da agressividade infantil, a partir de casos discutidos pelas docentes em grupo focal (chamado de Grupo de Reflexão).

As categorias “história de vida das professoras”, “concepção docente da agressividade”, “manejo docente das situações de expressão da agressividade infantil” “*holding*” e “contratransferência” são articuladas com base na teoria winnicottiana e empregadas para interpretar enunciações produzidas pelas docentes, através das falas nas entrevistas e no Grupo

de Reflexão, articulando-as a expressões faciais e corporais, que contradizem ou complementam o discurso verbal das professoras, contribuindo para identificar a dimensão comportamental e interacional do manejo docente, com vistas a responder aos questionamentos propostos nesta pesquisa.

Com essa proposta não se pretende sugerir uma educação psicanalítica; contudo, entende-se que a prática pedagógica pode ser iluminada pela teoria psicanalítica³ e que a escuta das educadoras aumenta as chances de promover uma mudança na posição subjetiva⁴ (GONZAGA, 2011) dessas profissionais, as quais poderão se apropriar com maior liberdade de sua relação com as crianças, assumindo sua função junto a elas no que se refere ao cuidar e ao educar.

A partir da proposta da Psicanálise em relação a um certo afrouxamento das pulsões, de uma liberalidade para com os impulsos, de modo a que ganhem sentido para o sujeito; e da escola, que tradicionalmente funciona como domesticadora desses impulsos, o diálogo entre a Psicanálise e a Educação parece nesta perspectiva aparentemente impossível. Com se verá, Winnicott (1982) propõe: na pré-escola, o importante é a criança receber uma continuidade dos cuidados pelos adultos que se ocuparão dela, favorecendo seu processo de desenvolvimento e sua continuidade de ser. Paradoxos podem coexistir, admitindo-se a agressividade como algo inerente ao ser humano.

Assim, segundo essa perspectiva, desenvolvida no Capítulo 4, no encontro com o ambiente cuidador na Educação Infantil, representado pela figura da(o) educadora (educador), deve ser oferecido oportunidades à criança para que ela conquiste a capacidade de autorregulação de sua agressividade. Pressupõe-se, logo, que a teoria psicanalítica ajuda a compreender o desenvolvimento emocional infantil, facilitando processos de mediação que intervenham na relação docente-criança. Nesta pesquisa, de modo particular, ela evidencia a relação entre concepção e manejo da agressividade infantil, contribuindo assim, para o campo educacional.

³Essa posição aqui assumida em relação à aproximação entre os campos psicanalítico e o pedagógico é distinta da ideia defendida por Millot (2001), na qual prevalece uma recusa histórica da aproximação entre estes campos, por um entendimento que, não sendo possível educar o inconsciente, não seria, tampouco, viável considerar suas implicações sobre a educação escolar.

⁴Gonzaga (2011) propõe um lugar de fala em que docentes possam expor o que pensam, o que sentem em relação aos conflitos relacionais, mais precisamente a indisciplina discente, e ao ouvirem-se e serem escutadas em grupo por um mediador que considera os aspectos inconscientes envolvidos nas relações entre docentes e discentes, esses sujeitos têm a oportunidade para ressignificar suas práticas, promovendo uma mudança em sua posição subjetiva – suas características afetivas, seus desejos e respectivas repercussões sobre suas condutas, por exemplo.

As considerações finais, trazem uma síntese da pesquisa, propondo uma resposta para o problema anunciado anteriormente e uma discussão sobre a pertinência do tema da formação de docentes no que diz respeito ao manejo da agressividade infantil na Educação Infantil.

1 REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA MANEJO DA AGRESSIVIDADE DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo traz à discussão um aspecto específico da prática docente com crianças na Educação Infantil, a saber, o manejo da agressividade infantil. Para tanto, problematizam-se a função da Educação infantil e o papel da educadora(educador) nesse nível de escolarização, conceituando a infância, a Educação Infantil (doravante EI), a docência na EI e, considerando a influência de concepções docentes sobre o manejo pedagógico da agressividade de crianças e sua expressão na sala de aula, reflete sobre a importância da formação docente continuada para o manejo da agressividade infantil na EI. Além disso, retoma as principais teorias pedagógicas, psicológicas e psicanalíticas sobre a agressividade infantil, preparando, desse modo, o capítulo seguinte para o aprofundamento da teoria psicanalítica winnicottiana sobre esse fenômeno.

1.1 A infância e a criança: concepções do passado ao presente

Com vistas a compreender as concepções atuais da infância e da criança e sua consequente percepção pelo imaginário docente, faz-se necessário um resgate histórico desses conceitos.

Heywood (2004, p. 22) considera que a infância é uma “abstração que se refere à determinada etapa da vida, diferentemente do grupo de pessoas sugerido pela palavra crianças”, o que aponta para uma diferença que deve ser, de partida, enfatizada entre esses dois termos: infância como uma etapa da vida e criança, como um sujeito cultural, histórico e social.

O reconhecimento da infância só foi possível a partir do século XVII, quando se considerou que as crianças tinham necessidades específicas e que deveriam vivenciar “uma espécie de quarentena, antes que pudessem integrar o mundo dos adultos” (HEYWOOD, 2004, p.23). A partir de então as crianças foram separadas do mundo dos adultos e inseridas em outro contexto: o escolar.

Essa mudança paradigmática em relação ao conceito de infância é diretamente proporcional à noção de que as crianças eram vistas como adultos imperfeitos e que a escola seria, portanto, responsável por completar sua formação, modelando-as para a vida em sociedade. Essas mudanças foram deixando marcas na sociedade, que passou a dar um lugar social às crianças diferente do dos adultos.

Nos séculos que se seguiram, houve uma continuidade na construção do conceito de infância, mobilizando a sociedade ocidental a partir da família, que mudou seu olhar e

comportamento diante dos filhos. Segundo Ariès (1981, p. 12), entre os séculos XIX e XX “a família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância, que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la [...] se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela”.

Assim, para Kuhlmann (1998), a construção da concepção de infância ocorreu de forma não linear, num processo dialético influenciado pelos contextos políticos, econômicos e sociais.

Kramer (2007, p. 14) avalia que “[...] a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na sua comunidade”; a autora sugere que as “crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas” (KRAMER, 2007, p. 15). Portanto, o conceito de infância foi construído e influenciado por diversos fatores produzindo sujeitos mais ou menos visíveis nas sociedades ao longo da história.

A partir das ideias de Rousseau (1999), o mundo infantil ganha um outro olhar e os estudos sobre a infância do século XVIII avançam para a construção de um conceito moderno da infância; ampliando a representação da criança, que passa a ser pensada, levando em conta suas peculiaridades, sua potencialidade imaginativa e criativa. O filósofo considerou que cada idade tem suas características e maturidade próprias. Com suas ideias, Rousseau avança numa nova concepção da criança e da infância antecipando intuitivamente teorias do desenvolvimento cognitivo e moral atuais.

Levando em conta os vários contextos sociais, presentes numa mesma sociedade, a depender do contexto em que a criança esteja inserida, pode-se pensar em múltiplas concepções e vivências de infância. Consequentemente, a ideia de infância na contemporaneidade está vinculada à história das diferentes concepções acerca da criança e a construção do conceito de infância revela os valores presentes nas sociedades em diferentes períodos.

Na Europa do século XIX, a escola iniciava sua função de normatizar as relações sociais que preparariam a menina e o menino para a vida em sociedade, estabelecidos os parâmetros para tanto através dos manuais de civilidade, que apontavam para os comportamentos socialmente adequados.

No Brasil, a concepção da criança e da infância passou, ao longo dos tempos, por transformações no sentido de adequação ao modelo europeu.

Oliveira (2000) fez uma pesquisa a partir do registro de “viajantes estrangeiros” que estiveram no Brasil no século XIX e relataram cenas observadas do cotidiano e do

relacionamento entre os adultos e as crianças daquela época, com críticas e comparações entre as crianças brasileiras e europeias: “criou-se a partir daí uma concepção de que as crianças brasileiras teriam comportamentos inadequados, precisando de normas para ‘civilizá-las’ e regular o seu modo de agir” (OLIVEIRA, 2000, p. 36).

Vale ressaltar que esses viajantes, traziam a concepção de infância a partir do modelo europeu, como um “momento oportuno e fecundo para se estabelecer regras, normas e formas de comportar-se socialmente” (OLIVEIRA, 2000, p. 36); portanto, quaisquer comportamentos que fugissem aos padrões eram por eles rechaçados e interpretados como exótico ou selvagem.

Elias (1994) nos ajuda a compreender que o processo civilizador dos costumes é uma construção e sua internalização na infância torna-se parte da estrutura psicológica incutida pelos adultos a partir de suas reações de desaprovação frente ao comportamento não desejado das crianças – o que, em consequência, virá a se constituir em *habitus* (ELIAS 1994), apontado pelo autor como segunda natureza.

Comentando a obra do autor, Silva (2001, pp. 251-252) explica que “o *habitus* em Elias é fruto de um processo histórico complexo”, de modo a “pensar uma Psicologia Histórica que se concretizaria estudando o *habitus* humano em conjunto” (SILVA, 2001, p. 252). A autora esclarece ainda que em Elias, o *habitus*

É um conceito social, porque ele se constrói nos relacionamentos e nos processos históricos, mas é também um conceito “pessoal” porque embora vivamos estimulados e/ou censurados pelo meio social, cada indivíduo é único, como também é única a sua natureza de apreender o mundo. (SILVA, 2001, p. 252).

Nesse sentido, o *habitus* ajuda a entender a forma como Elias (1994) concebe a agressividade, numa leitura que articula Sociologia, História e Psicologia. Para ele, que comunga com a teoria psicanalítica freudiana sobre a cultura em vários pontos, a agressividade

é confinada e domada por inúmeras regras e proibições, que se transformaram em autolimitações. Foi tão transformada, “refinada”, “civilizada” como todas as formas de prazer, e sua violência imediata e descontrolada aparece apenas em sonhos ou em explosões isoladas que explicamos como patológicas. (ELIAS, 1994, p. 190-191)

Assim, numa perspectiva eliasiana, a agressividade, como impulso natural, foi, através do processo civilizador, pouco a pouco sendo moldada para fins culturais. No caso da escola, esse processo dá-se, sobretudo, nas práticas educativas, intencionais ou não, em processos complexos, interligados, constantes e abertos. Um deles diz respeito às normas e fins com que as atividades em sala de aula são desenvolvidas, no contexto do que se espera para a relação entre docente e discentes.

Nesse pano de fundo, contudo, alguns fatores - entre eles, a concepção docente sobre a agressividade infantil - podem interferir nessa relação docente-criança fazendo com que a qualidade desse ambiente afetivo varie, como se verá com a teoria winnicottiana, adiante, entre a precariedade e a suficiência. Ao longo da história das culturas, as variações nesse espectro afetivo-ambiental foram determinadas pelas representações de infância, pelo lugar que as crianças ocuparam na sociedade e, também, pelas expectativas educacionais dirigidas à infância.

Desse modo, na história brasileira, os cuidados para com as crianças foram marcados por ideais e definidos em torno de um perfil eurocêntrico, universalizado e atemporal de adulto ideal. Exemplos do estranhamento experimentado por educadores estrangeiros no contato com a infância brasileira servem de exemplo para esse ideário pedagógico no passado nacional - cujos efeitos perduram até hoje, se pensarmos na influência que as culturas do hemisfério norte ainda exercem sobre as nossas culturas escolares.

Assim, no Brasil do século XIX, as dificuldades vividas por parte de estrangeiros, cuja referência para a educação era o modelo europeu, em relação ao contraste dos costumes e comportamentos, principalmente das preceptoras das crianças da época. Conforme é relatado por Oliveira (2000, p. 36) havia nesta época “uma tensão e um conflito muito grande entre as suas percepções e o cotidiano das crianças. [...] certamente quem mais se chocou foram as preceptoras, que vieram “educar”, “ensinar”, “civilizar” as crianças e colocá-las nos moldes da chamada “boa educação”.

Nesse sentido, verificaram uma diferença nos *habitus*, etnocentricamente interpretada como ausência de *habitus*. A educação formal, nesta época no Brasil, era realizada tanto em colégios quanto por preceptores(as) vindos da Europa. Uma dessas preceptoras, a alemã Ina Von Binzer, partilhava as dificuldades de se relacionar com as crianças brasileiras, em cartas para uma amiga entre os anos de 1881 a 1883, quando dava aulas tanto em colégios quanto nas casas das famílias mais abastadas. Segundo Oliveira (2000, p. 37), “suas angústias, conflitos e dificuldades são relatadas através de cartas carregadas de afetividade, bom e mau humor, mas muita emoção, vivida por uma senhorita que aos 21 anos se aventura na tarefa de ‘educar’ as crianças da terra”, mas com um olhar eurocêntrico – de sorte que essa preceptora sofreu bastante com as diferenças culturais e a sua dificuldade em fazer obedientes seus alunos e alunas, sobretudo em decorrência de falhas na comunicação da professora com seus pupilos.

Os problemas de comunicação citados por Oliveira (2000) seriam cômicos, não fossem trágicos: eles atestavam haver toda uma cultura sendo imposta às crianças, sem que houvesse uma tradução de seu significado por parte delas, cindindo a composição significado-significante e dificultando uma relação adequada entre a professora e seus alunos. Binzer (2004), a partir dessa experiência, consegue refletir e fazer uma crítica considerável a respeito da implantação do modelo europeu de educação às crianças brasileiras, reconhecendo que a transposição de valores e concepções advindos de outras culturas não bastava para educá-las “reconheço ser indispensável adotar-se uma pedagogia aqui, mas ela deve ser brasileira e não alemã, calcada sobre moldes brasileiros e adaptada ao caráter do povo e às condições de sua vida doméstica” (BINZER, 2004, p. 66).

Outro aspecto que dificultava a educação das crianças brasileiras, à época, pode ser associado ao que Gilberto Freire (1998) ilustra em seu livro *Casa Grande e Senzala*. As mães ao entregarem seus filhos aos cuidados de uma escrava negra, não lhes dava o poder de discipliná-las: estabelecia-se assim uma relação perversa na qual a relação de poder era invertida.

Retomando Ariès (1981), sabe-se que a Europa demorou alguns séculos para dar um lugar social às suas crianças com o reconhecimento da infância. Considerando sua peculiaridade, para o Brasil este processo foi acontecendo de um jeito diferente, talvez mais complexo, tanto em decorrência da diversidade cultural que supunham modos de relacionamentos entre adultos e crianças diferentes, quanto pelo fato de ter sido colonizado e forçado a absorver valores de uma Europa “civilizada”.

Um elemento que diferenciava a relação e o modo de vida das crianças e adultos brasileiros neste período diz respeito à afetividade dos adultos com as crianças que divergia do ideário europeu, visto como uma possibilidade de perverter o caráter da criança, o que era associado à falta de limites o que segundo Oliveira (2000, p. 38) “provavelmente essa visão traz uma concepção moralizadora da infância como período propício para “moldar os costumes”, e a criança como projeto formação de um futuro adulto de acordo com o modelo social imposto”.

Este mesmo autor pontua que esses comportamentos carinhosos e zelosos que os adultos brasileiros tinham com as crianças viabilizou um movimento no século XIX, no Brasil, que favoreceu “a inserção da criança no meio social a partir deste modo próprio de tratamento pelos adultos. Neste contexto, a história que hoje se faz da criança no Brasil em diferentes períodos tem buscado priorizar essas diferenças culturais, sociais e históricas” (OLIVEIRA, 2000, p. 39).

Portanto, surgia um movimento diferente daquele do início da história da criança no Brasil, cuja proposta era um projeto “ortopédico”, que ignorava a necessidade de se pensar a criança brasileira levando em consideração seu contexto, sua cultura, seu meio social, implantando moldes etnocêntricos, cujo padrão desprezava sua peculiaridade.

Já no Brasil do início do século XX, com o crescimento das grandes cidades, da industrialização e da pobreza, havia uma demanda social ao Estado para o cuidado das crianças, principalmente da criança pobre e, conseqüentemente, a necessidade de políticas e legislações específicas para a infância. Kramer (1991, p. 61) esclarece que foi “com o intuito de diminuir a apatia que dominava as esferas governamentais quanto ao ‘problema da criança’ que alguns grupos começaram a atuar no início do século XX”.

Esses grupos empreenderam ações que ganharam força através de pressões por parte de entidades internacionais, a partir da década de 40, que pressionavam o governo brasileiro no sentido de se ocupar do atendimento às crianças e adolescentes (BERNARTT, 2009).

O movimento de cunho predominantemente assistencialista à primeira infância vai aos poucos evoluindo para uma perspectiva educacional, segundo Kramer (1991, p.37), em função da qual “[...] a UNESCO, através do UNICEF, começa a prestar assessoria aos especialistas de educação pré-escolar de diversos países”.

Assim, a pressão de organismos internacionais continuava a mobilizar o governo brasileiro, para oficializar políticas educacionais culminando em 1975 com a criação da Coordenadoria de Educação Pré-escolar (COEPRE), vinculada ao MEC, Ministério da Educação e Cultura, cujo objetivo “fica caracterizado, através de documentos oficiais, que a educação pré-escolar deve utilizar métodos que atendam a um baixo custo, um grande número de crianças”. (BERNARTT, 2009, p. 4233)

Nesta perspectiva, o atendimento às crianças encobre as contradições sociais, diferenciando as crianças segundo sua condição econômica. Assim, a mesma autora (2009, p. 4234) afirma que “as creches surgem para “abrigar” crianças pobres, de até 6 anos; enquanto os jardins-de-infância surgem para acolher crianças ricas, acima de 3 anos, garantindo sua educação e seu desenvolvimento”.

Em 1979, as Nações Unidas promovem o Ano Internacional da Criança desenvolvendo e divulgando temáticas sobre a infância, entre elas o acesso à educação infantil e promovendo, na ocasião, o Movimento de Luta por Creches.

Ao longo da história brasileira, portanto, as concepções em relação aos direitos da infância sofreram múltiplas influências, modificando-se até que a criança alcançasse o status de um sujeito de direitos. Assim, no Brasil, em 1988, a Constituição Federal oficializa o atendimento escolar às crianças menores como um direito: “a assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas” (BRASIL, 1988).

Em 1990, com a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente pela Lei Federal Lei 8.069, os direitos das crianças e dos adolescentes são detalhadamente legalizados.

Em 1996, a LDB traz em seu escopo determinantes educacionais voltadas à infância. A criança passa a ser definida como cidadã, com necessidades próprias e capacidades a serem desenvolvidas através da educação em todos os seus aspectos.

Diante deste apanhado, podem-se constatar avanços na legislação tratando da infância nas últimas décadas. Assim, a construção sobre o lugar da infância brasileira teve repercussões em documentos oficiais que tratam do tema. Elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, esses documentos, textualmente, visam colaborar para uma Educação Infantil de mais qualidade, respeitando a criança e suas peculiaridades.

A concepção de criança abordada no Parecer 022/1998a, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI, enfatiza as potencialidades e necessidades infantis, detalhando as características dessa etapa do desenvolvimento humano. Deste modo, a criança passa a ser adjetivada por aspectos historicamente negligenciados, implicando os adultos como responsáveis por facilitar seu desenvolvimento.

Esse novo olhar para a criança lhe garante um lugar socialmente valorizado e respeitado, tanto em seus direitos quanto em suas necessidades.

No parecer CNE/CEB 22/1998a – MEC as crianças pequenas são definidas como

[...] seres humanos portadores de todas as melhores potencialidades da espécie:
 *inteligentes, curiosas, animadas, brincalhonas em busca de relacionamentos gratificantes, pois descobertos entendimento, afeto, amor, brincadeira, bom humor e segurança trazem bem-estar e felicidade;
 *Tagarelas, desvendando todos os sentidos e significados das múltiplas linguagens de comunicação, por onde a vida se explica;
 *inquieta, pois tudo deve ser descoberto e compreendido, num mundo que é sempre novo a cada manhã;
 *encantadas, fascinadas, solidárias e cooperativas desde que o contexto ao seu redor, e principalmente, nós adultos/educadores, saibamos responder, provocar e apoiar o encantamento, a fascinação, que levam ao conhecimento, à generosidade e à participação. (BRASIL, 1998a, p. 5-6).

Contudo, na descrição anterior sobre as características infantis não são levadas em consideração a agressividade infantil ou sua expressão. Como se um novo mito da criança fosse construído, a partir de características socialmente aceitáveis, tem-se uma criança unicamente positivada segundo parâmetros da moralidade moderna – ela é ativa, cooperativa, curiosa, etc.

O que é considerado indesejável pelo ideário pedagógico – como a expressão da agressividade, muitas vezes – continua sem reconhecimento, negando-se, assim, por exemplo, conflitos associados àquela agressividade. Portanto, essa concepção da criança ainda não considera, por exemplo, a necessidade de manejo da expressão da agressividade infantil por docentes. Esta característica, entendida pela perspectiva winnicottiana como inerente à infância, é desconhecida pelos registros oficiais, inviabilizando a reflexão sobre as estratégias para seu manejo.

Outro entendimento da criança apontado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI diz respeito à concepção da criança como um ser singular, ativo, social, histórico que sofre influências culturais (BRASIL, 1998b).

Numa concepção epistemológica contemporânea, estudiosos da EI defendem a ideia segundo a qual a criança recebe influência e influencia seu meio social numa interação que produz cultura (BRASIL, 2006).

Desse ponto de vista, a infância é reconhecida em um lugar e um tempo, vivenciados ativamente pela criança. Essa ótica remete às ideias de Kramer (2007), que compreende as crianças tanto do ponto de vista social como do ponto de vista psicológico, considerando características inerentes à infância como o poder de imaginação, fantasia e criação: elas são ativas e cidadãs, produzem e são produzidas na cultura em que estão inseridas.

O Parecer CNE/CEB 020/2009 faz uma revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, reconhecendo a criança como um ser cultural, valorizando as interações que estabelecem com os adultos e outras crianças como condição para o seu desenvolvimento e construção de sua identidade pessoal e coletiva.

Diante desse recorte teórico, com vistas a compreender a concepção de infância, constatou-se não existir uma única concepção da infância, havendo uma pluralidade epistemológica do termo, que sofre influências culturais, históricas, filosóficas, sociais, econômica, políticas e psicológicas.

As atuais concepções sobre a criança foram influenciadas pela história da infância no Ocidente, em particular, pelos contextos históricos, políticos, sociais, econômicos e culturais

vividos no Brasil pós-ditadura militar. Entender tais concepções dessa maneira possibilita fazer a crítica às ideias presentes no senso comum pedagógico (muito presentes no pensamento docente) sobre a infância e suas características – entre as quais a agressividade. Assim, dependendo de como se concebe a infância, a agressividade será tratada com mais ou menos positividade e a subjetividade infantil será ou não reconhecida e inserida nos projetos educacionais.

1.2 A Educação Infantil e os papéis da docência

Como se viu, para compreender-se o conceito de Educação Infantil, tal como é definido hoje em nossa sociedade, é importante atentar para o fato de que tal conceito, como o da infância, foi construído com base nas condições sociais, políticas, religiosas e econômicas ao longo da história. Como é referido por Kuhlmann (1998, p. 77), “[...]a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens”.

Assim, Kuhlmann (1998) elucida que, entre os séculos XIX e XX, as instituições de educação infantil, receberam em sua origem, influências dos países europeus centrais configurando-se em um conjunto de instituições modelares de uma sociedade civilizada.

Kramer (1999) situa que na transição do século XIX para o século XX estendendo-se até as primeiras décadas do século XX, a educação infantil no Brasil era atrelada a uma concepção psicológica e patológica da criança, cujos programas e ações eram de cunho predominantemente médico-sanitário, alimentar e assistencial.

A Educação Infantil no Brasil, atualmente corresponde ao atendimento institucional-educacional das crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas, é também a primeira etapa da Educação Básica com direitos assegurados pela Constituição Federal (1988) e da LDB (Lei 9394), 1996. Assim a Educação Infantil proporciona um outro lugar social ocupado pela criança que passa a ser reconhecida como um sujeito de direitos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) considera que a Educação Infantil deve atender a duas frentes: educar e cuidar, abandonando o caráter assistencialista. Para chegar a esta formulação, as concepções de criança e de educação foram constantemente reexaminadas, o que provoca uma ressignificação do ofício docente na EI, uma

vez que “a Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação”, objetivando “assegurar a qualidade de atendimento em instituições de educação infantil” (BRASIL, 2005, p. 17). No contexto atual, portanto, a Educação Infantil está ancorada nessas duas funções: a de educar e de cuidar, cujas dimensões são indissociáveis para a realização de um trabalho que atenda adequadamente as crianças nesta fase de seu desenvolvimento.

Considerando que a constituição do sujeito se dá nos primeiros anos de vida e que docentes da EI participam do processo de subjetivação das crianças, faz-se necessário que para além dos conhecimentos do senso comum, que estas (estes) profissionais possam aprofundar seus conhecimentos sobre as fases de desenvolvimento infantil, inclusive o emocional, a fim de orientar seu manejo, na interação com seus alunos e as alunas, por práticas pedagógicas melhor fundamentadas, mais científicas, que favoreçam o desenvolvimento global das crianças.

Assim, a literatura recomenda que a professora (o professor) da Educação Infantil seja uma (um) profissional capaz de construir sua prática, como uma (um) pesquisadora (pesquisador) que constrói um conhecimento empiricamente a partir do campo de pesquisa; portanto, a educadora (educador) deve adequar seu conhecimento ao que é demandado pelas crianças no cotidiano institucional. Essa flexibilidade envolve um processo de sustentação das relações interpessoais entre a educadora (o educador) e a criança, bem como entre seus pares, possibilitando-lhes uma mediação para as aprendizagens e também oportunidades de aprender com elas.

Ser docente na Educação Infantil é ter sempre uma atitude investigativa da própria prática e, conseqüentemente, fazer a sua elaboração por meio de um processo contínuo de formação. É ter o compromisso com a profissão escolhida e consciência de que suas intenções e ações contribuem na formação humana de nossas crianças ainda pequenas [...] a professora da pequena infância é uma das profissionais responsáveis por proporcionar a conquista da autonomia e da construção de identidades das crianças pequenas do nosso país. (GARANHANI, 2010, p.196).

Considerando que as primeiras experiências vividas por bebês e crianças pequenas marcam profundamente a formação da sua personalidade cabe à educadora (ao educador) da Educação Infantil atender às necessidades das crianças nestes primeiros tempos de sua vida, contribuindo para a constituição da sua subjetividade, para o seu desenvolvimento cognitivo, para o amadurecimento emocional e para o estabelecimento de relações interpessoais possibilitando, desse modo, que suas demandas sejam suficientemente atendidas, corroborando, dentre outros aspectos a regulação positiva de sua agressividade.

Para que esse resultado seja obtido, é preciso que a professora (o professor) tenha clareza da sua função na formação plena das crianças, uma vez que o trabalho pedagógico com essa faixa etária requer saberes e fazeres para que a atuação docente se dê de modo satisfatório com vistas a facilitar esta fase de desenvolvimento e a livre expressão das crianças, possibilitando experiências vivenciadas no contexto educacional que ampliem e desenvolvam suas potencialidades imaginativas, afetivas, motoras, cognitivas, sociais, relacionais e criativas (BARBOSA, 2009).

A docência na EI requer da professora (do professor) de crianças pequenas além do conhecimento pedagógico e sobre desenvolvimento infantil, considerando seu contexto social e cultural (BRASIL, 1998b) uma disponibilidade emocional para que possa sustentar de modo suficientemente bom sua relação com a criança (WINNICOTT, 1982).

Tal também deve ser a atitude em face da agressividade, componente inalienável da infância.

1.2.1 Formação e prática docente para o manejo da agressividade infantil na Educação Infantil

Antes de tratar mais especificamente da formação docente para o manejo da agressividade infantil na EI, é preciso refletir sobre a formação da(do) profissional desse nível de ensino, pois a qualidade de sua formação reflete na qualidade das experiências que irá vivenciar com as crianças.

A formação docente na EI deve sustentar o binômio teoria e prática marcado por um movimento dialético de concepções, valores, crenças, ações, reações, limites, qualidades, dificuldades, facilidades e sentimentos, ou seja, de aspectos subjetivos que indicam a necessidade de ampliar o olhar docente sobre si, consequentemente, sobre o outro, dentro da perspectiva de uma formação reflexiva (OSTETTO, 2008).

Este processo, que consiste numa ação docente reflexiva, possibilita às professoras (aos professores) da EI considerarem aspectos negligenciados, mas fundamentais para uma prática adequada, que atenda às especificidades da criança. É nesse sentido que Paulo Freire (1997) considera consistir a formação permanente na reflexão crítica sobre a prática fundada nesta dialética entre prática e teoria. “A prática de pensar a prática e de estudá-la nos leva à percepção da percepção anterior ou ao conhecimento do conhecimento anterior que, de modo geral, envolve um novo conhecimento” (p. 75).

Pedroza (2006) propõe que essa formação se dá em termos de um processo de desenvolvimento pessoal docente, considerando seus valores, crenças, hábitos, atitudes e formas de se relacionar. Neste sentido a formação docente deve possibilitar o desenvolvimento de recursos que promovam uma maior sensibilidade, criatividade e segurança, com espaços para reflexão de sua prática educativa possibilitando que a atuação docente assuma as próprias contradições com vistas a construção do novo que contemple a realidade vivenciada naquele determinado contexto escolar.

Deste modo, a docência de crianças na EI deve promover ações que facilitem além do desenvolvimento cognitivo e sociocultural, o desenvolvimento emocional infantil. Nessa direção, há uma demanda dirigida à professora (ao professor) que vai além de seus conhecimentos técnicos, revelando aspectos subjetivos ligados ao cuidar. Logo, a docência na EI requer um *modus operandi* que atenda a essa dupla função, o que supõe ter a educadora (o educador) suficientes conhecimento e disponibilidade (emocional, inclusive) para transitar por estas duas vertentes. “[...] garantir a atuação de profissionais com formação específica em educação infantil para exercer sua função é um fator *sine qua non* para se alcançar uma melhor qualidade das práticas pedagógicas” (OLIVEIRA, 2008, p.55).

Ora, para que a EI possa alcançar seu objetivo em relação ao desenvolvimento emocional das crianças, deve-se observar a qualidade da relação que se estabelece entre educadora (educador) e criança, uma vez que é através desta relação que são veiculados os cuidados e a efetiva participação docente no desenvolvimento emocional infantil. Nesse nível de análise, o manejo da agressividade infantil precisa ser pensado, pois as atitudes de docentes - como sua forma de abordar as crianças, de lhes ensinar e de agir quando as mesmas expressam sua agressividade - poderão facilitar ou dificultar o processo de integração da agressividade infantil, a ser vivido pelas crianças também na escola. Tal processo pode resultar numa experiência considerada mais ou menos positiva, repercutindo em seu amadurecimento emocional. Como propõe Paulo Freire (1997, p. 98) “as educadoras precisam saber o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham. O universo de seus sonhos, a linguagem com que se defendem, manhosamente, da agressividade de seu mundo”.

Com o intuito de conhecer os atuais estudos sobre o tema da agressividade infantil e sobre o papel docente na EI diante deste fenômeno, foi realizada uma revisão da literatura produzida entre os anos de 2006 e 2016, relacionada aos indicadores: “*Agressividade e Criança*”; “*Agressividade infantil na Educação Infantil e docência*”; e “*Agressividade e Criança Pré-*

escolar”; “*Papel da professora (do professor) e Agressividade Infantil*”, em bases de dados nacionais no Banco de Teses e Dissertações – CAPES e Rede de Revistas Científicas da América Latina, do Caribe, da Espanha e de Portugal (REDALYC).

Constatou-se que as principais fontes de dados sobre a agressividade das crianças são as descrições de professoras(es); contudo em apenas duas pesquisas encontrou-se a análise da relação de professoras(es) com o fenômeno da agressividade infantil. As pesquisas indicam haver uma dificuldade por parte de docentes em conceituar (SOUZA; CASTRO, 2008) e lidar com comportamentos agressivos das crianças cuja origem é compreendida a partir da família. Consequentemente, educadoras(es) sentem-se impotentes para manejá-los (PICADO; ROSE, 2009; SOUZA; CASTRO, 2008) ou atuam apenas com uma intervenção coercitiva (JOLY; DIAS; MARINI, 2009; PICADO; ROSE, 2009).

Em uma das pesquisas (LUZ, 2008) traz argumentos alinhados à teoria winnicottiana que valorizam a função da educadora (do educador) como alguém que pode dar suporte emocional às crianças na EI a partir do entendimento de que a criança ainda não é capaz de controlar seus impulsos, o que poderá fazer com que a educadora (o educador) lide melhor com os comportamentos “indesejáveis” das crianças, possibilitando e valorizando comportamentos criativos e construtivos.

Ferreira e Pereira (2001), a partir dos dados coletados, demonstraram que a redução de momentos para o brincar livre, em detrimento ao maior tempo dispensado aos conteúdos pedagógicos na EI, influencia no aumento da expressão da agressividade das crianças. Este estudo revela ainda que técnicas de relaxamento, bem como a presença de uma pessoa para auxiliar a professora (o professor), podem contribuir para amenizar os atos agressivos. Como produto dessa pesquisa, as autoras elaboraram um guia de orientações para docentes, com vistas a promoverem a reflexão sobre recursos e estratégias a serem utilizados no contexto da agressividade infantil.

A partir deste levantamento, constatou-se, no banco de dados referido (e com os descritores utilizados), haver poucas referências ao papel da educadora (do educador) em face da agressividade infantil. Deste modo, a pesquisa aqui delineada ressalta-se como pertinente e relevante, ao enfatizar, a partir de uma perspectiva winnicottiana, o papel docente frente à agressividade infantil, bem como ao compreender a relação entre concepção e manejo docente da agressividade infantil na EI por essa perspectiva relacional, em que não só a agressividade

infantil, mas também (e, às vezes, sobretudo) a agressividade docente contam para analisar-se a qualidade da intervenção e, por consequência, ampliar-se o conhecimento deste tema.

Assim, docentes devem atentar, tanto às emoções das crianças quanto às suas, dentre elas a agressividade e, neste sentido estudos sobre o desenvolvimento emocional infantil poderá auxiliar-lhes, no sentido de saber lidar melhor consigo e com as crianças, possibilitando um trabalho educativo, a partir de uma relação afetiva mais adequada.

Em um artigo que tratou de práticas educativas de professores(as) e comportamentos infantis, Silva e Mariano (2014) realizaram um levantamento de algumas categorias de práticas educativas positivas que promovem o desenvolvimento infantil dentre elas: a comunicação, o estabelecimento de regras, o treino em resolução de problemas, a valorização de comportamentos esperados, o oferecimento de suporte, o manejo positivo, valer-se do afeto, envolver a família, estimular a criatividade e interação com colegas.

Deste modo, as práticas educativas, podem auxiliar a criança e o adulto a se comunicarem num interjogo no qual ambos encontrem sentido e prazer no que fazem. Nessa ótica, tais práticas não podem se esvaziar num mero trefismo, mas, antes, devem beneficiar tanto a cognição quanto ao desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

As práticas docentes na EI são tão importantes que as(os) professoras(es) ensinam mais com sua conduta e suas atitudes do que mesmo com as tarefas que solicitam ou palavras que empregam. Paulo Freire (1997, p. 76) já observava que “as crianças têm uma sensibilidade enorme para perceber que a professora faz exatamente o contrário do que diz (...)”. Com esta afirmação, o autor propõe que a prática docente não deve ser ambivalente: dessa forma, a professora (o professor) deve se colocar na relação com a criança de modo claro e atento ao que comunica com seus gestos e palavras, para que transmita sentido no que propõe à criança, possibilitando o entendimento e a elaboração do que está sendo comunicado cognitiva e simbolicamente.

De modo mais específico, para poderem intervir quanto à agressividade infantil, é importante considerar as relações sociais que as crianças desde cedo estabelecem com docentes e as outras crianças e que promovem a construção de suas identidades. Essas vivências no cotidiano da EI, mediadas pela professora (pelo professor), possibilitam à criança um espaço para a convivência, para o brincar, para expressar-se respeitando o outro, para comunicar-se desenvolvendo-se com mais autonomia para lidar com diferentes situações.

Neste sentido, a fim de que a professora (o professor), na relação com cada um de seus pequenos aprendizes, possibilite a expressão do que sentem, do que pensam, é preciso oferecer-se como um suporte emocional e promover práticas pedagógicas que viabilizem a comunicação, a integração e a regulação da agressividade infantil.

Nesta perspectiva, abrem-se outras possibilidades para que docentes compreendam a agressividade, fazendo a crítica ideológica que a recusa, como se a agressividade fosse algo que não faz parte da subjetividade, devendo por isso ser extirpada. Ao reconhecer que a agressividade é inerente ao ser humano e que precisa ser integrada à personalidade total do indivíduo, via cuidados ambientais adequados, docentes podem se oferecer de fato como suporte emocional para que as crianças façam uso deles e sigam em seu desenvolvimento emocional.

Em sua formação, além do conhecimento pedagógico e sobre o desenvolvimento infantil se faz necessário que docentes reconheçam seus próprios sentimentos, mobilizados no convívio com as crianças, reflitam e ajam sobre eles para que possam atuar com maior liberdade no que interfere ao manejo da agressividade das crianças.

A formação deve estar vinculada à prática, que se dá na ação docente com a criança, deste modo faz sentido a ideia de Kramer (2005) segundo a qual a formação docente deve ter em foco “[...] a educação de maneira a abordar não só aspectos relativos à construção de conhecimentos, mas também a afetividade e a criatividade, a paixão de conhecer, levando em conta, ainda os aspectos éticos e estéticos presentes no fazer educativo” (p. 8), o que, naturalmente, implica em supor a afetividade e a criatividade, as paixões e a estética das(os) adultas(os) que interagem com a criança.

Visto que a afetividade docente será determinante da afetividade discente na EI, o mesmo se aplica à situação da agressividade infantil: os conceitos que professoras(es) têm desse fenômeno, de sua expressão em sala de aula e de sua tarefa, como educadoras(es), para intervir (de modo a ensinarem as crianças a lidar de forma pró-social com sua agressividade) devem ser examinados, para ajudar a entender como manejam a agressividade infantil e por que o fazem. Nas palavras de Oliveira (2003, p.8):

[...] como na relação com a criança o professor repete suas próprias experiências infantis, em sua formação profissional, ele precisa reconhecer suas emoções, trabalhar certos sentimentos que lhe desperta a atuação profissional, analisar continuamente suas próprias frustrações e sua agressividade para poder estabelecer uma relação segura com a criança, co-constituir com ela conhecimentos e ter uma compreensão mais autônoma do próprio trabalho.

Por isso mesmo, a fim de valorizar os mundos psíquicos das professoras e dos professores e partindo do aporte da Pedagogia Institucional, Gonzaga (2011, p. 42) defende o “lugar de fala” como um dispositivo para a formação docente, o qual, a partir de um “enquadre que valorize a dimensão inconsciente da subjetividade docente, cria condições para que produzam mudanças na posição subjetiva docente em relação aos conflitos relacionais”.

Apesar de controverso, um elemento que deve ser mencionado, no que diz respeito à docência na EI e à formação das (dos) profissionais para esse nível escolar é o da influência que as relações de gênero exercem tanto sobre as concepções da EI quanto sobre a docência na EI e as condições de sua formação. Quanto a esse viés, deve-se reconhecer que o magistério na EI no Brasil (ao contrário de outros países) foi claramente feminilizado.

Um dos fatores para a feminilização do magistério na EI concerne à concepção do cuidado, com raízes na cultura assistencialista. Segundo tal parâmetro, o cuidado é compreendido “como simples atividades que devem ser realizadas junto às crianças, geralmente visando atender demandas de ordem orgânica: vestir, trocar, higienizar, alimentar, entre outras” (COSTA, 2006, p. 65).

Ora, tal cuidado é atribuído às mulheres como lembra Arce (2001, p. 170), a prática docente na EI é uma tarefa realizada majoritariamente pelas mulheres, pois está atrelado ao “mito da maternidade”. Assim, a construção simbólica, cultural, em torno do termo maternagem - cuja representação aponta para a função da mulher com detentora da capacidade para cuidar e educar - influencia boa parte do imaginário sobre “a professora de crianças pequenas”.

Deste modo, a concepção da identidade docente na EI foi ao longo da história construída com bases na questão do gênero. No cotidiano da EI, o vetor gênero cruza com a manutenção, na escola, de um ambiente relacional similar ao da família, sem que o caráter profissional seja evidenciado. Disso serve como prova o frequente uso da expressão “tia” para denominar a professora, a qual ainda é, por vezes, invocada no diminutivo (“professorinha”), dando uma conotação ligada à informalidade dessas profissionais. Como bem pontuam Novaes (1987) e Paulo Freire (1997), estão implícitas ao termo “tia” características maternas, por ser um nome familiar, próximo à mãe e, na escola, empregado num contínuo que sugere a substituição da mãe pela professora e a manutenção da feminização do magistério na EI.

Associada à feminilização e reforçando-a está o tom assistencialista com que a EI ainda é tratada, a despeito da Constituição Federal (1988) e da LDB (1996) registrarem uma nova forma de conceber a EI: um novo lugar para a criança de zero a seis anos, agora um sujeito de

direitos, com a educação não doméstica garantida pelo Estado; e um novo lugar para docentes, que passam a ser vistas(os) como educadoras(es) cujas funções abrangem o cuidar e o educar (BRASIL, 2009). Porém, embora as leis afirmem ser a EI um direito da criança e uma opção para a família, o tom assistencialista ligado à função docente ainda se mantém nos dias atuais nesta etapa educativa. Assim, assistencialismo, precariedade da formação e feminilização articulam-se para revelar as consequências de ideologias de gênero que mantêm as mulheres em atividades nas quais menos preparação e menos expectativas de desempenho são recorrentes.

Seguindo essa trilha, Sayão (2005) ajuda a entender essa ideologia de gênero, ao fazer uma reflexão sobre o termo cuidado/educação como princípio indissociável na Educação Infantil: o cuidado e a educação das crianças de zero a seis anos têm suas raízes históricas como uma função eminentemente feminina. Tal concepção, ainda vigente no imaginário docente, relaciona-se a duas perspectivas: a biológica, no que se refere à maternidade, e a uma perspectiva culturalista, que aponta para a política do cuidado como uma conquista histórica das mulheres e, portanto, ligada ao trabalho feminino.

Segundo a mesma autora, no Brasil, a partir dos anos 1980, vários debates contribuíram para a regulamentação de políticas públicas para a Educação Infantil até que cuidado/educação se constituíram num princípio indissociável para orientar o trabalho pedagógico na EI.

Muitas inquietações por parte das (dos) profissionais foram geradas em torno deste binômio. Apontados pela autora como uma rejeição do termo cuidar, sempre ligado à ideia de assistencialismo e da mulher como alguém que cuida da criança e não como uma profissional da educação.

Neste sentido, considerando as múltiplas imbricações psicossociológicas da docência, é plausível presumir que a prática docente revela aspectos subjetivos marcados pela identidade docente – e, nesta a seu gênero – e à sua cultura.

Ao lado disso, deve-se reconhecer, na associação entre docência, feminilidade e maternidade, efeitos sobre as concepções e intervenções acerca da agressividade, de sua manifestação e de seu manejo pelas professoras na EI. Não é demais lembrar que a expressão da agressividade também varia conforme o gênero - assim como os modos de sua gestão, pouco profissionalizada como muitas outras das intervenções pedagógicas na EI. O estudo de Joly, Dias e Marini (2009), por exemplo, reconhece e confirma a correlação positiva entre gênero masculino e expressão da agressividade na infância, já a partir da família. Em outras palavras,

meninos - alguns deles, no futuro, professores - expressam mais frequentemente (ainda que não de forma sempre adequada) sua agressividade, enquanto meninas não o fazem. Esta proposição revela as construções culturais das concepções de menino e menina, cristalizando o ideário sobre as diferenças de gênero em relação à expressão da agressividade.

A despeito de não haver apenas educadoras nos primeiros anos de escolarização, na Educação Infantil a presença de mulheres é maciça e, sem pretender naturalizar essas relações, esse estudo faz uma discussão sobre a presença do gênero feminino na Educação Infantil, tanto porque as participantes desta pesquisa são todas mulheres, quanto porque considera-se a variável gênero relevante para este estudo, uma vez que mulheres são educadas, em função de estereótipos (ANDRADE, 2004; RAMOS, 2011; SAYÃO, 2005), para lidarem com sua agressividade e com crianças de modo distinto dos homens, como lembram Monteiro e Altmann (2014); Gonçalves e Penha (2015): por um lado, aos homens é associada a força física, sugerindo a associação entre o masculino e a violência: o homem seria um agressor em potencial que não pode educar crianças pequenas. Nesse sentido, a presença masculina na docência na EI aparece com uma certa estranheza e sob um olhar superficial e incompatível, “como algo estranho e um problema a ser solucionado” (MONTEIRO; ALTMANN, 2014, p. 739).

Tristão (2004) defende que uma das grandes dificuldades na compreensão do cuidado na Educação Infantil é a sua vinculação restrita ao corpo feminino, não levando em consideração as intenções, os sentimentos e os significados que estão amplamente correlacionados com o cuidar. Essa visão reducionista de cuidado não pode mais ser concebida.

Ora, a professora que trabalha na EI não é a mãe e não deve se confundir com ela; tampouco, o professor é o pai; por isso mesmo não devem, como defesa, ficar num extremo de cuidados meramente físicos nem no outro, ocupando-se apenas do aspecto pedagógico, uma vez que não estão isentos da meta de estabelecer com a criança um relacionamento que lhe garanta um suporte para aquisições necessárias ao amadurecimento emocional. Partindo desses pressupostos, reconhece-se a necessidade de que docentes ajam em um contexto institucional favorável ao trabalho a um só tempo pedagógico e formador, pelo qual a criança aprenda a expressar sua agressividade (e as emoções a ela associadas) sem por isso ser punida, mas, ao contrário, se sinta acolhida e estimulada a desenvolver-se com base em sua própria experiência cultural - que se dá no encontro com o outro cuidador.

O ideal, portanto, é que se possa pensar na função docente, de fato, como integradora dessas duas funções, a pedagógica e a de cuidados, sem que isso ameace o lugar desta (deste) profissional. Cuidar de crianças e ensinar-lhes não significa nem requer a maternidade, a paternidade ou ainda, uma familiaridade - termos como “tia” “tio” para garantir chances aos vínculos com o alunado. A docência na EI somente nas últimas décadas - e também como efeito da crítica à ideologia de gênero na escola - começa a ser pensada em separado do gênero a que pertença a(o) profissional, possibilitando-lhe exercer com mais liberdade sua função, a qual supõe além de atividades pedagógicas e cuidados corporais, o estabelecimento de vínculos com a(s) criança(s).

Portanto, construídos e reforçados culturalmente, os fatores acima mencionados contribuem para concepções que trazem dificuldades ao manejo docente da agressividade infantil. De fato, docentes, independentemente de seus gêneros, podem e, logo, devem se constituir num ambiente cuidador, sensível e capaz de lidar com a agressividade infantil.

Por outro lado, sobretudo, “a associação entre as habilidades femininas, principalmente relacionadas com a maternidade e a educação escolar de crianças, foram fatores que contribuíram para que gradativamente os homens se afastassem da profissão” (GONÇALVES; PENHA, 2015, p.174), a qual, por sua vez, foi também precarizada (menores salários, menos exigências de formação para trabalhar na EI, menos estabilidade profissional etc.).

Sem dúvida, a falta de oportunidades para aprenderem a expressar e lidar com a própria agressividade faz com que meninas - algumas delas, no futuro, professoras da EI - sintam dificuldade em manejar a agressividade infantil, ao menos se comparadas, nos mesmos termos, com que colegas do gênero masculino, inclusive no que a agressividade infantil pode provocar da própria agressividade docente.

Isto é especialmente importante quando, conforme Priolo Filho; Pompermaier; Almeida e Souza (2016, p. 240, tradução nossa), se reconhece uma “clara associação entre o tipo de atividade conduzida e a frequência de comportamentos agressivos” de crianças na EI. “Mais especificamente, as crianças envolvem-se em comportamento agressivo mais frequentemente durante atividades livres”, visto que, como observam os autores, tais atividades não supõem instrução ou orientação docente.

Ora, não é difícil supor que a(o) docente da EI sem formação específica tenda a evitar situações de condução da atividade por não saber (ou mesmo não conseguir todo o tempo) orientá-las. Quanto menos a(o) profissional sabe lidar com uma situação, mais inespecífica será

sua intervenção - o que, no caso das atividades em EI, resulta, como mostram os autores, em um ambiente mais propício à conduta agressiva mal conduzida.

Assim, conforme lembram Gonçalves *et al.* (2005), predomina grande perplexidade da parte da professora (do professor) que, muitas vezes, fica sem saber como agir para resolver ou prevenir os múltiplos conflitos que surgem no cotidiano escolar. Observa-se, geralmente, que ela(e) tem muitas dificuldades de trabalhar as situações de conflito e propiciar a discentes experiências educativas de interação social construtiva, deixando-se guiar pelo conhecimento do senso comum, acumulado pela própria experiência quando discente e reproduzindo práticas e concepções, cuja caracterização, pelo até aqui exposto, é necessário conhecer.

1.2.2 Concepções docentes sobre a agressividade de crianças, sua expressão na sala de aula e seu manejo pedagógico

Como se afirmou até aqui, a compreensão dos sentidos e dos significados que docentes atribuem à agressividade infantil, sua expressão e seu manejo profissional é de fundamental importância para relacionar essas concepções ao que é vivenciado no contexto escolar entre docentes e crianças diante da expressão da agressividade infantil.

O que as educadoras (os educadores) pensam a esse respeito, muito provavelmente, associa-se ao modo como intervêm, determinando-o a partir das orientações da conduta que o pensamento é capaz de promover, como mediador interno - tal como descreve, por exemplo, a teoria vigotskiana para a qual “a internalização da linguagem e o desenvolvimento do pensamento verbal ocorrem através de longo processo de mudanças, que, por sua vez, alteram o modo de o sujeito operar a realidade”. (WERNER, 2015, p.34).

Ora, se a professora (o professor) da Educação Infantil medeia, com sua conduta e suas palavras, a agressividade discente em sala de aula, é fundamental entender que a relação entre seu pensamento e sua conduta estabelece-se também como variável importante a ser considerada no processo de prevenção e superação da violência escolar.

De modo geral, vários trabalhos, tratando de diferentes fenômenos com distintas perspectivas teóricas (sobretudo psicológicas), consideram a atuação docente nessa mediação, abordando, por exemplo, a responsabilidade docente (em parceria com a família) na promoção de habilidades sociais das crianças e jovens, o que requer, no caso de docentes, competências

que alcancem, inclusive, dimensões afetivas e desiderativas, além das comportamentais e cognitivas (ANDRADE, 2007; ALVES, 2000; ANSER *et al.*, 2003; PICADO; ROSE, 2009).

Andrade (2007), em particular, denominou de “competência inter-relacional” um saber amplo, complexo e dinâmico que docentes demonstram quando se mostram capazes de ensinar a bem conviver, resolvendo pacificamente conflitos, prevenindo situações em que a agressividade infantil se expresse como ameaça à sociabilidade. O autor, no esforço por compreender e articular habilidades educativas pró-sociais necessárias à docência, descreve cinco dimensões da intervenção pedagógica, dentre as quais a desiderativa e a afetiva - as quais são relevantes para esta pesquisa. Considerar, nas concepções docentes, expressões de afetos e desejos de quem ensina, mostra-se útil para entender as razões pelas quais a professora (o professor) intervém de uma forma específica, ao invés de outra, por exemplo. Esse estudo concorre para a confirmação da necessidade de atentar-se para a relação pretendida nesta pesquisa, portanto.

O trato de docentes da agressividade infantil de seu alunado, em geral, ainda é feito com base na intuição, na repetição de modelos e na carência de formação específica. Decorre disso que o tema seja considerado ingrato, desgastante, associado à frustração profissional. Prova disso são os estudos realizados por Souza e Castro (2008), que apontam para o reconhecimento, por parte das(os) professoras(es), de suas fragilidades na gestão da agressividade, com sentimentos de mal-estar, angústia e culpa.

Os resultados dos estudos realizados por Anser *et al.* (2003) revelam que a maioria das(os) professoras(es) responsabilizam os alunos como os principais agentes da violência, não assumindo sua participação neste fenômeno. Os pesquisadores interpretam tal entendimento como resultante da indiferença e inabilidade de docentes no manejo de situações de violência. Neste sentido, pensa-se que se as estratégias para o manejo da agressividade puderem ser pensadas desde a EI a prática pedagógica da violência poderá ser preventiva e não profilática, minimizando os danos no que se refere à violência no contexto escolar.

Esse cenário ajuda também a entender por que a tarefa, espinhosa para muitas(os), é atribuída a outras instâncias. Um estudo realizado por Luz (2005) sobre a agressividade na primeira infância - após apontar o que as professoras (os professores) identificam como comportamentos agressivos das crianças (bater, morder, empurrar, colocar a perna na frente do outro para que este caia, xingar, retrucar, jogar um brinquedo no colega) - indica que as professoras (os professores) compreendem serem tais comportamentos sinais de que algo não

vai bem na vida das crianças, creditando a responsabilidade desse “mau comportamento” ao ambiente familiar. Não conseguindo implicar-se pedagógica nem moralmente no processo de gerir conflitos, como acentuam de Gonçalves *et al.* (2005).

Em seu estudo, Luz (2005) constata também que professoras (professores) são orientadas(os) pela coordenação a conversar com as crianças, explicando para elas porque receberam repreensão, dizendo o que elas fizeram de errado, propondo que peçam desculpas. Não são utilizados castigos ou punições, mas, nas situações de agressividade, as professoras (os professores) trocam os alunos de atividades e só os encaminham à coordenação nos casos de grande gravidade, pois há um entendimento de que, ao transferir para a coordenação as situações de agressividade vivenciadas em sala de aula, dá-se o enfraquecimento da autoridade da professora (do professor), além de ser humilhante para as crianças.

Assim, esses estudos evidenciam que, mesmo quando não se constata a punição, as estratégias adotadas implicam apenas na dissolução do que seria a causa geradora da conduta agressiva, através do desvio da atenção infantil para outra atividade, muitas vezes com a separação entre os envolvidos no conflito anterior. Essas medidas, se conseguem eventualmente cessar a agudeza da situação de conflito, não alcançam, porém, o cerne da situação: a necessidade de considerar e integrar a agressividade nas atividades pedagógicas. Esse processo concorre, em última instância, para a negação da pertinência da agressividade como constitutiva da vida psíquica, emocional das crianças. Ao condenar-se a agressão, não se sabe valorizar a agressividade inerente, a fim de aproveitar a ocasião para ensinar a expressar tal impulso adequadamente.

Levando em conta esse levantamento, pode-se analisar o perfil dessas (desses) profissionais no que se refere ao modo como lidam com a própria agressividade e com a agressividade das crianças em seu discurso e em sua prática.

Deste modo, propõe-se na presente pesquisa a compreensão do que as educadoras participantes concebem como agressivo no comportamento infantil e como essas concepções estão relacionadas aos manejos que fazem nas situações em que a agressividade é expressa pela criança, ampliando-se as possibilidades de atuação docente, considerando que a gestão da agressividade é parte eminentemente indissociável da prática e, logo, deve ser manejada de forma técnica, como parte da formação docente cuja meta é contribuir para o amadurecimento emocional infantil.

Ora, entender concepções e práticas de manejo, bem como a relação entre esses elementos, requer uma aproximação ao universo teórico da Psicologia e da Pedagogia Institucional, cujas referências também permitem, com a descrição de propostas ou diretrizes pedagógicas, um contraste a partir do qual se destacam tanto, de um lado, o saber que orienta docentes em sua prática quanto, de outro, a perspectiva teórica aqui adotada: a winnicottiana, pela qual a agressividade é considerada conteúdo intrínseco ao processo formativo de crianças na EI, não devendo ser escamoteada nem exclusiva ou necessariamente punida, mas valorizada e integrada. Para tanto, entende-se também a necessidade, num cenário relacional, de identificar, caracterizar e elaborar a agressividade da(o) própria(o) docente, num processo de desenvolvimento pessoal que a(o) muna de conhecimentos (teórico e vivencial) favoráveis ao manejo pedagógico da agressividade infantil na sala de aula.

1.3 A agressividade Infantil e seu manejo na Educação Infantil pela ótica da Psicologia e da Pedagogia Institucional

Uma questão controversa por muito tempo na Psicologia em relação à agressividade disse respeito a suas origens: inata ou aprendida, se ela é uma questão biológica ou social, esse debate revela, de saída, diferentes manejos da agressividade, a depender da compreensão de seus processos geradores.

Classicamente, as duas posições extremas foram organicistas e ambientalistas. Considerando a agressividade com base em determinantes hereditários, tende-se a interpretar a conduta agressiva como expressão de uma violência instintiva e insuperável, estando os seres humanos por natureza fadados a serem destrutivamente agressivos. Quando a agressividade é considerada como resultante de comportamentos socialmente adquiridos, o ser humano poderá ser modelado socialmente para que se torne pacífico e amoroso, por efeito da estimulação ambiental (BARROS, 1987).

Além dos ambientalistas e organicistas, outros modelos para o estudo da agressividade têm aprimorado suas teorias que, a despeito da oposição entre essas duas vertentes (e da penetração desses pontos de vista no senso comum pedagógico, sobretudo aqueles de caráter organicista, mais úteis a uma individualização da responsabilidade quanto à agressão na sala de aula), propõem, por exemplo, que os arranjos cerebrais e biológicos possam provocar a

agressividade dependendo, para tanto, de estímulos externos para serem ativados (MONTAGU, 1978).

Deve-se atentar, portanto, para o aspecto fluido e multideterminado da agressividade e sua expressão, que dependem de diversos fatores, dentre os quais os biológicos, os sociais, os comportamentais e os cognitivos - além dos emocionais, que serão pormenorizados, mais à frente, em capítulo específico sobre a teoria winnicottiana da agressividade.

Cardoso (1967) esclarece que a Psicologia, de modo geral, considera a agressividade como um comportamento fundamental à sobrevivência humana, compreendida como um comportamento positivo e adaptativo, necessário à autorrealização e satisfação. No processo educacional, Cardoso (1967) sugere ainda que o potencial agressivo da criança deve ser valorizado e transformado positivamente, facilitando a adaptação social. Neste processo, docentes devem estimular práticas pedagógicas que utilizem brinquedos que, por exemplo, tenham partes manipuláveis e removíveis, para encaixe, montagem, desmonte, possibilitando que a criança desenvolva e canalize seu potencial agressivo para atividades que o controlem em jogos e brincadeiras nos quais destruir e reconstruir sejam atividades criativas e sem danos (nem para a criança, nem para o objeto) - contribuindo para seu amadurecimento cognitivo e emocional.

Autores clássicos de orientação construtivista, como Piaget (1994), Vygotsky (1987) e Wallon (1971, 1975, 1989), ao considerarem o papel ativo da criança no processo de desenvolvimento e a importância das interações sociais nesse processo, permitem supor que uma parcela bem dirigida da agressividade esteja implícita na motivação para aprender e enfrentar os conflitos cognitivos próprios a essa atividade. Ao lado dessa perspectiva, pesquisas orientadas por modelos neobehavioristas destacam, com profusão de dados, a validade da formação de habilidades sociais desde a tenra infância.

Neste sentido, Marimon e Vilarrasa (2005) propõem que, desde cedo, as crianças devem ser estimuladas a desenvolver habilidades para resolver os conflitos em sua rotina diária, por meio do desenvolvimento de habilidades sociais, cabendo a docentes intervenções que facilitem esse processo, ajudando-as a lidar com as situações de conflito de forma pró-social o que ainda ocorre de forma precária para as crianças pequenas dado os limites de sua faixa etária em relação aos recursos cognitivos, sociais e afetivos.

Nessa mesma abordagem teórica, Del Prette e Del Prette (2001) conduziram um estudo com docentes de uma escola pública, cujos relatos referiam-se a situações de conflitos diários

entre os alunos no contexto escolar. Este estudo demonstrou pouca eficácia no manejo docente dessas situações. De acordo com os dados obtidos, docentes revelaram uma compreensão equivocada em relação às habilidades sociais, considerando apenas as de comunicação e de civilidade e não as habilidades voltadas ao enfrentamento e resolução de problemas que as crianças expressam no contexto escolar.

A sugestão dos autores, neste caso, foi realizar um treinamento com docente sobre manejo dos comportamentos das crianças, cujo foco recaía no ensino de habilidades sociais infantis e no desenvolvimento de habilidades docentes para o enfrentamento de situações conflituosas dentro do contexto escolar.

Considerando que as práticas docentes sofrem influência da cultura, do contexto, da singularidade das histórias de vida e das relações estabelecidas no contexto escolar (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001), Carina (2009) e Vinha (2003) referem que as concepções que docentes têm sobre os conflitos incidem nas estratégias adotadas por elas (eles) para a resolução desse fenômeno.

Numa perspectiva relacional, com os pressupostos da Psicologia Moral de base piagetiana, é razoável presumir que as intervenções docentes tenham repercussões na formação de regras e valores que podem seguir dois caminhos: o desenvolvimento da moral da heteronomia ou a autonomia moral das crianças, a superação da heteronomia pode ser alcançada, dando lugar a autonomia moral, a partir do momento em que as regras são seguidas por serem consideradas como necessárias ao convívio social. Assim, a criança, ao internalizar as normas, compreende o porquê da sua existência, torna-se gradualmente capaz de regular-se (MAYA, 2005).

Piaget (1994), inclusive, defende que essa passagem da heteronomia para a autonomia só ocorre graças ao convívio e às trocas que a criança experimenta com seus pares, estabelecendo-se novas relações sociais, agora simétrica (entre iguais). Logo, o autor propõe que as experiências cooperativas e o respeito unilateral possibilitam o estabelecimento do desenvolvimento do respeito mútuo, em que cada criança desenvolve a habilidade da empatia, colocando-se no lugar do outro. A escola, da perspectiva piagetiana, deve possibilitar um espaço em que o indivíduo possa vivenciar, de modo intencional e sistemático, formas construtivas de interação, adquirindo um saber que propicie as condições para o exercício da cidadania (GONÇALVES *et al.*, 2005).

Nessa perspectiva, portanto, na EI deve-se facilitar a aquisição da autorregulação da agressividade por parte das crianças, que inicialmente, encontram-se mais dependentes da presença e da intervenção docente para o manejo de sua agressividade, mas que gradativamente poderão alcançar uma autonomia, no início ainda relativa, uma vez que estão em processo de integração de sua agressividade e ainda precisam da mediação contínua da professora (do professor) para assegurar suas experiências e suas relações com os outros.

O entendimento psicológico, em síntese, considerando diferentes abordagens teóricas, converge para o que lembra Alves (2000): “uma estratégia de prevenção mostra-se sempre mais eficiente do que ações de intervenção posteriores aos acontecimentos indesejáveis” (p. 24).

Ora, no contexto cultural francês, já sob a influência da teoria psicanalítica desenvolvida por Lacan, uma pedagogia que se especializou em lidar tanto com a prevenção quanto com a resolução de situações de conflito relacional na escola - inclusive a infantil - é a institucional. Em suas propostas de ação, ela leva em conta intencionalmente a agressividade – admitindo-a como primária e (associada a uma violência pulsional, primária) ameaçadora (se não controlada), pensando sua gestão pedagógica. A Pedagogia Institucional (PI) traz uma importante contribuição ao manejo docente dos conflitos relacionais, garantindo o lugar da (do) docente nesse processo de contenção da violência. Nesse sentido, a PI, institui que “na escola, portanto, educar é cuidar das condições que instituem e mantêm as relações intersubjetivas em torno do conhecimento — inclusive o que nelas há de conflito, tensão e violência” (ANDRADE, 2007, p. 95).

A Pedagogia Institucional é referência importante, neste trabalho, sobretudo por duas razões: ela é uma das primeiras propostas educacionais que, já nos anos 1960, formularam um diálogo entre psicanálise e educação sem dar ao trabalho pedagógico um caráter estritamente clínico: ao contrário, valorizando as instituições educativas, produziu uma teoria que permite nelas enxergar o que há de processos subjetivos e intersubjetivos psicanaliticamente consideráveis. Por isso, Andrade e Gonzaga (2010) situam a Pedagogia Institucional “entre o desejo e a lei”, ressaltando a possibilidade de uma reorganização do que há de conflituoso nos atores da escola, tanto em relação aos aspectos subjetivos quanto aos intersubjetivos.

Além disso, os dispositivos institucionais por ela criados ou revisados (alguns vindos do Método Freinet) constituem-se em estratégias cuja eficácia, também para a gestão da agressividade na educação de crianças, constata-se em várias experiências pedagógicas (ANDRADE, 2009; SERPA; SILVA; SILVA; COSTA, 2014; SILVA; MARIANO, 2014).

Tais instituições (como são chamadas as estratégias pelos teóricos da PI) servem como exemplo de um trabalho pedagógico que, sem tratar a agressividade (ou sua expressão violenta) como uma exceção, a inclui para empregá-la como força útil e mesmo necessária à escolarização, impulsionando seus fundamentos como um motivador.

Levando em conta que um dos fundamentos da Pedagogia Institucional é o inconsciente, a mesma pode auxiliar a professora (o professor) no manejo do material inconsciente das crianças, como propõem Héveline e Robbes (2009):

[...] ainda que o/a professor/a não entenda tudo, mesmo que não interprete (pois não é psicanalista!), ele acolhe a pessoa do/a aluno/a na sua globalidade, arranjando lugares de expressão (texto e desenho livres), de fala (“o que há de novo?”. “isso está bem, aquilo não está!”, conselho) e permitindo ao sujeito que exista de modo inteiramente autônomo na sala de aula [...] (pp. 32-33)

Na EI, as estratégias propostas pela Pedagogia Institucional inspiram teoricamente as práticas docentes no sentido de valorizarem o manejo da agressividade enquanto momento privilegiado para a criação de um espaço em que a lei, o lugar, o limite e a linguagem colaborem na constituição de uma organização subjetiva, psíquica, mediada pelo contexto intersubjetivo produzido pela qualidade do vínculo entre a professora (o professor) e a criança.

Assim, a compreensão dos quatro eixos norteadores propostos pela Pedagogia Institucional ajuda no entendimento da importância dos seus dispositivos para o enquadre das relações vivenciadas no espaço institucional:

A lei deve instituir, conforme apontado por (ANDRADE; GONZAGA, 2010),

[...] acordos fundadores, das regras básicas inegociáveis, que materializam os limites e servem de parâmetros a serem respeitados nas relações interpessoais. Elas permitem o desenvolvimento da sociedade e o progresso do indivíduo nas suas relações sociais e não podem ser questionadas nem pelo professor e nem pelo aluno. (p. 34)

Portanto, a lei é necessária e, a partir de sua materialização, os limites apresentados pela lei ganharão sentido para o sujeito, fazendo com que haja uma distinção eu/outro e, conseqüentemente, com que o outro possa existir diferente de mim. Conforme (HÉVELINE; ROBBES, 2009).

Neste sentido, Andrade e Gonzaga (2010) apontam para o papel da linguagem, “que perpassa toda e qualquer interação social, permite dizer de si e dos outros, expressar-se, desde que regras da própria linguagem e de seu uso social sejam respeitadas” (p. 34). Assim “pela linguagem é possível a contenção e a expressão adequada de impulsos e a mediação de conflitos relacionais, preservando-se ou reparando-se o vínculo social” (ANDRADE, 2007, p. 97).

O lugar, por sua vez, é constituído, “tanto do espaço real quanto do espaço simbólico, feito das funções de cada um e de seus papéis nas relações com o coletivo”. (ANDRADE; GONZAGA, 2010, pp. 33-34). Esse lugar diferencia o sujeito do grupo, dando condições ao indivíduo “tomar posse de si e se colocar diante do outro para reivindicar algo que lhe é de direito” (ANDRADE; GONZAGA, 2010, p. 34).

Esses conceitos da Pedagogia Institucional ajudam a pensar também as relações docente-discente na EI, protegendo e fazendo com que essas relações possam ser instituídas de modo mais “profissional”, não no sentido de um trefismo, mas da relação que ganha também uma contenção, um enquadre, favorecendo, por exemplo, o manejo docente da agressividade infantil e permitindo a esta (este) profissional apoiar-se numa técnica que lhe dê clareza de sua função mediadora dos comportamentos infantis promovendo, de uma forma não intrusiva, a regulação do que é expresso pela criança e dando oportunidade para que a criança possa se apropriar de suas conquistas em relação ao seu amadurecimento emocional, moral, social e cognitivo.

Contudo, sem desconsiderar a riqueza da produção orientada pela Pedagogia Institucional, neste trabalho o foco da análise, mantido sobre a relação entre concepções docentes da agressividade infantil e o manejo dessas situações por docentes, situa-se, como aquela Pedagogia, no campo psicanalítico, mas, assumindo um viés winnicottiano, como se verá mais adiante.

1.4 A agressividade sob a ótica psicanalítica: diferentes teorias

A agressividade é, na atualidade, comumente concebida como algo negativo, sem que se pense sobre sua função para o psiquismo humano e, neste sentido, os pressupostos psicanalíticos podem ajudar na sua compreensão, pensando suas origens, seu funcionamento, sua necessidade para o ser humano. Ora, é interessante fazer uma reflexão sobre os termos “agressividade” e “destrutividade”, utilizando os pressupostos de autores psicanalíticos cujas contribuições ora convergem, ora divergem, mas, de modo geral, nos ajudam a ampliar o conhecimento sobre o tema da agressividade.

Laplanche e Pontalis (1998) conceituam a agressividade, distinguindo-a da agressão. Nesse sentido, a agressividade é uma

Tendência ou conjunto de tendências que se atualizam em comportamentos reais ou fantasísticos que visam prejudicar o outro, destruí-lo, constrangê-lo, humilhá-lo, etc. [...] A psicanálise atribui uma importância crescente à agressividade, mostrando-a em

operação desde cedo no desenvolvimento do sujeito e sublinhando o mecanismo complexo de união com a sexualidade e da sua separação dela. Esta evolução das idéias culmina com a tentativa de procurar na agressividade um substrato pulsional único e fundamental na noção de pulsão de morte. (p. 11)

Os autores consideram dois aspectos importantes para o tratamento da agressividade, a partir de Freud e das distintas interpretações que seus seguidores produziram.

O primeiro deles diz respeito à relação entre agressividade e sexualidade – cara a Freud na sua primeira teoria das pulsões; o segundo, à crescente associação entre agressividade e outro tipo de pulsão, que Freud entendeu chamar “de morte”. Mesmo associada ao pulsional, ela mudou de valência – antes, associada ao vital (a partir do sexual que, pouco a pouco, foi perdendo seu caráter ameaçador, demoníaco), finalmente ao mortífero (mas, então, já destituído de sua associação com a sexualidade).

No segundo ensaio sobre a teoria da sexualidade, Freud (1905/1996) explicita que a sexualidade infantil apoia-se na autoconservação. Assim, o autoerotismo se apoia no ato alimentar e associa-se no prazer advindo do atrito entre a boca da criança e o bico do seio, ou mesmo em função do fluxo do leite. Essa experiência passa a ser fonte de excitação e mais adiante, quando o bico do seio é substituído pelo dedo, evidencia-se o caráter propriamente sexual do ato de sucção, independentemente de uma função biológica conhecida.

Freud (1905/1996) postula que a sexualidade infantil, autoerótica, é ativada a partir dos cuidados corporais dispensados pelo adulto ao infante, que, a partir da memória, buscará retomar “um prazer já vivenciado e agora lembrado” (p. 171). Assim, as crianças, a partir das primeiras experiências de prazer, se esforçam por renová-las.

Ora, Freud (1905/1996) observa que as sensações prazerosas vivenciadas pelas crianças dependem mais da qualidade dos estímulos realizados pelo adulto. Neste sentido, pode-se supor que o adulto que cuida de crianças terá um papel fundamental em sua constituição e na forma como esta criança vivenciará suas sensações de prazer e desprazer, a depender da qualidade desses cuidados recebidos através do toque, da forma como é cuidada no banho, da forma como é alimentada, segurada, acariciada, esses manejos irão deixar marcas mnêmicas desses cuidados os quais serão recalcados e farão parte de sua constituição psíquica.

Pensar a agressividade na relação com a sexualidade, tal como concebida por Freud à época, implica, então, em reconhecer já nas atividades sexuais infantis um traço sadomasoquista que transparece na análise que Freud faz em “Bate-se em uma criança” (FREUD, 1919/1996): aqui, a fantasia erótica caracteriza-se pela obtenção de prazer em uma

cena na qual a dor de outra criança garante o próprio prazer, mediado pela figura do adulto que espancaria “por amor”, inclusive como resultado de uma escolha narcísica (“meu pai bate em meu irmão porque me ama”). A agressão física é sexualizada e erotizada, revelando-se a agressividade um impulso secundariamente investido de libido.

Mais adiante, porém, a partir da segunda teoria das pulsões, ocorre uma virada: também há uma clara referência à agressividade, mas desta feita como expressão de uma pulsão mortífera, inerente ao ser humano, uma vez que tudo o que é vivo tende a retornar ao inorgânico (FREUD, (1920/1996). Assim, como um processo natural, nada escaparia à terrível destrutividade, havendo apenas a alternativa de contê-la: as pulsões de vida (a que foram assimiladas as pulsões sexuais). Nessa segunda perspectiva freudiana, em um plano individual, não apenas a morte de cada pessoa, mas a compulsão à repetição de sintomas e a associação entre dor e prazer (numa reinterpretação do sadomasoquismo) explicar-se-iam pela pulsão de morte.

É oportuno lembrar que, mesmo com a polaridade pulsional do fim de sua obra, Freud (1924) manteve uma relação próxima entre a agressividade e a sexualidade: para ele, a sexualidade, vinculada à vida, protegeria o sujeito da autodestrutividade inerente ao masoquismo primário – dirigir a agressividade para o mundo exterior, assim como fundi-la com a sexualidade (por exemplo, em expressões eróticas como o sadomasoquismo), eram estratégias de contrabalançar a violência associada à agressividade pelo pai da psicanálise.

Nesse sentido, os cuidados com as crianças, ao despertarem a sexualidade infantil, também compensariam os muitos riscos decorrentes da expressão da pura agressividade.

Portanto, o tratamento dado à agressividade, na obra de Freud (1923/1996), revela uma alternância que se deve mais ao estatuto da sexualidade que mesmo ao da concepção de agressividade, como lembra Laplanche (LAPLANCHE, 1988).

A teoria de Melanie Klein, segundo comentadores como Caropreso (2015), adere à segunda teoria freudiana das pulsões, atribuindo, portanto, à agressividade uma classificação que a associa à pulsão de morte – inerente, então, ao psiquismo desde os primórdios e, já então, associada à destrutividade. Desse modo, “a ansiedade seria proveniente da agressividade” (CAROPRESO, 2015, p. 396), enquanto a sexualidade viria em socorro do sujeito, contrabalanceando os efeitos deletérios de Tânatos. Há “uma tendência permanente na obra kleiniana, a partir de 1932, a considerar que na constituição da relação de objeto e, de forma

geral, da relação com a realidade, o elemento motor é fornecido pelo sadismo” (CAROPRESO, 2015, p. 396).

Percebe-se, então, nessa referência teórica, que a teoria kleiniana, mantendo a polaridade final com que Freud concebeu as pulsões, conserva, todavia, a relação entre agressividade e sexualidade, enxergando no sadismo não necessariamente uma saída secundária para o masoquismo primário, mas uma expressão primária da agressividade, que somente com a projeção (típica da posição paranoide) consegue externar-se. A agressividade, intrínseca ao psiquismo, atinge-o primeiramente, antes de ser expelida sobre os objetos.

Assim, toda agressão (tentativa de destruição do objeto) seria uma alternativa comportamental que, em princípio, exprimiria um esforço psíquico de salvar-se de seus excessos mortíferos, sendo contida apenas graças aos movimentos posteriores e complementares da culpa e da reparação. Na teoria de Klein (1991), a agressividade humana está sempre revestida de fenômenos mais sofisticados, posto que carregados de sentidos que denunciam a vulnerabilidade egoica em face do inconsciente do superego⁵: inveja e ódio são sentimentos que, a um só tempo, destroem o objeto e evidenciam a terrível dependência que o sujeito tem deles.

Tal elemento, porém, não é considerado necessariamente trágico nem mortífero por um psicanalista que, enraizado na epistemologia da escola inglesa de psicanálise – forjada à luz das postulações de Freud e de Klein –, desenvolveu uma teoria que seguiu em outra direção sobre a agressividade, associando-a à vida e a positivando. Essa teoria fundamenta esta pesquisa e será apresentada com maiores detalhes no próximo capítulo.

⁵ Nesta dissertação, as referências ao id, ego e superego são feitas a partir dos conceitos freudianos. Para maiores detalhes, ver Freud (1996) e Laplanche e Pontalis (1998).

2 A AGRESSIVIDADE PELO VIÉS WINNICOTTIANO

Neste capítulo, o fenômeno da agressividade infantil será abordado segundo o ponto de vista de Winnicott, apresentando uma perspectiva que oportuniza a integração da agressividade na personalidade, a partir do desenvolvimento emocional favorecido por um ambiente suficientemente bom⁶. Ele objetiva, portanto, apresentar os fundamentos teóricos principais com que serão analisados os dados empíricos produzidos com a colaboração de docentes da Educação Infantil – a relação entre suas concepções e manejos da agressividade de seus alunos e alunas. Retoma-se a teoria winnicottiana sobre a agressividade, além de discuti-la a partir da recusa do conceito de pulsão de morte, relacionando-a ao desenvolvimento emocional; ao uso do objeto; à conquista do concernimento e à sua integração, evidenciando seus destinos e as consequências para a Educação Infantil de adotar esse modelo de análise da agressividade.

Winnicott (1959/1983f, p. 117) recusa o conceito de pulsão de morte e a associação entre essa suposta pulsão e a agressividade, afirmando que “o conceito de instinto de morte parece desaparecer por não ser necessário”. A agressão, para Winnicott (1959/1983f) pode estar presente sem que vise à destruição. Deste modo, a destruição, vista sob esta ótica, não teria como objetivo o impedimento da vida, muito pelo contrário, viver seria favorecido pelo teste de realidade oriundo do processo destrutivo. Assim, “Winnicott ofereceu uma alternativa para pensar a compulsão à repetição como uma busca de si-mesmo que não é propriamente procurada num interior, mas num ambiente e na relação inter-humana” (FULGÊNCIO, 2012, p. 479).

Mesmo discordando da noção de pulsão de morte, Winnicott manteve-se na tradição freudiana, ao valorizar a agressividade como uma das categorias conceituais fundamentais para explicar o psiquismo humano. Desse modo, Winnicott (1950/2000c) amplia o conceito de agressividade, relacionando-o a três momentos: gesto espontâneo, pré-preocupação e preocupação. Assim, a agressividade é algo inerente ao indivíduo e inicialmente faz parte do erotismo muscular, do movimento de vida e de estar vivo.

A ideia de destruição em Winnicott (1959/1975) não teria sua origem em qualquer aspecto destrutivo constitucional, mas visaria à objetivação do objeto, inicialmente subjetivamente concebido pelo bebê que no decorrer das experiências iniciais será objetivamente percebido. Este estado seria conquistado pela indestrutibilidade do objeto frente à fantasia de destruição

⁶ Adulto capaz de identificar-se com a criança adaptando-se a ela e correspondendo às suas necessidades.

do bebê. Assim, se o objeto sobrevive ao ataque, poderá ser usado, por ter sido testado e provado sua externalidade e sua existência fora do controle mágico e ilusório da criança.

O oposto de vida, para Winnicott, não seria a morte nem a destruição, mas a depressão: o lactente cuja mãe é depressiva deve ajustar-se ao objeto morto interno materno, identificando-se com ele ou criando uma vivacidade reativa, compreendido como um estado maníaco ou defesa maníaca (WINNICOTT, 1935/2000a). Neste caso, estar vivo requer um esforço constante e a utilização de formas defensivas ou reativas a todo momento.

Desde seu primeiro artigo sobre o tema, “A agressão e suas raízes”, publicado em 1939, Winnicott (1995a) aborda o tema diferentemente das concepções freudiana e kleiniana. Ao longo de sua obra, Winnicott foi ampliando o conceito sobre a agressividade, mas, só em seu artigo “O uso de um objeto e o relacionamento através de identificações” (WINNICOTT, 1968/2005) este conceito teve uma formulação mais bem acabada. Ele propõe que, para o indivíduo alcançar um estágio de maturidade emocional, deverá fazer uma jornada da dependência absoluta, passando pela dependência relativa, até o estágio rumo à independência.

Assim, Winnicott dá à agressividade um lugar de destaque no que se refere ao desenvolvimento emocional do indivíduo que, a depender da qualidade da relação com o ambiente - inicialmente, compreendido pela mãe ou por alguém que se ocupe dos primeiros cuidados da criança (e que na EI geralmente é representado por docentes) - poderá ser integrada de forma satisfatória na personalidade total do indivíduo.

2.1 A agressividade na teoria winnicottiana e sua relação com o desenvolvimento emocional infantil

Winnicott (1950/2000c) propõe que, para estudar os atos da criança, deve-se levar em conta alguns aspectos:

A criança em seu ambiente, com adultos que dela cuidam. A maturidade da criança de acordo com sua idade cronológica e emocional. A criança que, apesar de madura de acordo com sua idade, carrega dentro de si todos os graus de imaturidade, indo até o estágio mais primitivo. A criança enquanto pessoa doente, com fixações em níveis imaturos. A criança em seu estado emocional relativamente desorganizado, ainda sujeita mais ou menos facilmente à regressão e a recuperar-se espontaneamente da agressão. (p. 290).

Um estudo integral da agressividade deve levar em conta os vários estágios do desenvolvimento do ego. Assim, na fase inicial de pré-integração do ego, a agressividade tem um propósito sem piedade (não há culpa, visto que nesse momento a agressividade está ligada

à motilidade); na fase intermediária, o ego já em processo está mais integrado e a agressividade tem um propósito com piedade, relativa à culpa e, na fase da personalidade total o indivíduo já é capaz de relações interpessoais, situações triangulares, etc. que mobilizam conflitos, conscientes e inconscientes. (WINNICOTT, 1950/2000c).

Assim, num contexto de um estágio inicial de pré-integração do ego, existe uma voracidade ou um amor-apetite primário, que pode levar o bebê a ser perigoso para o mamilo da mãe. Todavia, essa crueldade não é intencional: o que o bebê procura é a satisfação e a tranquilidade e “se a agressividade é perdida neste estágio de desenvolvimento emocional, ocorre também a perda de uma parte da capacidade de amar, ou seja, de relacionar-se com objetos.” (WINNICOTT, 1950/2000c, p. 291).

Segundo o autor, a “destruição torna-se uma responsabilidade do ego, quando este já está integrado e organizado a ponto de existir a raiva e, conseqüentemente, o temor à retaliação.” (WINNICOTT, 1950/2000c, p. 296).

Ainda com Winnicott (1950/2000c, p. 297) há três padrões que se desenvolvem em torno do fenômeno da agressividade. Num deles, “o ambiente é constantemente descoberto e redescoberto a partir da motilidade”; em outro padrão, “o ambiente impõe-se ao bebê, e, em vez de uma série de experiências individuais, têm-se uma série de reações à intrusão”. Neste padrão, quando o bebê é invadido por um excesso de estimulação indevida, não é possível que ele descubra e redescubra o ambiente através da motilidade, mas esta deve fazer parte da experiência da reação à intrusão. Em casos assim, “desenvolve-se uma retirada em direção à quietude, única situação em que a existência individual é possível”.

O terceiro padrão diz respeito a “um fenômeno exagerado a um tal grau que já não resta nem mesmo um lugar para a tranquilidade que permite a existência individual” e o indivíduo se desenvolve como uma extensão do ambiente invasor, constituindo um falso *self*⁷.

Um excesso de oposição ambiental impossibilita a fusão da agressividade com o potencial erótico, e nesse sentido, o movimento será inverso: já que “o indivíduo não consegue sentir-se real a não ser quando se comporta de modo destrutivo e impiedoso”, o elemento erótico se unirá ao elemento agressivo, constituindo o sadismo perverso que é passível de transformar-se em masoquismo. “A agressividade, que em si mesma, não é mais que pura motilidade”, ganhará um contorno marcado negativamente pelo ambiente, que lhe acrescenta uma configuração

⁷ O falso *self* emerge diante da necessidade de proteger o verdadeiro *self* devido às falhas ambientais em suprir as necessidades do bebê.

sexual menos desejável, aos olhos de Winnicott (1950/2000c): “na saúde é mais correto dizer que a motilidade funde-se ao erótico” (p.299).

A possibilidade de fusão do elemento agressivo (motilidade) ao elemento erótico só será possível numa situação de ambiente facilitador, em que haja uma adaptação do adulto cuidador às necessidades do bebê, inicialmente sendo suficiente quanto à sua satisfação - neste caso o bebê será capaz de ter a ilusão de que tudo é criado por ele e que, portanto, ele tudo controla - e, gradativamente, o adulto cuidador falhará dosando as frustrações na medida em que o bebê já possa tolerá-las.

Se esse estágio for vivido de modo suficientemente bom, como sugere o primeiro padrão, a criança estará se desenvolvendo em direção à saúde e, ao ingressar na creche, precisará de uma continuidade de cuidados semelhantes. Se contudo, a criança entra na creche após ter experimentado os dois últimos padrões que sugerem cuidados não suficientes, na melhor das hipóteses, ela terá a oportunidade de experimentar, na relação com a (o) docente algo que não conseguiu viver em sua relação primária (WINNICOTT, 1982) e, portanto, nesta nova relação poderá ter experiências suficientemente boas com este novo ambiente cuidador que, ao se disponibilizar para um cuidado sensível, poderá auxiliá-la a integrar sua personalidade através de um *holding*⁸ adequado (WINNICOTT, 2010).

A expressão da agressividade num ambiente de *holding* supõe uma conquista, pela criança, que no processo de desenvolvimento emocional poderá fazer o uso de objeto, como se verá a seguir.

2.1.1 Uso do objeto: o ambiente como suporte para a agressividade

A agressividade, na obra de Winnicott, relaciona-se ao movimento em direção à descoberta da realidade externa. Para Winnicott (1939/1995a, p. 98) “a agressão está sempre ligada ao estabelecimento de uma distinção entre o que é eu e o que é não-eu”. Assim, Winnicott (1968/2005) amplia esta questão, com a proposição de um tipo de destrutividade, sem raiva, que envolve um impulso de destruição efetiva, transformando-se, caso o objeto sobreviva, em capacidade potencial para a destruição, ou seja, destruição na fantasia inconsciente.

⁸ O *holding* – conceito winnicottiano que se refere a uma provisão ambiental física e psicológica em estágios iniciais do desenvolvimento do bebê – será neste trabalho associado à sustentação física e emocional docente para a agressividade infantil.

Assim, a capacidade de destruição leva o indivíduo a criar a externalidade do mundo, possibilitando o uso do objeto. Sem que isso ocorra, ele não poderá experimentar a realidade do amor e do ódio dirigido a outra pessoa, e não vivenciará a destrutividade que faz parte da natureza e que se configura como o fundamento para a capacidade de amar e de construir, inerentes à natureza humana.

Portanto, “o desenvolvimento de uma capacidade de usar um objeto é outro exemplo do processo maturacional como algo que depende de um meio ambiente facilitador” (WINNICOTT, 1968/2005, p. 173). Essa capacidade é conquistada pelo bebê ao encontrar o ambiente cuidador intacto, após investir sua agressividade no relacionamento com o mesmo.

Há uma diferença a ser considerada em relação ao objeto que se refere ao *relacionamento* e ao seu *uso*. O relacionamento com o objeto diz respeito às projeções do mundo interno da criança (objeto subjetivamente concebido); já em relação ao uso do objeto, trata-se do objeto real, com sua postura de não retaliação e vingança, após os ataques da criança. Assim, no uso do objeto há uma passagem para o princípio de realidade e o objeto pode ser objetivamente percebido. Como afirma Winnicott (1968/2005, p. 174): [...] após “sujeito relaciona-se com objeto”, vem “sujeito destrói objeto” (quando se torna externo) e, depois, pode vir “objeto sobrevive à destruição pelo sujeito”. Quando a criança pode usar o objeto que sobreviveu, dá início à sua fantasia. A construção da realidade, situando o objeto fora do *self*⁹, é possível através do impulso destrutivo, mas de um impulso que busca um limite, diferentemente do conceito de raiva ou destruição reativa.

Somente se o objeto fracassar em sobreviver, a destruição passa a ser real, senão é apenas potencial. Assim, Winnicott (1968/2005) explica que “a palavra ‘destruição’ é necessária, não por causa do impulso do bebê a destruir, mas por causa do risco de o objeto não sobreviver, o que também significa experimentar mudança em qualidade ou em atitude”. (p. 176). Por isso é importante que o o objeto seja destruído na fantasia e que este sobreviva todas às vezes que for destruído pela criança.

Winnicott (1963/1995b) entende ser o envolvimento “uma característica importante da vida social” (p.105), que diz respeito à capacidade de o indivíduo preocupar-se ou importar-se, aceitando a responsabilidade, o que envolve a culpa. Neste estágio do desenvolvimento, da

⁹ “Para Winnicott, o termo *self* apresenta-se essencialmente como uma descrição psicológica de como o indivíduo se sente subjetivamente, sendo o “sentir-se real” o que coloca no centro do sentimento de *self*” (ABRAM, 2000, p. 220)

perspectiva do bebê existem duas mães que devem ser integradas: a mãe objeto e a mãe ambiente. Enquanto esta última recebe a ternura e a sensualidade, a mãe objeto é alvo para a experiência excitada do bebê, amparada pela rudimentar tensão do instinto. “Minha tese é de que o envolvimento surge na vida do bebê como uma experiência sumamente complicada da integração, na mente da criança, da mãe objeto com a mãe-ambiente” (WINNICOTT, 1963/1995b, p.108). Destarte, o bebê poderá relacionar-se e fazer uso do objeto em dois níveis e a função do ambiente cuidador é a de suportar, sem retaliar, sobrevivendo a estes investimentos do bebê, como se verá detidamente mais à frente.

Na creche, a mãe estará ausente, mas as necessidades do bebê - entre elas, as emocionais - permanecem e necessitam serem atendidas: se as professoras (os professores) não desenvolverem a capacidade de empatia com o bebê, por exemplo, pondo-se no lugar dele como efeito da capacidade de com ele se identificarem, haverá uma quebra nos ritmos do bebê que terá, ainda imaturo, que se adaptar a um novo ambiente: uma professora (um professor) que não o reconhece, inclui ou considera em suas necessidades emocionais.

Ao contrário, caso consiga ampliar e suplementar os cuidados ambientais (WINNICOTT, 1982), oferecendo-se como um ambiente no qual o bebê continue sua jornada de crescimento pessoal, as professoras (os professores) tenderão a favorecer a continuidade do processo de amadurecimento emocional de bebês e crianças sob seus cuidados, inclusive no que se refere à integração da agressividade.

Fazendo trabalhar a teoria de Winnicott sobre o uso do objeto que permanece ao longo da vida, docentes também certamente poderão vir a agredir as crianças para testá-las e verificar se sobrevivem à sua agressão, assim como a criança precisa fazer esse teste com sua (seu) professora (professor): esse processo é importante e faz parte do jogo entre discentes-docente (na EI, equivalente àquele entre criança e adulto). Nesse interjogo, a agressividade docente pode ser particularmente eliciada quando a criança é agressiva para testar sua professora ou seu professor, que deve redobrar o cuidado para reconhecer e manejar sua agressividade, evitando revidar o comportamento da criança com a mesma moeda.

2.1.2 A agressividade e a conquista do concernimento

Winnicott (1950/2000c) destaca a necessidade da responsabilização, por parte do bebê, pela sua própria agressividade, que leva à culpa e à necessidade de reparação dos danos feitos

por ele mesmo. Assim, a capacidade de responsabilizar-se, de sentir culpa e de desenvolver o senso moral é uma conquista necessária ao desenvolvimento pessoal, própria a uma fase denominada “capacidade de concernimento”. Nela, o bebê inicia uma apercepção de sua personalidade no que se refere aos seus impulsos agressivos, tomando a mãe como uma pessoa diferente dele e dando-se conta de que existem duas possibilidades de uso da mãe, em momentos distintos vivenciados por ele e a depender de como esteja se sentindo - excitado ou tranquilo.

Nesse período precoce de desenvolvimento, o bebê começa a interessar-se pelo que ocorre entre ele e a mãe (adulto-cuidador). Um conflito é gerado a partir dessas experiências: quando o bebê começa a perceber e organizar suas percepções, ainda não é capaz, por sua imaturidade, de suportar a culpa e o medo que advém pelo reconhecimento de sua agressividade, trazendo, como consequência, complicações relacionadas à experiência instintiva, que são vividas como ansiedades.

Quando o processo de integração vai se estabelecendo para o bebê, as ansiedades inicialmente experimentadas irão aos poucos se transformar em uma preocupação com a mãe (adulto-cuidador). Essa preocupação emerge, na mente do bebê, mediante a associação por ele da mãe-ambiente com a mãe-objeto, e relaciona-se com a ideia de que a destruição ocorre quando o amor está presente, cuja consequência é a culpa pessoal. Esse é, então, o estado de concernimento (WINNICOTT, 1950/2000c), que ocorre quando o bebê alcança o estado do Eu Sou (WINNICOTT, 1996). Portanto, a criança, ao usar a mãe nos momentos de excitação, também irá protegê-la de sua agressividade.

Reconhecendo pouco a pouco os impulsos instintivos como pessoais, a criança adquire a capacidade de concernimento ou de culpa pessoal, e poderá relacionar-se com outras pessoas de forma afetuosa. Assim, Winnicott (1955/2000, pp. 365-366) adverte para o fato de que “[...]não há criança humana incapaz de encontrar um sentimento pessoal de culpa se lhe for dada a oportunidade, antes que seja tarde demais para alcançar a posição depressiva.”

A conquista da capacidade de concernimento é parte importante do desenvolvimento emocional e é a base para o desenvolvimento da moralidade pessoal. Todo esse processo deve ocorrer na relação mãe/adulto cuidador-bebê: assim, uma pessoa suficientemente capaz de sustentar a situação de cuidado, pelo tempo que a criança necessita para realizar esta complexa experiência, favorece a integração da destrutividade em sua personalidade.

Como esse processo ocorre entre os seis meses e dois anos, tempo em que muitas crianças ingressam na EI, essa sustentação deverá ter continuidade ou, em alguns casos, ser primariamente vivenciada com a professora (o professor), que deve se colocar como suporte de seus ataques pulsionais, sobrevivendo a eles.

Esse processo de integração da destrutividade, que constitui a aceitação por parte da criança de sua potência e agressividade, encontrará novas dificuldades, visto que conta neste tempo com um ego imaturo e frágil - o que supõe novas experiências instintivas. Assim, neste momento, embora a criança tenha atingido a ambivalência por meio da fusão do potencial erótico com o agressivo, ainda não conquistou a capacidade para suportar essa ambivalência; por conseguinte, a ideia de que, nos momentos de excitação em seu relacionamento com a mãe/adulto cuidador, poderá destruí-la(o) ainda o perturbará, provocando ansiedade.

Ao conquistar a capacidade de concernimento que indica uma culpa pessoal, a criança experimenta momentos de contemplação nos quais irá tentar fazer a separação do que sente como bom e como mau, com vistas a fazer usos destes elementos em seus relacionamentos interpessoais. A culpa promove nela a percepção de sua responsabilidade e uma necessidade de ser construtiva. Assim a possibilidade de reparação, de reconstrução retira a criança de uma posição passiva frente à sua agressividade e a coloca numa posição ativa, agindo para reparar o dano que imagina ter causado à mãe/adulto cuidador.

Neste sentido, para que o sentimento de culpa, cumpra seu papel no desenvolvimento emocional, se faz necessário um grau mínimo de integração do ego, capaz de lidar com a angústia ligada à ambivalência pela permanência no mundo interno da criança da mãe-ambiente e à ideia da destruição da mãe-objeto. A culpa, então, possibilita a reparação, e se mãe (adulto-cuidador) estiver ali para acolher o gesto de agrado no momento em que a criança o faz, a culpa vai se tornando inconsciente, oportunizando o desenvolvimento da capacidade de envolvimento (WINNICOTT, 1963/1995b), que só será plenamente vivenciada, num momento posterior de maior integração do ego.

Neste nível de desenvolvimento emocional, a criança conquista um código moral pessoal que regulará seus relacionamentos com todas as outras pessoas, uma vez que, ao viver suas experiências instintuais, preocupa-se, mas também se ocupa em proteger as pessoas com quem se relaciona, encontrando uma solução pessoal para sua agressividade. Conquista, assim, a capacidade de tolerar “o sentimento de culpa suscitado por seus impulsos e ideias destrutivas”

e também de tornar-se “confiante em seus impulsos de reparação e oportunidades de contribuição” (WINNICOTT, 1965/1990, p. 97).

Desse modo, o estado de concernimento (WINNICOTT, 1963/1983c) leva à capacidade de envolvimento (WINNICOTT, 1963/1995b) e refere-se a uma tendência inata que precisa encontrar um ambiente facilitador para seu estímulo. Consiste no fato de o indivíduo preocupar-se, desenvolvendo um sentimento de culpa, aceitando a responsabilidade por seus atos, o que constitui o fundamento do brincar e do trabalho construtivo. Uma descontinuidade durante essa fase leva à perda ou obstáculos do processo de socialização.

Levando em consideração que na EI a criança separa-se de seus relacionamentos familiares desde a tenra infância, é necessário pensar na necessidade de uma transição - adaptação do ambiente cuidador/professor(a) à criança, a fim de amenizar a descontinuidade desses cuidados, contribuindo para o seu desenvolvimento emocional (WINNICOTT, 1982).

Assim, se a criança encontra na professora (no professor) alguém que pode dar-lhe confiabilidade, suportando sua agressividade, esta poderá aparecer, pois ao encontrar nesse ambiente a autoridade e proteção de que necessita, seus impulsos não serão inibidos, tornando-se, gradualmente, possível utilizá-los para atividades construtivas, permitindo, com isso, igualmente, o reconhecimento, por parte da criança, de sua agressividade e de sua responsabilidade pela mesma (WINNICOTT, 1982).

2.2 Destinos possíveis para a agressividade: a criatividade, a tendência antissocial

A agressividade em Winnicott (1975) relaciona-se com o sentido de realidade e de existência pessoal do bebê, na experiência de tornar o objeto parte da realidade externa, na condição de criar um mundo de realidade compartilhada, assim como é uma das raízes da construtividade e da criatividade.

Considerando que “às vezes, a agressão se manifesta plenamente e se consome, ou precisa de alguém para enfrentá-la e fazer algo que impeça os danos que ela poderia causar” (WINNICOTT, 1939/ 1995a, p. 97) é fundamental, portanto, para o desenvolvimento emocional saudável, que a agressividade não seja negada e que não se tenha uma atitude sentimentalista com a negação inconsciente da destrutividade.

É preciso que haja uma atitude madura, por parte dos adultos envolvidos nos cuidados, aceitando essa condição e dando limites, de modo que haja a preservação da integridade física

e psíquica da criança: só dessa forma a postura do adulto será adequada, como continência eficaz, possibilitando à criança sentir-se segura e protegida de seus próprios impulsos destrutivos.

Neste sentido, docentes podem ser agentes facilitadores da expressão criativa por parte da criança ao não reprimirem seus impulsos com a compreensão de que para além do talento esperado da criança, haverá sempre uma luta por trás de qualquer realização dela. Portanto, o alicerce do brincar e do trabalho está em poder fruir da vida pulsional - inclusive dos impulsos agressivos - todo o seu potencial, transformando o que era dano na fantasia em reparação e construção na vida real. (WINNICOTT, 1939/1995a).

Assim, a agressividade como fonte de energia de vida somente terá possibilidade de ser canalizada para a atividade construtiva, se as pessoas que cuidam das crianças tiverem uma atitude adequada com relação à manifestação da mesma.

Neste sentido, as contribuições do pensamento de Winnicott sobre a agressividade ajudam a reflexão sobre as relações que se estabelecem entre docentes e crianças e apontam na direção de um lugar para a agressividade na EI, uma vez que ela se manifesta também no contexto escolar, devendo ser manejada adequadamente de modo a facilitar o desenvolvimento emocional das crianças e, portanto, sua criatividade.

A agressividade em Winnicott deve ser compreendida de uma forma espectral. Num primeiro momento, todo ato tem uma carga de agressividade e visa o encontro com o objeto, assim, essa agressividade tem uma carga “positiva” – *eu vou em movimento, em direção ao outro* no sentido de agregar, congregar. Então, esse ir em direção ao outro tem lá suas vantagens, no sentido de *eu encontrar o outro*, de *eu me relacionar com o outro*, de *eu ser* e de *eu existir*. No momento em que não há o encontro do eu com o outro, o indivíduo torna-se cada vez mais intenso em suas reações; então, avança nesse espectro, e ao procurar esse outro, e não o encontrando, o indivíduo pode tornar-se mais agressivo, destrutivo, até chegar ao ponto de tornar-se violento, ao não pressupor a existência do outro, violando a existência do outro, eu tentando destruí-lo totalmente: trata-se do *acting out*, do ato de descarga por si.

É valioso reconhecer na EI a possibilidade de integração da agressividade infantil por atividades desenvolvidas pelas crianças e orientadas pelo manejo docente, como, por exemplo, a criação através de jogos, brincadeiras ou ainda na participação das crianças para (re)compor o espaço e a disposição dos objetos na sala, modificados pelas atividades antes desenvolvidas.

Obviamente, uma criança que chega na EI traz consigo experiências internalizadas vividas em seu ambiente familiar, já integradas em sua personalidade decerto presentes na forma como a criança se expressa. Logo, as crianças farão demandas que deverão ser manejadas de modo favorável ao seu desenvolvimento emocional. Nesta relação crianças e docentes viverão experiências transferenciais e contratransferenciais, respectivamente.

De acordo com Laplanche e Pontalis (1998, p. 514), a transferência é “o processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos no quadro de um certo tipo de relação estabelecida com eles e, eminentemente, no quadro da relação analítica”. Winnicott (1955/2000f), por sua vez, dá ênfase às formas clínicas de transferência, destacando as diferentes formas de manejo, considerando a imaturidade do ego do paciente. Deste modo, este último autor propõe que quanto mais imaturo for o ego do paciente, mais importante deverá ser o cuidado do analista para com o contexto ambiental – a ponto de antepor ao trabalho da análise dos significados inconscientes por meio da interpretação o cuidado com o o contexto. Como a transferência é um processo que não se restringe à clínica (sobretudo durante a infância), cabe que docentes estejam preparadas e preparados para lidar com movimentos transferenciais das crianças, de sorte a oferecer-lhes um contexto ambiental favorável à integração de sua agressividade e ao fortalecimento de seu ego.

Essa vivência com as crianças poderá despertar em tais profissionais ódios e paixões - e o modo como lidam com o que vem da criança determinará a qualidade desta relação. Esta última consideração decorre de uma extensão da teoria sobre a clínica: em relação ao tratamento psicanalítico, Winnicott (1947/2000b) alerta que as ambivalências emocionais podem ser despertadas no psicanalista no atendimento de seus pacientes. Então, “por mais que estes amem seus pacientes, não podem evitar odiá-los ou temê-los, e quanto melhor eles [os psicanalistas] o souberem mais difícil será para o medo e o ódio tornarem-se os motivos determinantes do modo como eles tratam esses pacientes” (p. 278).

Portanto, para docentes em situação de cuidado supõe-se ocorrer um processo denominado por Winnicott (1947/2000b) “ódio na contratransferência”, que necessita de um manejo objetivo, no sentido de um reconhecimento por parte de quem cuida: seus próprios sentimentos de amor e ódio serão despertados e devem ser suportados. Por essa via, utilizarão a contratransferência a serviço da relação docente-criança, não atuando seu ódio, mas tendo consciência do mesmo e, portanto, tornando-o objetivo.

Não à toa, Winnicott (1947/2000b, p. 279) entende, para o psicanalista, que “uma das tarefas mais importantes na análise de qualquer paciente é a de manter a objetividade em relação a tudo aquilo que o paciente traz”. Ora, no caso da escola, quando a criança testa sua professora (ou seu professor) através de comportamentos agressivos, por exemplo, esta(e) deve assegurar a confiabilidade (inerente ao teste), sobrevivendo aos ataques em momentos nos quais a criança irá convocá-la(o). Por certo, docentes não são necessariamente psicanalistas, mas este fenômeno pode ajudar a entender que diálogo interno (silencioso, intersubjetivo) a professora (ou o professor) pode manter com a criança: para isso, insiste-se na importância de darem docentes atenção ao próprio ódio, permitindo, com o manejo desse afeto, também a expressão da agressividade infantil.

Outeiral e Cerezer (2005) discutem várias habilidades da função de docentes dentre elas a capacidade de regressão a serviço do ego - que consiste na capacidade adulta de estar num lugar mantido entre a realidade compartilhada e a realidade externa. Então, docentes da EI funcionam o tempo todo nesses dois registros, ficando, por isso, extremamente cansadas(os), em decorrência de circularem entre o mundo adulto e a necessidade de regredir ao mundo infantil para compreender e se comunicar com a criança.

Ocorrem dificuldades na relação docente-criança, caso professoras e professores (principalmente na EI) estabeleçam, como protocolo de intervenção em face da agressividade, medidas muito rígidas: isso tende a fragilizar a qualidade da relação com a criança, que perde a oportunidade de aprender a lidar com situações não previstas pelos protocolos. Da parte de docentes, corre-se o risco de perder-se a sensibilidade para a comunicação inerente à conduta agressiva - visto que, pela teoria winnicottiana, a relação docente-criança requer, efetivamente, a presença da pessoa adulta, garantindo o encontro com limites de contenção e modelos de transformação pró-social da agressividade.

Afinal, não se deve esquecer que se a presença do objeto for percebida e exercer seu papel de autoridade e proteção, os impulsos agressivos ocorrerão, serão reconhecidos e aproveitados em um momento posterior para a construção criativa.

Contudo, se o meio externo (adulto) não puder exercer este controle, um controle interno (na criança) pode ser acionado, como defesa, trazendo como consequência, por exemplo, uma inibição da manifestação de sua espontaneidade, reduzindo a experiência do verdadeiro *self* que, percebendo a fragilidade ambiental, funcionará no sentido inverso ao desenvolvimento emocional saudável, submetendo-se às necessidades ambientais em detrimento das suas; em

outro modo de defesa, pode haver uma exacerbação do impulso agressivo, e sua expressão, cada vez mais ampliada, buscando o encontro com objeto externo, constituindo o que se aproxima da tendência antissocial.

Desse modo, as falhas ambientais com as quais a criança ainda não é capaz de lidar podem trazer várias consequências à sua saúde mental: pensando especificamente em relação à tendência antissocial (WINNICOTT 1956/2000h), pode-se dizer ser ela uma defesa cuja função é buscar provisão ambiental que atenda às suas necessidades emocionais. Nesse caso, como propõe Winnicott, a agressividade, deve ser interpretada como sinal da esperança e como um apelo infantil por um ambiente continente - que acolha e contenha. Cabe esclarecer: as falhas ambientais, no caso da tendência antissocial, causam uma *deprivação* e não uma privação. A *deprivação* aponta para uma descontinuidade de cuidados suficientemente bons - ou seja, algo que o indivíduo estava experimentando na relação com o objeto e que perdeu a sensação de experimentar - o que aponta também para o conceito de trauma, tal como compreendido pelo autor, no que se refere a uma descontinuidade na sensação de ser.

Para Winnicott (2005, p. 86), portanto, a tendência anti-social faz com que a criança “se redescubra, sempre que que sinta alguma esperança de retorno da segurança, o que significa uma *redescoberta da própria agressividade*”.

[...] aqueles que começam a vida bem, mas cujo ambiente falhou, em algum ponto ou repentinamente, durante um período prolongado de tempo. Essas crianças, ou adultos ou adolescentes, poderiam reivindicar, com todo direito: “Tudo ia bem até que... e minha vida pessoal não pode mais se desenvolver, até que o ambiente reconheça seu débito para comigo”. É claro que não é comum que a privação e o sofrimento que essa falha produz estejam disponíveis à consciência, de tal modo que, em vez de palavras, encontramos na clínica uma tendência anti-social e que pode se cristalizar em delinquência e recidivas. (WINNICOTT, 1961/2005, p. 96-97)

Se, como foi visto até aqui, a agressividade tem um papel decisivo na formação da subjetividade, conforme a obra de Winnicott - com muitos desdobramentos em face de diferentes circunstâncias, mais ou menos favoráveis, descritas por esse autor -, a tendência antissocial expressa-se em condutas avessas aos parâmetros reguladores da convivência, carecendo ser interpretada como um pedido de ajuda, de reconhecimento de uma dívida ambiental, uma busca por recuperar o que a criança teria experimentado, mas perdido. Isso a distingue, por exemplo, da agressividade vivida pelo bebê no início de sua constituição, de caráter puramente exploratório, sem demandas por reparação.

Winnicott (1963/1983h, p. 170) sugere que o bebê vive um “sofisticado jogo de esconder”, no qual “é uma alegria estar escondido, mas um desastre não ser achado”. Essa ideia

ajuda a pensar a agressividade infantil na EI, uma vez que na etapa do desenvolvimento infantil, pensando em crianças com alguma autonomia (comunicação linguística, marcha bípede, gradual controle dos esfíncteres, valorização das interações sociais etc.), que se encontram na primeira hora da escolarização, o comportamento agressivo já comunica alguma coisa que não vai bem com o indivíduo: já não se trata da agressividade puramente exploratória e impulsiva do bebê, mas de um movimento apelante. Daí a importância do papel docente na provisão suplementar dos cuidados ambientais.

Por consequência, é necessário que docentes fiquem atentas e atentos à agressividade infantil: caso esta assuma um padrão associável ao do pedido antissocial, precisarão contribuir, via *holding*, para que o ambiente escolar também promova segurança, suporte o teste da destrutividade antissocial e sobreviva, reconhecendo e estimulando as potencialidades infantis, ao mesmo tempo em que garanta confiabilidade ambiental.

No caso de docentes da EI, identificar e compreender tal nível de agressividade ajuda ao manejo de situações em que a criança destrói objetos da sala, agride outras crianças ou tenta agredir a professora (ou o professor): neste caso, é preciso dar limites, conter os ataques, proteger a criança de sua própria destrutividade, ao mesmo tempo em que se assegurem outras vias de expressão e comunicação da agressividade, substituindo condutas antissociais por comportamentos pró-sociais sem que isso se dê apenas por decorrência de punição: brincadeiras, jogos monitorados por adultos, atividades físicas e pedagógicas (como o desenho, a canção, a contação de histórias) são ótimos exemplos de propostas que estimulam a fala e a imaginação infantis, favorecendo a expressão mais elaborada dessa agressividade que excede os limites sociais, por transbordar da personalidade infantil, e que poderão ser diminuídos ou, senão, socialmente configurados por associação com a criatividade.

Neste sentido Winnicott (1990) propõe que

O professor que fornece à criança os instrumentos e as técnicas para o brincar construtivo e o trabalho, e também um objetivo para o esforço através da avaliação pessoal, está na mesma posição de importância ou necessidade daquele que cuida de um bebê. A pessoa que cuida de um bebê, e o professor [...] estão disponíveis para receber o gesto espontâneo de amor da criança, capaz de neutralizar suas preocupações, remorsos ou culpa, surgidos em consequência de ideias que se desencadeiam no auge da experiência instintiva. (p. 94).

Por sua vez, para desempenharem essa difícil função de continência e redirecionamento pró-social da agressividade manifestamente antissocial, docentes também precisarão de apoio constante, através de um *holding* institucional: assim como a família e a sociedade precisam apoiar a mãe (ambiente-cuidador), facilitando a relação com seu bebê, na EI docentes precisam

também de um olhar institucional sensível às suas necessidades, com a possibilidade, por exemplo, de espaços de fala nos quais possam compartilhar experiências, expressar suas dificuldades em relação ao trabalho e ao manejo das crianças - um espaço potencialmente criativo no qual encontrem sentido ao que fazem e vivenciam. Segundo esse raciocínio, para ser um cuidador suficientemente bom é preciso também receber cuidados suficientemente bons.

Assim, numa perspectiva relacional, como a winnicottiana, não se trata apenas da agressividade infantil, trata-se também da concepção e manejo docente frente a essa agressividade. Daí a necessidade de abrir espaços para que profissionais da EI, ao serem escutadas e escutados, possam repensar sua prática, seu manejo, seu acolhimento, a importância de seu trabalho no sentido de promover um *holding* adequado às crianças, dando-se conta, ao menos parcialmente de seus sintomas, e lidem com o que há de mais pulsional também em si mesmos, quando em situação de cuidado. É preciso atentar para o fato de que a agressividade do adulto é diferente da agressividade da criança. Assim, um trabalho que visa à formação docente também precisa ser, em algum nível, uma expressão de *holding*.

Para tanto, espera-se que docentes tenham mais recursos subjetivos e técnicos que os ajudem a redobrar o cuidado com relação a esse princípio orientador: conferir a existência de um outro, principalmente de uma criança, condições para o acolhimento de sua agressividade. Daí a necessidade de considerar-se o psiquismo adulto (e, nele o que há de material inconsciente compondo a subjetividade), que poderá existir dando suporte à agressividade da criança ou resistir com a negação e dificuldade por parte do adulto a participar deste processo, o que faz sentido ser pensado a partir do manejo docente da agressividade infantil na EI.

2.3 Existência e resistência ambiental para a integração da agressividade infantil

Winnicott (1950/2000g) considera a função materna como essencial para o desenvolvimento emocional do bebê nos primeiros anos de vida. Problematizando esta função Belo, Guimarães e Fidelis (2015) fazem uma releitura da função paterna na obra de Winnicott: segundo eles, ainda que numa primeira leitura essa função pareça apenas coadjuvante à função materna, “como um substituto que mimetiza características rigorosamente maternas” (p. 153), importa somente que alguém, independentemente do gênero, se disponibilize a ser um ambiente cuidador, superando a ideia de uma função que marque o binômio mulher/homem.

Admitindo esta posição, a psicanálise assume seu status de uma teoria crítica voltada para “ajudar a mobilizar o desejo para projetos progressivos e emancipatórios”, como afirmam

Kincheloe e McLaren (*apud* BELO; GUIMARÃES; FIDELIS, 2015, p.154) desconstruindo dobras ideológicas que “reforçam e escondem ainda mais o caráter de dominação dos dispositivos conceituais” (BELO; GUIMARÃES; FIDELIS, 2015, p.154). Isso ajuda a pensar que independentemente do gênero de quem cuida, uma criança pode se beneficiar dos cuidados de um adulto/ ambiente cuidador que esteja disponível subjetivamente para ela, favorecendo o seu desenvolvimento emocional ou seu oposto.

Winnicott (1968/2005) afirma que um dos maiores bloqueios à continuidade de ser do indivíduo é causado na situação em que se inverte a sentença “bebê é o objeto” para, sem qualquer preparo, “bebê confronta o objeto e é confrontado por este”, implicando numa passagem súbita que mobiliza um alto nível de angústia no bebê. Este se dará conta precocemente de sua imaturidade e dependência de um outro, que até então concebia como ele mesmo, vez que ainda não estava constituído como um “não-eu”.

Assim, para continuar a existir, restará ao bebê defender-se, o que, segundo Elsa Dias (2000), poderá acontecer de quatro maneiras:

1. Esconder seus impulsos, uma vez que o ambiente não tolera a “agressão” (leia-se a espontaneidade, a vivacidade); 2. Inibir os impulsos instintuais e desenvolver um autocontrole; 3. Cindir os impulsos instintuais, isto é, o impulso ficará dissociado, ou seja, não integrado, desconhecido, cindido, ou 4. Desenvolver a tendência anti-social. (p. 23)

Se o bebê pôde vivenciar cuidados suficientemente bons no início de sua constituição e o ambiente cuidador for capaz de fornecer um contexto em que as tendências ao desenvolvimento ocorram, ele começará a experimentar sua espontaneidade, assumindo as sensações que correspondem a esta fase primitiva de seu desenvolvimento (WINNICOTT, 1956/2000g).

Nesse processo é preciso um sentimento de realidade e que se viva um certo caos para que as dificuldades intrínsecas as dificuldades da vida sejam superadas e que haja um sentimento de satisfação. “Quando não há caos surge um eu falso que esconde o eu verdadeiro, que se submete às exigências, que reage aos estímulos e que se livra das experiências instintivas tendo-as, mas que está apenas ganhando tempo” (WINNICOTT, 1956/2000g, p.404). Esse caos, portanto, é entendido como uma condição inerente aos tipos de tensão em jogo na constituição psíquica, e, ao mesmo tempo, como efeito da inexistência inicial de uma separação que sirva de apoio a uma interação.

Winnicott (1960/1983g) desenvolve o conceito de falso *self* como uma defesa a serviço da vida. Deste modo, indivíduos cujo verdadeiro eu (*self*) tenha sido ferido e traumatizado terão que escondê-lo, pelo perigo de ser novamente ferido, organizando uma fachada, uma casca, um

falso eu (*self*), cuja função é a de relacionar-se com o mundo de forma menos ameaçadora, mesmo às custas de um retraimento ou diminuição de sua espontaneidade, ou seja, de diminuir de expansão para novas experiências. No desenvolvimento sem grandes turbulências, a relação entre o verdadeiro *self* e as demandas sociais promoverá a aprendizagem das boas maneiras, como expressão de valores morais assimilados, enquanto o falso *self* só garantirá a polidez como uma estratégia comportamental para garantir a aprovação dos outros, numa espécie de bom-mocismo.

Se, porém, a relação com o ambiente promover no processo de maturação uma cisão ainda maior, que nem o falso *self* permita superar, têm-se as condições para o surgimento da personalidade falso *self*, que não consegue conter satisfatória nem pró-socialmente sua agressividade. Cinde-se desse modo o acesso ao verdadeiro *self*, ao gesto espontâneo, ao que há de mais verdadeiro nela, “[...] observam-se em tais pessoas extrema inquietação, uma incapacidade de se concentrar e uma necessidade de colecionar ilusões a realidade externa, de modo que a vida toda do indivíduo pode ficar cheia de reações a essas ilusões”. (WINNICOT, 1960/1983g, p. 137).

Neste caso, a agressividade não será integrada de modo favorável ao desenvolvimento emocional saudável. O indivíduo funcionará como imagina que os outros esperam que ele funcione, diminuindo seu potencial espontâneo e criativo, pois estará submetido ao desejo do outro em detrimento das suas necessidades.

Portanto, caso os adultos não favoreçam um ambiente no qual a criança possa integrar sua personalidade total - e o que há nela de verdadeiro e falso *self* - a consequência é que a criança pode vir a desenvolver um tipo de funcionamento submetido predominantemente à realidade externa, encobrendo sua potencialidade criativa, ou seja, fazendo com que a raiz espontânea do *self* verdadeiro permaneça incomunicável, devido à interposição de um falso *self*. Neste aspecto, pode-se pensar que uma personalidade falso *self* apresenta uma dimensão agressiva, por vezes muito considerável, relacionada ao uso do objeto.

Por outro lado, como efeito da capacidade ambiental de resistir e existir em relação às manifestações da agressividade, tem-se a conquista da liberdade de existir pela criança. É o que propõe, em relação ao desenvolvimento emocional saudável, Winnicott (1963/1983c): quando o bebê atinge um nível de desenvolvimento em que vê o outro como uma pessoa total - objeto total - separada dele, como “não-eu” e, portanto, fora de seu controle onipotente, esta pessoa deve continuar viva e disponível para suas necessidades amorosas e agressivas. Só então o bebê

poderá experimentar um estado de preocupação para com o objeto, deparando-se com a realidade e com o entendimento de que o mundo não funciona de acordo com seus desejos: expressará sua raiva¹⁰, que deve ser acolhida e manejada adequadamente pelo adulto cuidador para que o bebê possa integrá-la à sua personalidade.

Supondo que muito acontece entre o ambiente cuidador e a criança – inclusive a revivescência, por quem cuida, de processos emocionais despertados durante os cuidados administrados à criança, como seu próprio desamparo – pode-se inferir que o adulto vive ambivalências quanto à sua existência enquanto suporte dos ataques pulsionais da criança, em muitos momentos dessa relação, resistindo a existir como tal.

Assim, este adulto pode sentir-se ligado à criança, em momentos em que ela se apresenta tranquila, mas pode não a suportar e reagir de modo defensivo, quando esta se mostra excitada e poderá interpretar o gesto infantil como um ataque a si, revelando sua incapacidade de tolerar uma criança viva, que demande deste adulto uma continência ao seu potencial agressivo: isso dificulta sua identificação com a criança e, conseqüentemente, o desenvolvimento emocional desta.

Portanto, o modelo winnicottiano para interpretação da agressividade é relacional. Isto significa dizer que a agressividade só tem seu sentido apreendido quando se considera não só a criança, mas o adulto que com ela se relaciona pode tornar-se facilitador nestes estágios do desenvolvimento emocional, inclusive no que se refere ao manejo da agressividade, ou seu oposto.

Neste sentido, é pertinente o entendimento que Winnicott (1950/2000c) toma sobre a agressividade como inerente à natureza do estar vivo humano, sofrendo mudanças em suas características, a depender das relações que se estabelecem entre adulto e criança. Se há dificuldades, principalmente nos dois primeiros anos de vida, haverá repercussões no desenvolvimento emocional, trazendo dificuldades à integração da agressividade infantil.

Caso o adulto não consiga ser esse suporte para o bebê, sua jornada de desenvolvimento emocional e, portanto, de integralização da agressividade poderá ser dificultada e, como a criança tem um potencial para a saúde, ela irá reagir e encontrar outras vias de acesso - organizando defesas - em busca de arranjos possíveis para que alcance um nível de desenvolvimento próprio, possível.

¹⁰ Aqui a agressividade manifesta é decorrente da frustração e não como uma expressão motora.

Se, por outro lado, tudo correr bem gradativamente a criança será capaz de suportar as falhas ambientais, sem perder o sentimento da continuidade de ser, tornando-se apta a estabelecer relações objetais. Nesta jornada, se o meio favorece, a criança avança em seu desenvolvimento emocional, conquistando novas capacidades, como a capacidade de estar só na presença de alguém, conceito paradoxal desenvolvido por Winnicott (1958/1983a) a partir do resultado da experiência do bebê ou da criança pequena de estar só na presença de alguém, o que ocorre “quando a imaturidade do ego é naturalmente compensada pelo apoio do ego da mãe. À medida que o tempo passa, o indivíduo introjeta o ego auxiliar da mãe e dessa maneira se torna capaz de ficar só sem apoio freqüente da mãe ou de um símbolo da mãe” (p. 34).

O desenvolvimento da capacidade de estar só possibilita à criança desenvolver a habilidade para lidar adequadamente com a própria agressividade. Estar só na presença de alguém é uma aquisição da criança: sem ser invadida pelos estímulos externos providos nas experiências de continuidade e cuidados administrados pelo adulto, a criança vive uma descoberta, em sua intimidade, de sua vida pessoal, em que introjeta a presença de seu cuidador. É um momento de “repouso”, no qual as vivências do id serão sentidas como reais e não como reações às intrusões dos estímulos externos. Nesses termos, estar só não é ficar sozinho, nem se defender da presença de um outro, mas é ter a garantia e a confiança necessária de fruir a vida, sabendo que existe um outro que está ali disponível com sua presença que aos poucos será internalizada “Com o passar do tempo, o indivíduo se torna capaz de dispensar a presença real da mãe ou figura materna. Isso tem sido denominado em termos do estabelecimento de um “meio externo”. (WINNICOTT, 1958/1983a, p. 36)

Se tudo corre bem, esse é um momento no desenvolvimento emocional no qual a criança pode vivenciar momentos produtivos e criativos, imaginando, brincando, fantasiando ou devaneando. Entretanto, se a criança encontra dificuldades nesse estágio, se a presença do adulto é ausente ou invasiva, ela poderá não desenvolver a capacidade de estar só, impedindo sua criatividade e sua capacidade de lidar com a realidade compartilhada. Winnicott (1958/1983a, p. 37) pontua que “[...] uma criança impedida [...], com tendência anti-social, ou qualquer criança com marcada inquietação maníaco-depressiva é incapaz de apreciar o brinquedo porque o corpo se torna fisicamente incluído”.

Quando a criança atinge o estágio do Eu Sou, por volta dos dois ou três anos, aproximadamente, a força do ego e a estrutura da personalidade tornam-se um fato – o que a torna capaz de distinguir seus impulsos instintivos, reconhecendo-os como pessoais,

capacitando-a para conter as pressões e os estresses gerados na realidade psíquica interna por não ter alcançado a integração dos impulsos instintivos e agressivos. Contudo, se nesse estágio de desenvolvimento emocional não ocorrer o fortalecimento da integração, uma ansiedade potencial relativa ao estado de Eu Sou acontecerá, fazendo com que a criança permaneça com vestígios de imaturidade emocional. Isso resultará numa certa fragilidade egóica para organizar as novas experiências instintuais. Assim, a integração dos impulsos instintivos e agressivos não será vivenciada de modo satisfatório, o que resultará numa ameaça para o si-mesmo.

Winnicott (1954/2005) entende nessa ameaça um efeito da defesa maníaca que é

[...] a capacidade de alguém de negar a ansiedade depressiva inerente ao desenvolvimento emocional, ansiedade que pertence à capacidade pessoal de sentir culpa, e também de assumir a responsabilidade pelas experiências instintivas, inclusive pela agressividade que acompanha tais experiências. (p. 217)

Deste modo, caso a criança não consiga se relacionar com os objetos internos, tende a negar a realidade interna que a invade, produzindo ansiedades que serão ativadas através de inquietações e de comportamentos, nos quais o brincar e as relações interpessoais serão prejudicados devido à dificuldade de transitar com tranquilidade entre a realidade interna e externa.

Por isso mesmo é precioso reconhecer a importância do ambiente que deve existir com sua presença viva (sem ser invasivo ou ausente) promovendo uma resistência necessária e continente, como uma borda que dará contorno à agressividade infantil até que a criança possa, a seu tempo, conseguir lidar com seus limites e com sua agressividade.

2.4 Consequências para a Educação Infantil

Pensando com estes conceitos a EI, nela a criança está em pleno desenvolvimento de suas potencialidades para tornar-se uma pessoa real e integrada e precisa encontrar no manejo docente uma provisão de cuidados que favorecerá sua existência. Winnicott (1967/1975b, p. 161) afirma que “sentir-se real é mais que existir; é descobrir um modo de existir como si mesmo, relacionar-se aos objetos como si mesmo e ter um eu (*self*) para o qual retirar-se, para o relaxamento”. Deste modo, no manejo docente estão implícitas psicodinâmicas que podem favorecer ou dificultar o desenvolvimento da capacidade da criança de ser espontânea, real e criativa.

Ora, no momento em que a criança ingressa na EI, geralmente por volta dos seis meses, muitas experiências já aconteceram em sua jornada a partir da qualidade da relação com o

ambiente cuidador. Se essas experiências foram vividas de modo suficientemente bom, o bebê terá alcançado um certo nível de amadurecimento emocional; porém, precisará encontrar na figura da professora (do professor) um ambiente suficientemente bom, que garanta a continuidade da sua existência e que seja continente de suas demandas pulsionais: caso isso não ocorra, a criança terá dificuldades na continuidade de seu desenvolvimento emocional.

Assim, a depender da relação que se estabeleça entre docentes e à criança, a (o) profissional poderá existir para (ou resistir a) esse bebê/criança, facilitando (ou dificultando) o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, a integração da agressividade infantil: isso dependerá da qualidade do seu vínculo com a criança, de sua disponibilidade subjetiva para lidar com a agressividade infantil e do próprio manejo marcado por isso tudo.

Como se antecipou através dos comentários anteriores que relacionam o pensamento winnicottiano sobre a agressividade à EI, o argumento que anima este trabalho afirma que, se houver um manejo docente suficientemente bom da agressividade infantil nas instituições de Educação Infantil, então a(o) professora (professor) terá cumprido seu papel relativo ao cuidar e a creche ou pré-escola alcançará a missão como instituição capaz de atender às necessidades das crianças, no sentido de ser para elas um ambiente seguro, no qual possam vivenciar suas experiências, descobrir suas potencialidades e integrar sua personalidade individual.

Ao ingressar na EI a criança pequena experiencia, na maioria das vezes, uma primeira separação da sua mãe ou pessoas familiares com quem estabeleceu vínculos, sendo precocemente estimulada a submeter-se a uma nova cultura, diferente da que é acostumada e, por vezes, contrária às suas necessidades individuais (de sono, fome, atividades, recreações, etc.). Assim, desde cedo, a criança terá que lidar com os limites impostos por este novo ambiente, onde, além de ser subordinada a uma rotina pré-determinada, terá que se relacionar com outras crianças e adultos desconhecidos - o que, de saída, poderá causar-lhe alguma desorganização frente a este novo cenário, para os quais empregará seus mecanismos defensivos já desenvolvidos.

Ao ingressarem na creche, por volta dos seis meses, as crianças estão saindo da dependência absoluta, cada qual ao seu tempo, rumo à dependência relativa. É, portanto, no ambiente institucional que a criança vivenciará com outras pessoas a necessidade de cuidados o que pode perturbar seu amadurecimento emocional, quando o ambiente falha em atender suas necessidades.

Dessa forma, a professora (o professor) deve acompanhar a criança, dando-lhe tempo e espaço para sua maturação, para que possa adquirir diferentes formas de lidar com o que surpreendentemente descobriu não fazer parte dela. Assim, um dos desafios que se coloca desde o início à creche é pensar na questão da adaptação, pois o que com frequência (e de modo inadequado) ocorre é uma adaptação da criança ao ambiente e não o inverso, do ambiente às necessidades da criança: isso pode quebrar sua sensação de existir - uma criança pequena, por exemplo, pode vivenciar essa experiência de quebra de ritmos e cuidados com uma certa apatia reagindo com um excesso de agressividade. Muito embora a criança já tenha adquirido algum amadurecimento inicial no convívio familiar, ainda se faz necessária uma transição, na qual a família, a instituição e a professora (o professor) considerem este momento como oportuno para minimizar as marcas da separação família-criança, com estratégias eficientes de adaptação que valorizem e favoreçam o vínculo professora(professor)-criança.

Winnicott (1982) via na escola maternal um ambiente cuja função amplia e suplementa a função materna:

A função da escola maternal não é ser um substituto para uma mãe ausente, mas suplementar e ampliar o papel que, nos primeiros anos da criança, só a mãe desempenha. Uma escola maternal, ou jardim de infância, será possivelmente considerada, de modo mais correto, uma ampliação da família 'para cima', em vez de uma extensão 'para baixo' da escola primária. (p.214)

Como se vê, Winnicott propõe que na pré-escola haja uma ampliação dos laços afetivos e emocionais da criança para além das referências maternas iniciais, assim ao ser inserida, com esse novo contexto, numa nova rede de relações interpessoais - que precisa ser estabelecida.

Winnicott (1982) chama atenção para o papel específico da(o) professora (professor) junto à criança, à mãe e ao grupo de crianças

A professora¹¹ assume o papel de uma amiga calorosa e simpática, que será não só o principal esteio da vida da criança fora de casa, mas também uma pessoa resoluta e coerente em seu comportamento para com ela, discernindo suas alegrias e mágoas pessoais, tolerante com suas incoerências e apta a ajudá-la no momento de necessidades especiais. Suas oportunidades situam-se em suas relações pessoais com a criança, com a mãe e com todas as crianças como grupo. (p. 221)

Daí a singularidade do papel docente de crianças nesta faixa etária, pois embora os vínculos estabelecidos entre professora (professor) e criança pequena sejam diferentes do que os de casa, uma vez que a(o) docente não é e não pode confundir-se com figuras parentais, deve

¹¹ Considerando os limites culturais e sociais da época, Winnicott reportava-se à professora – no feminino - pois naquele momento eram, em geral, mulheres que se ocupavam de crianças na pré-escola. O texto foi originalmente publicado em 1957.

fornecer uma continuidade de cuidados, inclusive emocionais, o que revela aspectos subjetivos ligados ao cuidar.

Em alguns casos, quando a criança não teve cuidados familiares suficientemente bons, a qualidade da relação entre professora (professor) - criança poderá favorecer o processo maturacional, viabilizado pela qualidade da relação e dos cuidados fornecidos e pela continuidade das vivências que se integram ao mundo psíquico da criança.

Neste momento, o conceito de *holding* (WINNICOTT, 2010) faz todo sentido, se pensarmos que docentes deverão dar continuidade aos cuidados com a criança, adaptando-se às suas necessidades. A partir do pensamento de Winnicott, Abram (2000, p. 238) nos lembra que “a habilidade de ‘ser’ tem sua origem na experiência de um ambiente de *holding*. A partir da experiência de ‘ser’ desenvolve-se a capacidade de viver criativamente e a de brincar, aspectos da integração que levam ao fazer”. Assim, dentre as várias funções docentes na EI, a capacidade de *holding* é fundamental, o que possibilita aos bebês e crianças, um ambiente cuidador que se adeque às suas necessidades e lhes dê suporte emocional, proporcionando condições suficientemente boas para o seu desenvolvimento e contribuindo para a continuidade de sua existência.

Ora, o *holding* é uma função que, em escalas sucessivas, alcança as relações institucionais, que devem formar uma rede com a qual a relação adulto e criança possa se dar em favor de seu desenvolvimento emocional. Assim, inicialmente a mãe ou substituto promove o *holding* para o bebê, como lembra apropriadamente Winnicott (1955/2000g), mas para que isso aconteça ela conta com outras pessoas (familiares, sociedade) que lhe dão algum suporte. Pensando em uma escala: a família, a sociedade, a universidade, o Estado, a diretoria e especialistas da creche poderão facilitar a relação de docentes e crianças possibilitando que estas (estes) profissionais existam como suporte emocional, acolhendo as demandas que lhe serão dirigidas pela criança.

Deste modo, à criança interessa encontrar alguém capaz de acolhê-la: neste sentido, Winnicott (1982, p. 220), adverte que “na escola maternal não há lugar para tudo quanto seja impessoal e mecânico, visto que, para a criança, isso significa hostilidade ou (ainda pior) indiferença”.

Assim, as dificuldades e a qualidade da interação docente-criança precisam ser levadas em consideração, uma vez que é através da nova relação que se constitui no contexto da EI que

a criança poderá fazer novas aquisições em seu amadurecimento emocional, do qual a agressividade faz parte.

Por isso mesmo, a agressividade infantil e seu manejo na EI devem ser tema de constante investimento, propiciado por formações docentes que contribuam para a reflexão por parte das professoras (dos professores) sobre seu lugar como educadora (educador) que também dará continuidade ao processo de desenvolvimento emocional das crianças. Para tanto, é indispensável, inclusive, rever as próprias concepções e práticas pedagógicas envolvendo a agressividade infantil - de sorte não só a assimilar a posituação da agressividade, mas, sobretudo, a reconhecê-la, contê-la e integrá-la nas atividades do cotidiano em sala de aula - o que requer também, da parte da(o) professora (professor), uma disponibilidade subjetiva só decorrente de mudanças na própria posição como sujeito que também tem de manejar a própria agressividade.

Winnicott (1982) contribui com a orientação de docentes para o manejo de situações nas quais a criança expressa sua da agressividade, afirmando, num trecho que merece citação mais alongada:

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. 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. (pp. 223/224).

Portanto, na Educação Infantil, professora (professor) deve facilitar a aquisição de uma autorregulação da agressividade pela criança que, inicialmente, se encontra mais dependente da presença e da intervenção da(o) professora (professor) para o manejo de seus impulsos, mas que gradativamente poderá alcançar uma autonomia ainda relativa, uma vez que a criança encontra-se em processo de integração de sua agressividade e ainda precisa da mediação contínua da(o) professora (professor) para assegurar suas experiências e suas relações com os outros.

Porém, observa-se que a base deste manejo é a intuição e a repetição de modelos que apontam para a ausência de uma formação específica, deixando a professora (o professor) insegura(o) quanto à sua atuação e a criança sujeita às eventuais dificuldades subjetivas da(o)

docente, que poderá defender-se da agressividade de seu alunado, inibindo-a ou a negando para aplacar suas próprias angústias.

Deste modo, é importante que a professora (o professor) saiba que certos sentimentos são despertados na relação com a criança, devendo analisar continuamente suas próprias frustrações e sua agressividade para poder estabelecer uma relação segura com a criança.

Por isso, entende-se ser preciso que docentes reconheçam seus próprios sentimentos, mobilizados no convívio com as crianças, reflitam e ajam sobre eles para que possam atuar com maior liberdade no que interfere no manejo da agressividade das crianças.

Obviamente, ter um conhecimento sobre as necessidades das crianças e do que pode ser mobilizado nesta relação não garante que docentes consigam estabelecer com elas uma relação livre de conflitos e dificuldades. Neste sentido, a psicanálise pode ajudar a compreender os afetos mobilizados inconscientemente na relação entre o adulto e criança, subordinados à criança que existe em cada adulto, permitindo a hipótese de que, ao deparar-se com a agressividade infantil, a professora (o professor) possa reviver seu próprio desamparo psíquico e nesta situação, identificando-se com a criança, atuará para abrandar a própria angústia, projetando-a no infante, recorrendo a saídas defensivas como a retaliação ou a indiferença para negar o que, consciente ou inconscientemente, não conseguem lidar.

Como bem esclarecem Outeiral e Cerezer (2005) sobre as dificuldades da função docente

Não existe uma “receita” para evitar ou amenizar as tensões a que os professores estão expostos.

Transitar nesse emaranhado de demandas psicológicas não é tarefa fácil. A compreensão dos acontecimentos, a discussão de tais questões em grupos e o apoio das instituições, acreditamos, tornará a tarefa mais efetiva e, conseqüentemente, mais gratificante. Reprimir sentimentos e as ideias, não compreender o que acontece, ocasiona um profundo desgaste emocional e físico. Existem limites, mas é necessário ter coragem, exigir e lutar o “bom combate”. (p. 23)

Admitir essa possibilidade é útil para orientar a formação docente, a fim de que sejam criadas condições de docentes se darem conta das peculiaridades de sua função para o desenvolvimento emocional das crianças deixadas aos seus cuidados e dos efeitos eventuais de seu psiquismo sobre seu trabalho - para o que devem estar permanentemente atentas.

3 MÉTODO

Neste capítulo, é apresentado o método, são caracterizados os participantes e descritos os procedimentos adotados nesta pesquisa, nas seguintes subseções: **Participantes e Campo da Pesquisa**, com a descrição das características de cada participante e do campo; **Percorso Metodológico**, momento de descrição das etapas da coleta de dados (observação, entrevistas individuais e grupo focal); **Organização e Análise dos Dados**, com o detalhamento do tratamento que os dados receberam para sua coleta e análise.

Vale ressaltar que esses procedimentos foram realizados a partir da concordância e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelas participantes (Apêndice A), respeitando-se as normas estabelecidas para pesquisas com seres humanos (Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012).

O método desenvolvido nesta pesquisa de cunho qualitativo foi um estudo de caso, com o qual se pretende investigar a relação entre a concepção e o manejo docente da agressividade discente na EI. O enfoque qualitativo justifica-se pela natureza do fenômeno a ser investigado, no qual o contexto pedagógico estabelecido pela relação docente-discentes é fonte principal dos dados a serem interpretados.

3.1 Campo de Pesquisa e Participantes

A escolha do campo de pesquisa ocorreu levando em conta dois critérios: o contato anterior com a Secretaria de Educação de um Município da região metropolitana de João Pessoa/PB, por ocasião de evento ocorrido em 2016, de que a pesquisadora autora desta dissertação participou como convidada na qualidade de palestrante; e a indicação, pela mesma Secretaria, dentre as unidades de EI, da única que preenchia os requisitos desta pesquisa, a saber: oferecer turmas desde o berçário ao Infantil IV (última turma antes do ingresso no Ensino Fundamental). O estabelecimento escolar situava-se na periferia do município de uma cidade satélite de João Pessoa, dentro de uma comunidade de difícil acesso e circundada por uma rodovia que dá acesso à cidade e faz fronteira com bairros de classe média.

A história da creche que serviu de campo de pesquisa foi narrada por uma das atuais gestoras da creche (em entrevista realizada em 18.10.17): apesar de construída há mais tempo, a instituição, à época da coleta de dados, tinha menos de três anos de inauguração e não fora construída com recursos da Prefeitura, mas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE - correspondendo a um modelo de infraestrutura adotado em todo o país.

Em razão da distância temporal entre a construção, compra do mobiliário e a inauguração, já havia deterioração, por falta de manutenção.

No ano seguinte ao de sua inauguração, em 2015, a creche já funcionava com sua capacidade total, conforme o Quadro 1:

QUADRO 1- DISTRIBUIÇÃO DE TURMAS DA CRECHE

Turma	Nº de Turmas	Nº de Crianças por Turma	Idade aproximada das crianças	Profissionais responsáveis por turmas
Infantil I	1	8	6 meses a 1 ano	3 manhã 3 tarde
Infantil II	3	16	1 a 2 anos	3 manhã 3 tarde
Infantil III	3	20	2 a 3 anos	3 manhã 3 tarde
Infantil IV	3	20	3 anos a 4 anos	3 manhã 3 tarde
Total	10 turmas	176 crianças	-	60 profissionais

Fonte: Da própria autora

A creche contava, à época da coleta de dados, com um corpo de profissionais distribuídos conforme o Quadro 2:

QUADRO 2- CORPO DE PROFISSIONAIS DA CRECHE

Categoria	Nº total	Turno	Estatuto do vínculo profissional
Gestoras	02	01 manhã 01 tarde	Contratada Efetiva
Coordenadora pedagógica (supervisora escolar)	01	manhã e tarde	Contratada
Auxiliares de coordenação	02	01 manhã 01 tarde	Efetiva Efetiva
Pessoal de apoio administrativo	02	01 manhã 01 tarde	Efetiva Efetiva

QUADRO 2- CORPO DE PROFISSIONAIS DA CRECHE (conclusão)

Categoria	Nº total	Turno	Estatuto do vínculo profissional
Professoras	22	11 manhã 11 tarde	15 contratadas 7 efetivas
Professora de Ed. Física	01	tarde	Contratada
Professora de Artes	01	manhã	Contratada
Auxiliares de sala	22	11 manhã 11 tarde	2 efetivas 20 contratadas
Auxiliar de sala volante	02	01 manhã 01 tarde	Contratadas Contratadas
Cuidadoras	06	3 manhã 03 tarde	Contratadas Contratadas
Cozinheiras	05	03 manhã 02 tarde	Contratadas Contratadas
Auxiliar de serviço geral	07	03 manhã 04 tarde	Contratadas Contratadas
Inspetor	01	manhã	Contratado
Total	74	-	61 contratados 13 efetivos

Fonte: Da própria autora

O estudo foi realizado com sete professoras da referida creche e pretendeu envolver docentes de turmas com bebês e crianças até quatro anos. Foi proposta às professoras, de abril a junho de 2017, uma formação continuada, realizada por meio de um projeto de extensão universitária, cujo tema abordou o manejo docente da agressividade das crianças na Educação Infantil. No decorrer dessa formação, a pesquisadora desenvolveu observações, entrevistas individuais com as docentes e oito encontros com as docentes em grupo focal para reflexão sobre a agressividade Infantil através de textos indicados pela pesquisadora e estudos de casos apresentados pelas profissionais.

As profissionais inscritas nesta pesquisa, cujos nomes foram modificados para preservar a identidade das mesmas, estão distribuídas conforme o Quadro 3:

QUADRO 3- PARTICIPANTES DA PESQUISA

Professora	Turma	Turno
Sandra ¹²	Infantil I	Manhã
Rafaela	Infantil II A	Manhã
Sônia	Infantil II A	Tarde
Carla	Infantil II C	Tarde
Mônica	Infantil III B	Manhã
Antônia	Infantil III B	Tarde
Angélica	Infantil IV A	Tarde

Fonte: Da própria autora

3.2 Percurso metodológico na coleta e tratamento dos dados

Os procedimentos para realização da pesquisa foram: observação participante devidamente registrada em diário de campo; e, transcritas literalmente, falas registradas em áudio durante entrevistas semiestruturadas e encontros de grupo focal.

Após a transcrição, foram identificadas, a partir das verbalizações das participantes, categorias de análise, cujos dados foram analisados através da técnica de Análise de Enunciação, desenvolvida por Bardin (1979), visando a compreensão dos movimentos subjetivos dos docentes, interpretados a seguir à luz da teoria de Winnicott. Aconteceram 08 (oito) encontros semanais com o grupo focal, com duração de uma hora cada, cujo objetivo era o de favorecer-lhes um manejo pedagógico mais disponível para integrar a agressividade discente na Educação Infantil.

De acordo com Bardin (1979), a análise da enunciação compreende o discurso como palavra em ato, considerando a produção da palavra como um processo.

[...] na altura da produção da palavra, é feito um trabalho, é elaborado um sentido e são operadas transformações. O discurso não é transposição transparente de opiniões, de atitudes e de representações que existam de modo cabal antes da passagem à forma linguageira. O discurso não é um produto acabado mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições. (p. 170).

¹² Até o momento da entrevista, Sandra era a professora responsável pela turma do Infantil I; a partir do Grupo de Reflexão ela foi transferida para a turma do Infantil III.

Em relação ao campo, concordou-se com Minayo (2015), que o compreende como o recorte espacial que diz respeito à circunscrição, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto de investigação.

O trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação entre os “atores” que conformam a realidade para quem se faz pesquisa social (p. 61).

Neste sentido, esta pesquisa observou, analisou à luz da teoria winnicottiana a relação entre concepção e manejo docente da agressividade infantil.

3.2.1 A Observação Participante

Este foi o primeiro momento de nossa pesquisa, e foi pensado como uma estratégia que nos ajudou a ter contato direto, a partir do lugar de observadora, com o fenômeno no *locus* que este ocorria, para que os dados coletados a partir desta investigação pudessem ser melhor analisados e interpretados.

Definimos *observação participante* como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa (MINAYO, 2015, p. 70).

Deste modo, observou-se e tomou-se nota, no diário de campo (Apêndice B), do que ocorria nos vários espaços da creche (sala de aula, refeitório, área externa) e em várias atividades docentes (cuidados corporais – de higiene, alimentação; atividades pedagógicas em sala de aula e momentos de recreação e relaxamento), pode-se delinear um panorama da rotina das professoras e nos depararmos com possíveis situações em que a agressividade infantil fosse por elas manejada (independentemente da qualidade desse manejo).

Esta aproximação da realidade vivenciada nos possibilitou um maior conhecimento do campo de pesquisa - lugar de trabalho das professoras - e um melhor entendimento do fenômeno estudado - que diz respeito, eminentemente, a esse universo em que elas atuavam durante parte significativa de seu cotidiano.

Foram realizadas sete observações das docentes em interação com suas crianças, conforme Quadro 4:

QUADRO 4- OBSERVAÇÃO DA INTERAÇÃO DOCENTE-CRIANÇAS

Professora	Turma	Data	Horário	Duração
Sandra	Infantil I	12/04/2017	7h	1 hora
Rafaela	Infantil II A	12/04/2017	8h	1 hora
Sônia	Infantil II A	05/04/2017	15h	1 hora
Carla	Infantil II C	19/04/2017	13h	1 hora
Mônica	Infantil III B	12/04/2017	9h	1 hora
Antônia	Infantil III B	05/04/2017	14h	1 hora
Angélica	Infantil IV A	19/04/2017	14h	1 hora

Fonte: Da própria autora

3.2.2 A Entrevista Semiestruturada

Nesta segunda etapa, teve-se a oportunidade de uma aproximação das concepções individuais das participantes sobre a agressividade infantil, bem como de suas dificuldades e manejos. Os questionamentos eram feitos para que as docentes pudessem se expressar livremente, privilegiando-se perguntas abertas e que facilitassem associações entre o que pensam, sentem e fazem. Assim, segundo Minayo (2015), a entrevista, cujo objetivo é fornecer dados à investigação qualitativa, refere-se a:

[...] informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia. Os cientistas sociais costumam denominar esses últimos de dados “subjetivos” [...] Constituem uma representação da realidade: ideias; crenças; maneiras de pensar; opiniões; sentimentos; maneiras de sentir; maneiras de atuar; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos. (p. 65).

Foram realizadas, conforme o Quadro 5, sete entrevistas, uma com cada docente, gravadas em áudio e posteriormente transcritas:

QUADRO 5- ENTREVISTAS COM AS PARTICIPANTES

Professora	Turma	Data	Horário	Duração (minutos e segundos)
Sandra	Infantil I	01/05/2017	8h	37:32
Rafaela	Infantil II A	01/05/2017	9h	41:44
Sônia	Infantil II A	01/05/2017	13h	38:00
Carla	Infantil II C	01/05/2017	14h	38:05
Mônica	Infantil III B	01/05/2017	10h	38:08
Antônia	Infantil III B	01/05/2017	16h	36:12
Angélica	Infantil IV A	01/05/2017	15h	41:44

Fonte: Da própria autora

A entrevista foi constituída com vinte e seis questões (Apêndice C), com o objetivo de investigar cinco eixos temáticos: Dados Pessoais, Trajetória Profissional, Trabalho com Educação Infantil, Concepção e Manejo da agressividade infantil e Formação Docente.

3.2.3 O Grupo Focal

Nele, como terceira e última etapa da coleta de dados, a pesquisadora atuou como facilitadora das reflexões, contribuindo na sustentação do grupo e na mediação das falas das professoras sobre a agressividade infantil, com vistas a revelar a relação entre a concepção que tinham sobre a agressividade e seu manejo – o que foi viabilizado através dos relatos dos casos trazidos para a discussão, possibilitando a troca de experiências e de informações e, na melhor das hipóteses, em decorrência dessas atividades, uma ressignificação de sua prática e da relação que mantinham com as crianças.

O grupo focal, inicialmente usado em pesquisas de marketing (CAPLAN *apud* DIAS, C., 2000, p.3) para pesquisa com “pequenos grupos de pessoas reunidos para avaliar conceitos ou identificar problemas”, é há algum tempo realizado em pesquisas na área educacional (PORTO, 2007), por ser uma técnica qualitativa cujo objetivo é aprofundar o conhecimento das necessidades dos participantes da pesquisa.

Com vistas a facilitar a comunicação das participantes sobre suas concepções e manejo da agressividade infantil, o Grupo Focal foi denominado Grupo de Reflexão. Para desenvolver

as atividades do Grupo de Reflexão (Apêndice D), foram realizados oito encontros, com cerca de uma hora de duração, com frequência semanal com as docentes, cujas falas foram gravadas em áudio. Os encontros ocorreram conforme Quadro 6:

QUADRO 6 – ENCONTROS DO GRUPO DE REFLEXÃO

Encontros	Docentes Presentes	Data
1º Encontro	7	02/05/2017
2º Encontro	5	09/05/2017
3º Encontro	6	16/05/2017
4º Encontro	6	23/05/2017
5º Encontro	7	30/05/2017
6º Encontro	7	06/06/2017
7º Encontro	7	13/06/2017
8º Encontro	7	21/06/2017

Fonte: Da própria autora

3.3 Tratamento, organização e análise dos dados

Para o tratamento dos dados, no tocante ao diário de campo, foram realizadas sete observações, no mês de abril de 2017, cujas anotações serviram para extrair cenas do cotidiano da Creche nas quais as professoras intervinham em situações de agressividade infantil.

Já no que diz respeito às entrevistas e aos encontros dos grupos focais, a transcrição dos áudios respectivos foi literal e durou de junho a agosto de 2017. No caso das entrevistas, o tratamento do material resultante da transcrição deu-se por interpretação do conteúdo das falas das docentes, comparado ao registro das observações anteriores às entrevistas.

A partir dessas atividades, os dados obtidos foram analisados em triangulação com aqueles coletados por meio das outras técnicas aqui adotadas – observação, entrevistas individuais e grupo focal, através do que Morgan (*apud* PORTO, 2007) denominou de multimétodo.

A triangulação é bastante utilizada na metodologia qualitativa e de estudos de caso. Yin (2005), Stake (1999) e Flick (2004) defendem que a triangulação é uma estratégia de validação,

pois permite obter, de duas ou mais fontes de informação, dados referentes ao mesmo fenômeno, a fim de aumentar a credibilidade da informação.

A pesquisa qualitativa é centrada na interpretação, uma vez que “é o ponto de partida (por se iniciar com as próprias interpretações dos atores) e é o ponto de chegada (porque é a interpretação das interpretações)” (MINAYO, 2015, p.80).

Nesse sentido, esta pesquisa, que se baseia em três fontes de dados coletados, tratou-os e os organizou obedecendo a sequência de passos abaixo:

- 1) Transcrição literal
 - a. das entrevistas e
 - b. dos encontros com o Grupo de Reflexão;
- 2) Leitura flutuante do material transcrito, para eventual identificação de categorias nascidas a partir do discurso das professoras;
- 3) Leitura do diário de campo, para identificação das condutas docentes na interação com o alunado, em sala de aula e em outros espaços institucionais (com ênfase nas interações para manejo da agressividade infantil);
- 4) Aplicação das categorias interpretativas (adotadas a partir da fundamentação teórica que serve de apoio à análise), para organização dos dados provindos das falas das professoras:
 - a. História de vida das professoras;
 - b. Concepção docente da agressividade infantil;
 - c. Manejo Docente das situações de expressão da agressividade infantil;
 - d. *Holding*;
 - e. Contratransferência.
- 5) Análise de enunciação das participantes a partir dos dados coletados nas entrevistas individuais e nas falas em encontros do grupo focal.
- 6) Construção de um panorama geral e uma primeira interpretação, leitura comparativa entre registros:
 - a. de observação (diário de campo)
 - b. de entrevista individual
 - c. de falas no grupo focal
- 7) Revisões sucessivas, a partir da discussão das interpretações, com segundo juiz (orientador da pesquisa), para construir a análise da relação entre concepções e manejo docente da agressividade infantil na creche estudada.

A análise foi articulada à teoria winnicottiana e as categorias teóricas indicadas foram empregadas para interpretar enunciações produzidas pelas docentes, através das falas nas entrevistas e no Grupo de Reflexão, articulando-as a expressões faciais e corporais das professoras registradas nas observações (que contribuirão para identificar a dimensão comportamental e interacional do manejo docente), com vistas a responder aos questionamentos propostos nesta pesquisa.

Portanto com a triangulação desses dados, examinou-se, com mais precisão, a relação entre concepção e manejo docente da agressividade infantil na creche, sempre mantendo em primeiro plano as docentes, ainda que as intervenções destas profissionais na interação vivenciada com as crianças tenham recebido influências de variáveis não compreendidas pelas relações que as docentes entabularam com seu alunado ou pelo manejo da agressividade infantil por aquelas profissionais.

Levando-se em consideração os dois tempos desta pesquisa e a teoria winnicottiana sobre a agressividade infantil, pretendeu-se que esse desenho metodológico alcançasse a dimensão de processo, em que as diferenças eventualmente identificadas entre dois tempos sugerem mudanças – entre as quais aquelas almejadas para as professoras.

Ainda que haja pressupostos teóricos, teve-se o cuidado para evitar o reducionismo ou a cegueira analítica, mantendo-se a atenção a mais aberta possível a outras categorias que porventura se apresentassem como necessárias à análise, provindas tanto da teoria quanto, naturalmente, da empiria.

A interpretação final do material resultante desses tratamentos, deu-se a partir da comparação entre o resultado do primeiro grupo de dados coletados (por observação e entrevistas) e o resultado da transcrição das reuniões do grupo focal, através da qual se avaliou a relação existente entre concepção e manejo docente da agressividade infantil.

4 RELAÇÃO ENTRE CONCEPÇÃO E MANEJO DA AGRESSIVIDADE DISCENTE NUMA CRECHE: UMA ANÁLISE EM DOIS TEMPOS

Neste capítulo, são apresentados os dados de observação do ambiente da creche em geral e, em particular, de situações de manejo da agressividade discente por docentes da creche. Além disso, são analisadas as concepções de docentes entrevistadas e, por fim, a relação entre concepção e manejo docente da agressividade infantil, a partir de casos discutidos pelas docentes em grupo focal (chamado de Grupo de Reflexão). Ele objetiva, portanto, analisar tais dados, de modo a evidenciar, à luz da interpretação pela teoria winnicottiana apresentada no capítulo 2, a importância da disponibilidade ambiental favorável à expressão e organização da agressividade da criança durante a Educação Infantil.

Para tanto, analisam-se os dados coletados, em dois tempos: inicialmente dados da observação sobre a infraestrutura da escola, as situações de manifestação da agressividade infantil que provocaram o manejo docente, assim como a própria intervenção pedagógica. Ainda neste primeiro momento, analisa-se a concepção docente tal como identificada pelas falas de docentes registradas em entrevistas. Neste nível, já se faz a relação entre concepção e manejo, a partir da interpretação da pesquisadora. Ele se revisa e complementa, porém, com o segundo tempo.

No segundo tempo, por fim, identifica-se e interpreta-se, no contexto do processo de reflexão desenvolvido pelas docentes participantes de grupo focal, a construção, por uma docente, da relação entre concepção e manejo da agressividade infantil e respectivas dificuldades. Como deve ocorrer em estudos de orientação psicanalítica, a interpretação (da pesquisadora, no caso) encontra seu fundamento e seus parâmetros de extensão mais importantes nas falas das docentes que, durante o período no qual se reuniram, também tiveram a oportunidade de fazer relações entre seus manejos e suas concepções acerca da agressividade infantil, de modo que a interpretação da pesquisadora é apoiada, revisada e complementada, neste tempo, pelas elaborações iniciais de participantes da pesquisa, cujos nomes (e o de suas alunas e alunos) foram modificados para preservar suas identidades.

4.1 O primeiro tempo: a creche, sua infraestrutura e seu funcionamento pedagógico

O prédio da creche destacava-se das construções de casas do bairro: grande, projetado com base num modelo do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Logo na entrada havia um pequeno pátio e um rol que circunda a secretaria, a sala da coordenação, a sala de vídeo,

almoxarifado e banheiros dos funcionários. Após o rol, encontrava-se um grande pátio central coberto e cujas salas de aula, cozinha e banheiro das crianças circundam em frente a esse pátio. Nele, havia mesas retangulares de madeira e bancos de madeira onde as crianças faziam as refeições em frente à copa/cozinha.

Na parte mais adiante do pátio havia brinquedos de plástico (casinha, balanços, escorregador e gangorra), um anfiteatro e ainda um terreno gramado, nos fundos da creche.

A creche contava com dez salas, todas padronizadas, salvo a do berçário (Infantil 1), cuja configuração dos móveis e materiais estavam disponibilizados de modo diferenciado das demais salas para atender a demanda dos bebês.

As três salas do Infantil II seguiam outro padrão: logo na entrada ganchos para pendurar as bolsas com os pertences das crianças, várias pranchas de granito onde eram guardadas diversas caixas de brinquedo, material de higiene pessoal e toalhas, uma bancada de granito com pia suportes para sabonete líquido e papel toalha, um filtro de parede, um banheiro anexo e uma sala anexa com 10 colchonetes e um ventilador de teto.

As três diferenças entre as salas do Infantil II em relação às outras seis salas do Infantil III e Infantil IV consistiam em que, para estes dois últimos anos, não havia sala anexa para o sono nem banheiros exclusivos. Além disso, nestas últimas duas turmas havia carteiras próprias.

Observou-se que devido ao projeto arquitetônico e à construção no sentido norte, nem todos os espaços da creche foram bem utilizados devido a falhas no planejamento quando da construção da creche: por exemplo, o anfiteatro não era usado devido à exposição solar constante, assim como o terreno livre que, por falta de manutenção e uso adequado, exposto à luz solar permanentemente, não podiam ser utilizados pelas crianças.

Os móveis, cujo tamanho era padronizado levando em consideração às crianças do sul e sudeste do país, não favoreciam as crianças da região nordeste, cuja estatura é menor; assim, mesas e cadeiras eram muito altas, os banheiros também contavam com pias e vasos sanitários mais altos, o que dificultava o conforto das crianças e sua autonomia. As janelas das salas eram muito baixas e de vidro, assim como parte da porta das salas, o que revelava a pouca atenção à segurança física das crianças. Como solução, as docentes colocavam nos vidros lâminas de isopor e uma espécie de tecido (TNT) com o intuito de proteger minimamente as crianças.

Neste sentido, pôde-se perceber que o espaço físico não foi projetado de modo a garantir a segurança e o conforto das crianças da comunidade e, devido a impedimentos burocráticos

que dificultavam modificações estruturais, a creche funcionava deste modo até o momento desta pesquisa.

Observou-se, portanto, que a adaptação das crianças a um ambiente estranho e não familiar, é dificultada quando o ambiente físico não é planejado de modo a um acolhimento e conforto, gerando tensões tanto de quem cuida quanto de quem recebe cuidados. Conforme lembra Carvalho (2008, p.241), referindo-se ao conforto ambiental em prédios escolares para a educação infantil, “todo edifício, inclusive o escolar, deve levar em conta o clima local [...]. Além disso, deve receber elementos de proteção ao sol e à chuva que possam trazer melhorias no desempenho térmico e luminoso”. Deste modo, com menos espaço para brincarem e variarem atividades, constatou-se que as condições infraestruturais não favoreciam a um relaxamento das docentes e das crianças e que um clima de tensão pairava entre as docentes: estas não permitiam movimentos mais espontâneos das crianças que poderiam se machucar gravemente em vidros de portas e janelas, cair ao sentarem-se nas cadeiras mais altas que sua estatura permitia ou mais ferir-se ao brincarem no gramado devido a falta de segurança e limpeza.

4.2 Primeiro tempo: cenas de manejo docente da agressividade infantil

Os dados observados envolveram situações do cotidiano das professoras na creche, acompanhadas pela pesquisadora com intuito de revelar a atuação docente relativa à agressividade infantil. Por não terem sido observadas situações de manejo, os dados referentes ao berçário (Infantil I) não são aqui apresentados.

É importante rememorar que, para Winnicott (1950/2000c), a agressividade é inerente à natureza do estar vivo humano; desse modo, não é nociva, a princípio. Serão, contudo, as mudanças em suas características, dependendo da qualidade das relações entre adulto e criança, que determinarão a inadequação social da agressividade infantil. O mesmo autor propõe, então, que, quando as relações adulto-criança passam por dificuldades, principalmente nos dois primeiros anos de vida, o desenvolvimento emocional será prejudicado e, conseqüentemente haverá obstáculos à integração da agressividade infantil num ambiente de normas sociais – o qual, logicamente, supõe o controle e o emprego pró-social daquela força natural.

Por isso mesmo, os fragmentos das observações aqui relatados, com as respectivas interpretações da conduta infantil, não buscam pôr a conduta infantil em primeiro plano – já

que a análise recairá, obviamente, sobre o manejo docente – e, muito menos, atribuir ao comportamento infantil um caráter patológico: o que a referência a conceitos da clínica psicanalítica pretende é evidenciar a possibilidade de compreensão da conduta da criança pela perspectiva psicodinâmica, a partir do que cada criança vivenciava, muito provavelmente, como dificuldades de integração de sua agressividade, em seu estágio de desenvolvimento. Ademais, para examinar o manejo docente da agressividade infantil, havia que apresentá-lo num contexto interacional, relacional, em que a criança também conta, ainda que não seja o seu comportamento o foco.

Igualmente, acompanhando os mesmos princípios orientadores da observação da conduta infantil, não custa lembrar que se objetivou compreender como estas docentes lidavam com a agressividade infantil e, a partir da premissa winnicottiana, se conseguiam oferecer-se como ambiente no qual a criança pudesse retomar (ou avançar em) seu desenvolvimento emocional, integrando sua agressividade, portanto.

4.2.1 Mônica e Antônia, manejando o teste ambiental de Josué

O estado de concernimento, que leva à capacidade de envolvimento (WINNICOTT, 1963/1995b), é uma tendência inata que deve ser estimulada por um ambiente facilitador. Desenvolve-se a partir da aquisição, pela criança, da capacidade em preocupar-se, em sentir culpa e em aceitar a responsabilidade por seus atos, constituindo a base para o brincar e para o trabalho construtivo. Dificuldades durante essa fase levam à perda ou complicações no processo de socialização.

Winnicott (1967/2005) entendia muitos comportamentos agressivos e antissociais como um teste ambiental, pelo qual, no caso da creche, a criança avalia a capacidade de os adultos contê-la e atendê-la nas suas necessidades afetivas, presumidamente perturbadas pelo trauma. Nesse teste ambiental, é comum que a criança agrida física e/ou verbalmente, destrua objetos, desrespeite normas já estabelecidas, recuse hábitos indispensáveis de higiene, chamando para si toda a atenção e expressando dificuldades em conter seus impulsos. Nisso, como foi indicado no Capítulo 2, o autor lê a esperança de recuperar o suprimento ambiental bom que lhe foi retirado por quaisquer mudanças ambientais (voluntárias ou não), interpretadas como perda pela criança. A observação a seguir mostra a conduta agressiva de Josué (2a 9m,

aproximadamente) em dois momentos de um mesmo dia na sala do Infantil III B, interpretada como teste ambiental a ser manejado por suas professoras, Mônica (manhã) e Antônia (tarde).

Com Mônica e o apoio da Auxiliar de sala, a turma desenvolvia uma atividade de colagem. As crianças estavam bem participativas, as mesas dispostas no centro da sala de modo que todas ficavam sentadas e com o material no centro. Mônica circulava entre as crianças, ajudando-as a concluir as tarefas e, ao terminar com cada criança, solicitava que a Auxiliar recolhesse as colagens e sentasse no chão com os discentes para cantar musiquinhas até que ela concluísse a tarefa com as demais.

Finda a colagem, as crianças passaram a brincar no parquinho. Enquanto as crianças brincavam, a professora e a auxiliar acompanhavam atentas todos os seus movimentos. Algumas vezes acontecia de algumas crianças desrespeitarem a ordem de acesso aos brinquedos e a professora lembrava que teriam de esperar o colega terminar para o outro poder usar o balanço e a gangorra.

Josué sempre queria tomar a frente dos outros empurrando os colegas; a professora o repreendeu, dizendo que se ele não parasse, ele iria sair do parquinho porque ele não estava respeitando os outros. Outro menino, Ravi, estava febril e ficou o tempo todo ao lado da auxiliar: não interagia, chorava muito e perguntava o tempo todo se sua mãe viria buscá-lo. Josué, que estava correndo próximo à Auxiliar, pegou um punhado de areia e jogou em Ravi. A Auxiliar comunicou a Mônica (que estava do outro lado da sala, envolvida com outras crianças) sobre comportamento de Josué e sua saída com Ravi para este se lavar e esperar sua mãe. Mônica, então, foi até Josué e perguntou se era certo fazer aquilo: “você sabe que não pode fazer isso, por que você fez?”.

Mônica tomou Josué pela mão, conduzindo-o por onde ela ia: de início, o menino ainda tentou chutar um colega e tomar a frente de outros colegas para brincar nos brinquedos; Mônica baixou-se e falou para Josué: “você só vai brincar com os outros quando respeitar a vez, não precisava bater porque todos têm direito de brincar, inclusive você, mas só brinca quem sabe brincar, sem bater, sem machucar, sem tomar a frente do outro, combinado?”. A professora propôs que ele a ajudasse a organizar a fila do balanço e ele assim o fez, com aparente satisfação, apontando quando alguma criança queria passar a frente. Finalmente, chegou sua vez e ele ficou no balanço por um tempo e depois brincou de pega-pega com outras crianças.

Já à tarde, com Antônia, as crianças estavam fazendo pinturas das mãos para comporem um mural com o nome delas. Em determinado momento, Josué derrubou a tinta, escondeu-se

embaixo da mesa e puxou a bermuda de Pedro que estava realizando a atividade com a ajuda da professora. Pedro chutou Josué, dando início a uma briga. Então, Antônio, com voz firme, falou alto: “Parou, parou os dois!” Depois continuou só com Josué, que permanecia embaixo da mesa: “Pare com isso menino! o que você quer? Por que você quer machucar o colega? Pare com isso que você tá muito grande para bater nos outros!”. Depois mandou que ele se sentasse e o ameaçou dizendo que se repetisse o que fez iria para o “repouso”¹³.

Josué e outras crianças continuavam agitados e em um determinado momento iniciou-se outra briga, desta feita entre Bruno e Josué, ainda debaixo da mesa, Josué queria tomar um pedaço de cartolina que Bruno segurava e o empurrou: este caiu e bateu com o braço na quina da parede. Antônio reclamou: “será possível, Josué? Você não tem jeito não? Vai ficar no repouso até eu mandar sair e se continuar não vai brincar com a massinha”. Ele chorava muito alto, não aceitava ficar na cadeira do “repouso” e a professora insistia, até que ele se rendeu, mas, ao invés de sentar na cadeira, sentou no chão ao lado da cadeira, chorando e soluçando. A criança chamava várias vezes a professora, pedindo para sair, aumentando o volume e o choro até que a professora começou a cantarolar: “zip, zip, zap, minha boca eu vou fechar, zap, zip, zip para a tia escutar”. Nesse momento, a Auxiliar da tarde levou Bruno para lavar o braço e passar gelo, com Antônio pedindo que ela não demorasse.

Algun tempo depois, em outra atividade coletiva, com massa de modelar, Josué, que ainda estava no “repouso”, parou de chorar, e Antônio perguntou se ele queria brincar com os colegas na tarefa: ele, meio arredio, foi se aproximando e conseguiu participar. Enquanto algumas crianças faziam modelagens, outras mais agitadas corriam pela sala ou disputavam massas de modelar, chegando a se agredirem: a professora muitas vezes chamava a atenção delas verbalmente e, na maioria das vezes, as ameaçava com o repouso. Outras vezes parecia ignorar o que acontecia ao seu redor, dando exclusivamente atenção às crianças que conseguiam fazer a atividade.

Lucas, então, tomou um pedaço da massinha de Josué e a professora reclamou: “Lucas, essa massinha é sua? Você não tem a sua? Deixe a de Josué, senão vai ficar sem nenhuma”. Depois de um tempo, Lucas e Josué começam a brigar por massa e Josué bateu em Lucas, tomando o material moldável e pisando nele. Depois, Josué pegou um pote que estava sobre a mesa e bateu na cabeça de Lucas. Nesse momento, Antônio interveio, falando alto: “Josué eu

¹³ Tipo de castigo no qual a criança fica numa cadeira, afastada da turma por um determinado período de tempo.

não já falei com você, será possível? É certo bater no colega? Peça desculpas a ele e não faça mais isso viu? Entregue a massinha agora! Acabou a brincadeira, vamos guardar a massinha para fazer a fila do lanche”. Josué chorava copiosamente, pedindo a massinha e negando-se a entrar na fila para o lanche. A professora o ignorou e, cantando, conduziu a fila de crianças ao lanche.

Pela manhã e à tarde, o comportamento de Josué provocou, respectivamente, Mônica e Antônia, que tiveram reações distintas diante do teste ambiental apresentado pelo menino. Mônica estava atenta aos movimentos das crianças e procurava, através do cuidado – ao propor à Auxiliar que se ocupasse das crianças até pudesse concluir as atividades de colagem, de modo a poder voltar sua atenção a todas – manter, portanto, sua presença viva através da fala, lembrando as regras ou propondo brincadeiras que favoreciam a integração e o respeito às regras pelas crianças. Nesse sentido, supõe-se que a professora estava dando suporte afetivo ambiental e interessada em manter as crianças seguras e participativas, o que revela sua disponibilidade para com as crianças que também pareciam entender o que lhe era demandado.

Este manejo da professora nos remete à ideia de Winnicott (2010), sobre o *holding*, inicialmente vivenciado na relação mãe/cuidador inicial-bebê, e que na Educação Infantil expande-se para a relação professora-criança. Para que o *holding* aconteça de modo satisfatório, Winnicott (2010) propõe apoio de outras pessoas a quem inicialmente cuida, a fim de que ela (ele) possa sustentar seu bebê física e psicologicamente. Por seu turno, a professora na EI precisa também contar com pessoas que lhe permitam dar suporte emocional às crianças. Neste sentido, Mônica conseguia acionar a Auxiliar como seu apoio externo, facilitando o manejo e o *holding* pela docente. Pensando no conjunto das reações de Mônica na cena do teste ambiental de Josué, entende-se que ela agiu de modo coerente com seu papel tanto pedagógico quanto de suporte emocional, sustentando a instabilidade emocional da criança e lhe dando outras vias de escoamento para a sua agressividade, fazendo-o compreender o seu limite e o do outro, de modo que Josué passou a colaborar com a professora, a esperar sua vez e, finalmente, pode brincar de modo que sua agressividade pode ser vivenciada sem ser uma ameaça à sua continuidade de ser.

Não obstante, algo era notável: a importância do apoio da Auxiliar para esse processo adaptativo vivido por Mônica, que parecia descobrir as dificuldades e o gosto por cuidar e educar crianças pequenas. Na observação, percebeu-se que Mônica pôde promover um *holding* satisfatório a Josué favorecido pela boa parceria que mantinha com a Auxiliar, o que repercutia

no modo como conduzia suas ações. Considerando a disponibilidade cooperativa da Auxiliar, pode-se compreender o cenário ideal para que seja viabilizada à criança um *holding* adequado (WINNICOTT, 2010), uma vez que a professora parecia usufruir do apoio que recebia da Auxiliar e usá-lo para cuidar das crianças.

Pela perspectiva winnicottiana (WINNICOTT, 1982), cabe ao parceiro ou parceira do adulto cuidador (no modelo tradicional, empregado por Winnicott, ao pai) a tarefa de fornecer à díade – estabelecida pelo(a) cuidador(a) primário(a) (a mãe, no modelo tradicional) com o bebê – um ambiente simétrico e similar de proteção e contenção que dê *holding* secundário (do ponto de vista do bebê), mas fundamental (do ponto de vista da mãe) para que o sistema primário funcione bem. Rosa (2009, p.75) destaca:

A qualidade da presença do pai no ambiente, ou a sua ausência, modulam o espírito da mãe: o sentimento de estar protegida ou desprotegida depende em parte do que o pai é capaz de fornecer. Esse estado de espírito atinge a qualidade do colo materno, não como símbolo, mas como experiência vivida.

Foi muito interessante observar essa parceria entre Mônica e sua Auxiliar por essa ótica, tanto porque a ênfase teórica permite enxergar a dinâmica das relações entre adultas no processo como, por conseguinte, o valor do trabalho em equipe. A simetria entre casal parental e dupla de docentes na creche é tal que permite, parafraseando Winnicott (1982), perguntar: e a Auxiliar? É esse deslizamento de cuidados, de *holdings*, capaz de evidenciar as superposições: quem cuida também precisa de cuidados, já que, inconscientemente, adultos são também crianças.

Por sua vez, a professora Antônia demonstrou-se áspera no tom e no volume de voz, o que sugeriu irritação com a turma, desde o início da observação (que durou uma hora): falava alto, constantemente ameaçava remeter crianças ao “repouso”, sendo pouco efetiva em suas intervenções. Tudo isso contribuía para a maior agitação da turma e expressões de agressividade pelas crianças.

Neste sentido, sua existência enquanto suporte emocional foi frágil (WINNICOTT, 1956/2005) e as crianças ficavam muitas vezes desamparadas e entregues a si mesmas, sem contenção: isso favorecia comportamentos agressivos e destrutivos, sem que fosse às crianças dada proteção em relação aos seus impulsos.

Algumas vezes, Antônia parecia deixar o tumulto acontecer, ocupando-se apenas das crianças que cumpriam as atividades que ela propunha. Esse movimento pode revelar a agressividade da docente – que, ao “deixar o circo pegar fogo”, provavelmente atuava seu ódio,

ao desproteger as crianças. Atuando o próprio ódio, como sugere Winnicott (1947/2000b), sem um manejo objetivo do mesmo a partir do seu reconhecimento, ela, em mais de um momento, desconsiderou o apelo de Josué inerente ao teste ambiental por ele apresentado.

Um aspecto que chamou atenção foi a restrição colocada por Antônio à fala das crianças: em alguns momentos, a fala das crianças era inibida e como estratégia uma música era cantada e repetida pelas crianças para registrar a interdição (“zip, zip, zap, minha boca eu vou fechar, zap, zip, zip para a tia escutar”). Essa intervenção impossibilitava que as crianças pudessem se expressar e a professora pudesse mediar a agressividade pela fala. É possível interpretar essa inibição como desfavorável à vivência objetiva do ódio pela criança (WINNICOTT, 1939/1995d), aproximando-se daquilo de que os conceitos de retraimento e regressão (WINNICOTT, 1954/2000d) explicam:

Eu diria que no estado de retraimento o paciente está dando uma sustentação para o eu, e que se no momento em que o retraimento aparece o analista consegue fornecer uma sustentação para o paciente, então aquilo que se transforma em retraimento se transforma em regressão. A vantagem da regressão é a de que ela traz consigo a possibilidade de corrigir uma adaptação inadequada à necessidade do paciente na sua infância precoce. Ao contrário, o estado do retraimento não apresenta utilidade alguma, e quando o paciente recupera-se dele, nada mudou (p. 354)

Pode-se inferir que, com a inibição da expressão verbal, a professora não atende à necessidade da criança e sim à sua própria e, deste modo, quando a criança regride a um estado de dependência não encontrará alguém que lhe dê sustentação e tenderá a repetir, via comportamentos agressivos a dependência a um outro. Nesse sentido, entende-se que Antônio promovia o retraimento de Josué, enquanto Mônica tendia a favorecer o processo de regressão do menino, dispondo-se a acolher sua agressividade.

Pensando no interesse de Josué, cujo teste ambiental reclamara acolhimento e atendimento, é importante ressaltar a diferença nos manejos de Mônica e Antônio, responsáveis pela mesma turma em turnos distintos, com disponibilidades completamente diferentes. Mônica conseguiu proporcionar um *holding* suficiente com Josué, dando-lhe suporte e se disponibilizando pedagógica e emocionalmente para ajudá-lo: portanto, manejou a cena para um final em que a agressividade do menino não foi desconsiderada nem simplesmente punida, mas, antes, dirigida ao brincar.

Já a professora Antônio parecia dispersa, irritada e, portanto, menos disponível pedagógica e emocionalmente para as crianças, dificultando o controle dos impulsos por Josué e promovendo inibições afetivas. Não surpreende que, desse ambiente, resultem, como

aprendizagens silenciosas, a falta de empatia e a reduzida capacidade de solucionar conflitos pacificamente.

Mônica, como Antônio, presumiu, indevidamente, que Josué fosse alguém já capaz de responder a perguntas abstratas (“por quê?”). A despeito dessa expectativa, Mônica conseguiu integrar Josué em atividades pró-sociais no seio da turma (ao invés de bater, chutar, jogar punhados de areia, ele passou a brincar de pega-pega), o que Antônio não o fez. Mônica, portanto, mostrava-se mais disponível – o que é fundamental para o acolhimento e tradução do pedido inerente ao teste ambiental. Isto foi fundamental para Josué integrar-se, pela manhã, o que não ocorreu com a mesma qualidade nem frequência, na cena com Antônio. O manejo de Mônica garantiu algum suporte emocional para transformar a agressividade. Ao perceber a segurança no ambiente, Josué pôde sentir-se seguro para vivenciar com seus colegas o prazer do jogo, sem que isso ameaçasse a ele ou aos outros. Desse modo, Josué pôde regular sua agressividade, fazendo uma escolha mais saudável e menos ameaçadora – para si e para os colegas.

Vale ressaltar o aumento da possibilidade de que se gere confusão na gestão da agressividade infantil quando a mesma criança, nessa faixa etária, com as mesmas necessidades afetivas (e que ainda necessita de uma continuidade ambiental), tem sua agressividade manejada de formas distintas e mesmo opostas por diferentes professoras, em turnos complementares. Ainda assim, com Mônica, em meio à ambiguidade, era melhor do que sem ela; mas essa confusão ambiental reproduzia as condições geradoras do trauma (ter/perder sustentação ambiental), gerando um sintoma que impulsionava Josué a tentar recuperar o que sentiria ter perdido.

4.2.2 Rafaela (e Sônia): existindo para (e resistindo à) (in)sustentável mania de Joana

Winnicott (1958/1983a) considera que uma das conquistas feitas pela criança em seu desenvolvimento emocional é a capacidade de estar só na presença do outro. Com essa aquisição, a criança consegue experimentar uma intimidade em sua vida pessoal a partir da segurança proporcionada pela introjeção da presença de seu cuidador, e isso só ocorre caso este se mantenha disponível até que a criança não dependa tanto de sua presença física. Com a conquista desta capacidade, a criança pode transitar entre o mundo interno e externo e pode relaxar, ser criativa e brincar.

Contudo, se a relação com seu cuidador não permitiu à criança desenvolver esta capacidade, ela reagirá através de defesas: dentre elas a maníaca, conceituada por Winnicott (1935/2000a) como aquela por meio da qual a criança, ao fracassar no relacionamento com seus objetos internos, nega a realidade interna, e isso lhe causa ansiedades que dificultam a vida criativa. A criança, então, passará a reagir a um ataque iminente de angústias que ela não consegue elaborar, por exemplo, através do brincar.

Sônia e Rafaela eram professoras que assumiam, respectivamente, os turnos vespertino e matutino de uma mesma turma, em que se encontrava Joana (2a, aproximadamente), criança cujo comportamento parecia se relacionar com o que Winnicott (1935/2000a) explica como defesa maníaca. A menina, a despeito de estar na mesma faixa etária de seus colegas de turma, era grande além de muito irrequieta: ela comia com pressa, tomava a comida dos outros, era desastrada – deixava com facilidade os objetos e a comida cair, jogava-se com força sobre o corpo das professoras quando buscava o contato com elas. Não queria dividir o colo das professoras com ninguém. Além disso, agarrava vários brinquedos de uma só vez sem conseguir brincar com nenhum, pois passava parte considerável de seu tempo em acumular objetos. Revelava, ansiosamente impetuosa, uma voracidade, transparecida em seus gestos e na forma de se relacionar com as pessoas e os objetos.

Num contexto de brincadeira livre, à tarde, Joana empurrou Laís, tomando sua boneca e a levando para um canto onde já depositara outros brinquedos amontoados. Laís passou a chorar e foi então que Sônia a colocou no colo, dizendo em seguida, em tom de reprovação, a Joana: “que coisa mais feia, Joana, devolva o brinquedo da colega, pra que você quer tantos brinquedos, se não brinca com nenhum? Tem que esperar a vez, depois você vai brincar com a boneca, não precisa tomar o brinquedo dos outros, isso é muito feio!”.

Em seguida, Sônia ligou um aparelho de som e começou a cantar várias musiquinhas. Após três canções, fazendo gestos correspondentes às ações descritas pelas letras começou a cantar “Dona Aranha”: “Vi a Dona Aranha subindo na parede...”. Durante essa canção, Joana bateu e mordeu Ricardo e tentou tomar um carrinho com que ele brincava. Sônia não parou de cantar e modificou o final da canção, voltando o rosto e olhando para Joana: “ela é teimosa, desobediente e desse jeito não vai mais brincar com a gente, não é Joana?!”. Joana olhou para a professora com a expressão de surpresa e continuou a dançar e repetir gestos, sem que Sônia interviesse fisicamente para separar Joana e Ricardo.

Finalizando essa canção, Joana mordeu Ricardo no braço novamente, que revidou com outra mordida também no braço da menina. Foi quando, finalmente, a professora separou as crianças dizendo: “que coisa feia! É certo morder? Vocês são cachorrinhos? Cachorrinho é que morde, a boquinha de vocês é pra falar, pra cantar, pra dar beijinho, não é pra morder o colega, não!”.

Letícia, uma criança com necessidades especiais, andava pela sala com um cachorrinho de pelúcia que escolhera desde quando a professora ofereceu brinquedos, no início da brincadeira livre. Sentada, ela fazia carinho nele, beijando-o e ninando-o como se fosse um bebê. Ao dar início a outra atividade, Sônia guardou todos os brinquedos que estavam com as outras crianças, menos o cachorrinho que estava com Letícia. Joana, então, sentou-se junto a Letícia e puxou o cachorro de sua mão. A professora, imediatamente, devolveu o brinquedo de pelúcia a Letícia e deu outro brinquedo a Joana, que não o aceitou e chorou: queria o cachorrinho que estava com a colega. Sônia disse então que Joana podia brincar com outro brinquedo, mas não com o de Letícia. Joana continuou a chorar e a professora não interveio em relação a esse choro, foi organizar outra atividade, a contação de histórias.

Sônia sentou-se no chão com as crianças para contar histórias. Seu colo era bastante disputado, inclusive por Joana, que, por ser maior, tomou a frente dos demais e sentou-se no meio das pernas da professora. Em meio à contação de história, a menina parecia muito mais preocupada em garantir seu lugar do que em participar da atividade: quando seus colegas tentavam se aproximar da professora para ter uma visão melhor das gravuras do livro, Joana os empurrava com pernas ou braços. Sônia tentava abrir espaço para os demais, dizendo que o colo da tia era de todos e em determinado momento, afastou um pouco Joana para dividir seu colo com outra criança, ao que Joana reagiu com chutes e chorando. A professora disse que se ela não deixasse os outros se sentarem, ela não iria mais participar da atividade. Joana continua chorando e tentou puxar o livro da mão da professora. Sônia pediu que a Auxiliar levasse Joana para dar uma voltinha fora da sala, até que ela se acalmasse.

Em outro dia, quando a professora Rafaela disponibilizara brinquedos e as crianças brincavam livremente, algumas delas começaram a disputar objetos: Joana não brincava, mas tomava os brinquedos das outras crianças e os deixava próximos à porta da sala. Algumas crianças choravam, apontando para a menina, e Rafaela ofereceu uma boneca que estava na caixa para Joana, dizendo que ela podia brincar, mas não podia tomar o brinquedo dos outros e pediu os brinquedos que ela empilhava para devolver às crianças. Sofia tentou reaver uma bola

e Joana a empurrou, agarrou a bola e sentou-se em cima dos outros brinquedos e não os devolveu. A professora esperou Joana se levantar e quando ela deixou por instantes os brinquedos, devolveu às crianças. Joana começou a chorar. Logo em seguida, Joana puxou a chupeta de Beatriz e a colocou na boca, Beatriz puxou Joana pelos cabelos e Joana a empurrou. Rafaela disse a Joana que ela não podia fazer aquilo, que a chupeta era da coleguinha e pediu a chupeta: a menina deitou-se com o rosto virado para o chão e não devolveu, a professora não interveio de imediato, mas depois de um tempo, quando Joana se levantou, Rafaela pediu novamente a chupeta para guardar. Joana não quis entregar e a professora explicou que não era hora do soninho, a chupeta era de Beatriz e era a hora de brincar. Então, Rafaela pegou a chupeta e a entregou à Auxiliar, que a lavou e a guardou. Joana começou a chorar. Rafaela não interveio e a criança seguiu chorando por algum tempo, não muito extenso.

Joana estava mais calma e Rafaela ligou o som, perguntando: “quem quer dançar?”. Algumas crianças começaram a dançar, enquanto outras continuavam brincando no chão. Rafaela pegou Joana pela mão e disse: “vamos, Joana, vem dançar com a gente!”. Joana tentou se desvencilhar da professora várias vezes, mas a professora continuava a segurar sua mão e tentava chamar sua atenção elogiando-a: “olha só como Joana dança! Parece uma bailarina!”. Depois de um tempo, Joana participou com as outras crianças e com a professora de uma dança de roda.

Em meio a uma atividade com pintura corporal sobre as faces das crianças (simulando coelhos, na semana da Páscoa), Joana se mostrou curiosa e tentou pegar as tintas para si. Rafaela disse que a pintura também, na vez dela, se ela se comportasse. “Só vira coelhinho da Páscoa quem se comporta, quem obedece, quem não toma as coisas dos outros, quem não bate...”. Joana sentou-se junto à professora e ficou atenta às pinturas que eram feitas nos rostos dos colegas. Foi convidada a ser pintada de coelhinha também. Depois, todas as crianças ganharam orelhinhas de coelho e escutaram e dramatizaram a história do Coelhinho Xico: neste momento, Joana participou tranquilamente da atividade, fazendo por várias vezes os movimentos do coelhinho, imitando o modelo do coelho interpretado pela professora. Rafaela indicava: “agora é a vez da coelhinha Joana, como é que a coelhinha pula? Como é que a coelhinha balança o rabinho?”.

Quando se pensa no manejo de Sônia, fica evidente que ela parecia não suportar o que Joana expressava, retaliando com seus julgamentos: “ela é teimosa, desobediente e desse jeito não vai mais brincar com a gente, não é Joana!”. “Que coisa feia! É certo morder? Vocês são

cachorrinhos? Cachorrinho é que morde, a boquinha de vocês é pra falar, pra cantar, pra dar beijinho, não é pra morder o colega não!”. Esse comentário, além de impreciso (pois as pessoas mordem, por exemplo, pedaços de comida), aproximou Joana da animalidade (menina-cachorro), revelando a irritação que a professora sentia ao manejar a situação. Sônia incomodava-se com a presença de Joana, parecia que algo na menina mobilizava raiva e angústia na professora que, desta forma, não conseguia garantir sua presença para Joana, a qual muito ansiosa, nem relaxava nem brincava. Nesse sentido, é possível interpretar a impaciência de Sônia com Joana como manifestação de sua incapacidade de lidar com a própria agressividade inconsciente. Consequentemente, Joana não encontrava acolhimento nem contenção para a sua agressividade, fechando-se um ciclo de repetições da conduta agressiva infantil que, mesmo inadequada, simultaneamente, pela leitura winnicottiana, expressava a esperança de (e o apelo para) organizar a própria agressividade.

Desse modo, Sônia não conseguiu dar uma sustentação subjetiva a Joana, impedindo que a garotinha vivenciasse com ela o que Winnicott (1954/2000e) propõe como uma técnica a partir da qual a mãe (ou o adulto cuidador) possa sustentar uma determinada situação repetidas vezes – permitindo, assim, “que o amor e o ódio coexistentes no bebê se distingam um do outro, e que em seguida venham a se inter-relacionar e tornem-se gradualmente controláveis a partir de dentro, de um modo que chamamos de saudável” (p. 356).

Joana sempre queria algo das outras crianças, ao amontoar os brinquedos sem brincar, queria algo que talvez a professora não conseguia lhe dar, algo afetivo que lhe garantisse sua presença viva e não mecânica. Quando Sônia favoreceu Letícia, permitindo que a menina continuasse com o brinquedo – provavelmente mobilizando inveja em Joana –, a professora não soube também acolher Joana, para que houvesse uma reparação. Joana parecia querer desfrutar também com a professora de uma atenção privilegiada (evidente na interação de Letícia com a professora), ela queria o que Letícia tinha, o cuidado que Letícia tinha e isso mais uma vez não lhe foi oferecido. Por fim, o colo tão desejado lhe foi, de modo literal, negado, e Joana foi afastada fisicamente da sala – o que apontou para a dificuldade de Sônia em suportar e se disponibilizar para Joana.

Com a defesa maníaca, Joana procurava controlar de modo onipotente a realidade externa (brinquedo/professora/colegas), como fuga de uma realidade interna ameaçadora. Na fantasia, conforme Winnicott (1935/2000a, p. 200) “ocorrem ataques sádicos no interior da criança,

ataques contra os pais que são bons e que se amam [...], e ataques contra os pais tomados maus pelo ódio, defesas contra objetos maus que agora ameaçam também o ego [...].”

As reações da criança que não parava de “atuar” sua inquietação, sua voracidade pela posse e controle dos brinquedos e pelo corpo da professora, revelavam a impossibilidade de um afrouxamento da defesa maníaca na relação com Sônia. Caso esta pudesse se permitir ser usada por Joana, possibilitaria à garotinha a conquista da afirmação de sua ansiedade depressiva, inerente ao seu desenvolvimento emocional, ansiedade que pertence à capacidade de se sentir culpada e admitir responsabilidade por suas experiências pulsionais e pela agressão que as acompanha na fantasia.

Com Rafaela, Joana parecia encontrar mais acolhimento e uma presença menos ameaçadora. Rafaela mostrava-se mais disponível, mesmo quando continha as atuações de Joana. Por exemplo: em função das consequências sociais frequentemente punitivas a seu comportamento antissocial, Joana recebia repreensões frequentes e imediatas. Rafaela, porém, não intervinha punitivamente logo que Joana se negava a entregar os brinquedos ou objetos das crianças que havia tomado. Suas intervenções nem sempre eram punitivas, mas estimulavam a participação de Joana nas atividades coletivas. Rafaela reagia após um tempo, quando Joana parecia estar mais organizada para escutar o que Rafaela propunha. Rafaela parecia esperar o tempo que Joana precisava para viver seu ódio e, posteriormente, oferecia alternativas de inclusão nas atividades e uma vivência positiva com ela e com as outras crianças.

Nesse interjogo, Joana, portanto, podia fazer uso de Rafaela, vivenciando conteúdos internos maus e bons de modo menos intimidador: Rafaela suportava o que vinha de Joana, sem invadi-la e sem desampará-la, estava ali, garantindo sua presença o que organizava e liberava Joana para uma vivência mais tranquila, menos maníaca. Percebeu-se, por conseguinte, pela qualidade do manejo da professora, que a agressividade de Joana não inibia ou bloqueava a ação de Rafaela, cuja abertura e tolerância à agressividade infantil sugeriam uma elaboração mais completa e satisfatória da própria agressividade inconsciente.

Sônia parecia querer submeter Joana, inibindo a espontaneidade da menina: isso poderia prejudicar o desenvolvimento emocional de criança, fazendo-a funcionar de modo menos criativo, funcionando segundo o falso *self*. Como observado, o manejo de Sônia deixava Joana mais inquieta, pois a criança não encontrava contenção, mas, sim, a mensagem: “se você não fizer o que quero, eu não quero ficar com você” – deixando a garotinha em desamparo, sem integrar sua agressividade. Já Rafaela, ao valorizar a espontaneidade de Joana, favorecia sua

criatividade e a emergência do verdadeiro *self* da criança, dando-lhe acolhimento, contenção e oportunidades de se expressar.

Como sugere Winnicott (1935/2000a, p. 201), “na medida em que as ansiedades depressivas diminuem, em consequência da análise, e a crença nos objetos internos bons aumenta, a defesa maníaca torna-se menos intensa e menos necessária, e por isto menos evidente”. Nas duas situações observadas, Joana expressava sua dificuldade de ficar só e sua defesa apontava para sua fragilidade emocional e para a dificuldade de se relacionar com as pessoas: ela brincava precariamente e parecia tensa, preocupada em controlar tudo e todos.

Ora, o contexto da creche não é clínico nem as professoras eram terapeutas, obviamente, mas, considerando que os fenômenos lá observados (decorrentes do momento de formação do psiquismo) são comuns ao ambiente clínico e escolar, reconhece-se a importância da qualidade do manejo docente da agressividade infantil para que esta seja integrada à vida psíquica e social da criança: o manejo de Rafaela favorecia a redução da defesa de Joana – tanto que a menina se integrava à tarefa coletiva – enquanto o manejo de Sônia ajudava a reforçar as mesmas defesas, quando a menina era novamente excluída das mesmas tarefas no turno vespertino.

Assim, a agressividade está na base de todo brincar e trabalho construtivos e é diretamente relacionada ao próximo estágio, o do concernimento, em que o bebê passa da pré-ambivalência para a ambivalência, ao integrar no si-mesmo a mãe-objeto (dos estados excitados, que foi atacada) com a mãe-ambiente (dos estados tranquilos, asseguradora) (WINNICOTT, 1963). A culpa advém daí, e dela surge a necessidade de reparação e é neste momento que docentes podem e devem manejar a agressividade em prol de sua integração pela criança.

Se pensarmos na questão do uso do objeto é notória a incapacidade de Sônia em sobreviver aos ataques de Joana, não liberando-a para um novo significado da palavra amor e para a fantasia (Winnicott, 1996). Sônia não permitiu-se objetificar por Joana que precisava colocá-la num mundo que não é parte dela e tornando-a útil, portanto.

4.2.3 Carla, ambivalências no manejo da agressividade de João

Winnicott (1947/2000b) aponta para as ambivalências emocionais que podem ser despertadas no psicanalista ao atender seus pacientes, afirmando: “por mais que estes amem seus pacientes, não podem evitar odiá-los ou temê-los, e quanto melhor eles [os psicanalistas] o souberem, mais difícil será para o medo e o ódio tornarem-se os motivos determinantes do modo como eles tratam esses pacientes” (p. 278).

Neste sentido, Winnicott (1947/2000b, p. 279) sugere que “uma das tarefas mais importantes na análise de qualquer paciente é a de manter a objetividade em relação a tudo aquilo que o paciente traz”, e o ódio constitui-se como um sentimento predominante e consciente (em alguns casos) que deve ser monitorado. Embora Winnicott estivesse referindo-se a um manejo clínico, este mesmo fenômeno ocorre em situações interacionais nas quais há adultos cuidadores: portanto, também entre docentes, quando educam e se relacionam com discentes – sobretudo quando crianças. Daí que a atenção à afetividade da cuidadora e do cuidador seja tão importante e o comentário winnicottiano mereça ser levado em consideração para que os ódios de docentes e auxiliares sejam considerados em prol do manejo da agressividade infantil e não como um obstáculo.

Essa noção é bem ilustrada por uma metáfora proposta por Cerezer (2017), segundo quem o manejo da agressividade precisa ser como o encontro das ondas do oceano com a areia e as rochas do continente: a terra dá contorno e uma borda de contenção. Assim também a criança precisa encontrar no adulto uma contenção para sua agressividade, posto que essa experiência impulsiva ocorre no mundo interno da criança, como um mar que avança e só se abrandará no encontro com o continente, o adulto cuidador que lhe dará contorno e suporte.

Inicialmente, o adulto funcionará como um anteparo desse “mar bravo” que a criança ainda não é capaz de conter, visto que a criança, ainda em desenvolvimento emocional, não desenvolveu competências que lhe possibilitem lidar de uma forma madura com sua agressividade. Pensando nessa metáfora, tal como o oceano avança e seu poder de destruição ganha mais força caso não encontre um continente forte o suficiente, assim a agressividade infantil avançará e seguirá, em estágios posteriores, em busca de contenção a seu poder cada vez mais intencionalmente destrutivo.

Na turma da Prof.^a Carla, João (1a 8m, aproximadamente), um menino muito ativo, inteligente, devido a sua faixa etária, ainda se encontrava com dificuldades de reconhecer a responsabilidade por seus atos, de sentir-se culpado e, por isso mesmo, ainda não conseguia dar conta de sua agressividade, precisando da presença e intervenção constante da professora.

Em determinado momento, a Auxiliar de sala colocava gelo na cabeça de Carlos, que batera a testa na porta. João aproximou-se e tomou o gelo de Carlos, que o empurrou. Carla disse para João sair dali, que o gelo era para Carlos e João diz “vai [tomar no] c...” e deu um tapa na cabeça de Carlos, olhando para a professora, desafiando-a e repetiu várias vezes: “vai [tomar no] c...”. A professora respondeu: “que boca suja, João, é feio falar palavrão, não pode

bater no colega, com quem tu aprende isso, hein?”. E o ameaçou: “se não parar, vai ficar no repouso”. João, apesar de seu comportamento desafiador e agressivo, gostava de ajudar e participar das atividades em sala. Foi um dos primeiros a terminar sua colagem do Dia do Índio e a entregou com orgulho para a professora, que o elogiou.

Na hora do lanche, a professora disse: “vamos agradecer a Papai do Céu pelo nosso lanchinho”. As crianças seguraram as mãos e repetiram a oração da professora. Foi então que João tomou o biscoito de Natália, empurrando-a: ela o empurrou, derramando seu suco, e o menino teve um ataque, gritando e chorando sem parar. Só então Carla interveio e o levou para se lavar e o acalmou, colocando-o no colo e dizendo: “Tá vendo, João, por quê tu tem que fazer essas coisas? Não precisa fazer isso não, todo mundo vai comer o lanchinho, depois vai brincar, vamos comer agora, vou pedir outro copo de suco para você, coma seu biscoito”.

Após o lanche, todos foram para a sala em fila: João fugiu e correu para a porta da sala. Carla não interveio, entrando como se nada tivesse acontecido. A professora começou outra atividade, cantando uma musiquinha, “O indiozinho”. As crianças começaram a dançar e a bater na boca como indiozinhos. Nesse momento, João bateu em Daniel, tentando tomar seu apito. Carla interveio: “eu não acredito, João, será possível? Venha pra cá agora, você vai para o repouso”. Carla pegou o menino pelo braço e o colocou na cadeira, enquanto ele a chutava, chorava e esperneava. A professora o segurou na cadeira e disse que ele só sairia dali quando pensasse no que fizera, porque ele “sabia que não podia bater nem nela nem nos colegas”.

João ficou sentado na cadeira por alguns minutos, as crianças estavam brincando livremente na sala enquanto a professora começou a organizar o material para a apresentação. Neste momento João estava mais calmo e Carla perguntou se ele já havia pensado no que tinha feito e se queria dizer alguma coisa para ela e para Daniel. João não fala nada, a professora o libera, dizendo: “se aprontar novamente, volta para o repouso, viu?”.

João Vitor pegou alguns brinquedos, enquanto Daniel e outros meninos estavam brincando com bola. João tentou participar, mas foi ignorado: então, ele pegou um carrinho, mirou e jogou na cabeça de Daniel, sorrindo ao acertar a pontaria. A professora pegou João pelo braço e disse: “hoje você não vai mais brincar com os colegas, porque tá batendo em todo mundo, agora vai ficar comigo o tempo todo, até conseguir ficar com todo mundo sem aprontar, viu?”. Como era um dia atípico (no Dia do Índio, a creche organizara atividades comuns a todas as turmas), Carla estava preparando a apresentação de sua turma e precisou sair da sala algumas

vezes para pegar o material com que as crianças iriam trabalhar; levou João consigo para não o deixar com a turma e o manteve perto dela todo o tempo, dentro e fora da sala.

Por vezes o menino a ajudava e parecia contente com as tarefas que realizava. A professora elogiava o que ele fazia em voz alta para todos ouvirem: “muito bem, João! Olha só como João é forte, me ajudou a pegar os cartazes! Nossa apresentação vai ser linda, todo mundo vai ser indiozinho, vamos pegar as peninhas! Obrigada, João! Tá vendo, João, como você é esperto, inteligente? Podia tar agora lá no pátio, brincando com seus colegas, mas sem bater, sem brigar, podia tar brincando”. Depois de um tempo, a professora foi para o pátio e organizou as crianças para a apresentação. João se apresentou com a turma e ao final ganhou sua “lancheirinha”, brincando com outros meninos, satisfeito com seu apito.

Se pensarmos a agressividade como Winnicott (1950/2000c) a concebe, inicialmente como um movimento em direção ao mundo externo, em busca do encontro com os objetos, tomando-a numa perspectiva espectral, João encontrava-se num estágio de seu desenvolvimento emocional em que ainda buscava, no encontro com Carla, a presença de uma cuidadora que lhe garantisse ao mesmo tempo afeto e contenção à sua agressividade. Não se tratava já de uma violência – marcada pela intencionalidade para destruir, em nome da autopreservação narcísica, egoica –, mas de explorações nas quais a agressividade surgia como forma de reconhecimento do ambiente e de reação à frustração.

Nesse contexto, Carla parecia ambivalente em relação aos movimentos de João. Se por um lado, às vezes ela suportava suas agressões sem retaliações, envolvendo-o nas atividades – o que de certa forma era um momento aproveitado por ele, que realizava as tarefas com prazer e era valorizado por isso pela professora –, por outro lado, a professora evidenciava dificuldades em estabelecer limites claros para João, fazia intervenções inadequadas como a ameaça ao “repouso”, colocá-lo para “pensar no que fez”, perguntar a ele os motivos de seus atos de uma forma abstrata – demandas essas que não faziam nenhum sentido para uma criança de menos de dois anos. Igualmente, deixava de intervir de imediato em situações como na cena do refeitório com Natália, em que se mobilizou só após a desorganização de João, através do seu choro e gritos, dando-lhe atenção e acolhimento.

Essas estratégias demonstravam o quanto Carla estava despreparada para compreender uma criança com a idade de João – um psiquismo ainda incipiente, em formação, com baixa tolerância à frustração, pouca capacidade de adiar satisfação e de investir atenção demoradamente. Na interação observada, ela fazia cobranças ao menino como se ele fosse mais

velho e competente, já autorregulado em termos de normas sociais. Ainda assim, apesar desse despreparo, ela deu algum suporte emocional a João quando não o excluiu, mantendo-o junto a ela, valorizando sua presença e suas ações positivas, mantendo-o motivado e interessado a participar com ela e com os colegas das atividades.

Pode-se supor que o comportamento verbal agressivo de João indicou uma repetição do que ele via e ouvia do universo dos adultos com quem convivia. Ao reproduzir esses padrões comportamentais, muito claramente estabelecidos pelos adultos, o garoto revelou sua necessidade de participar, de se relacionar com os adultos, de ter um adulto junto a ele, cuidando dele e com quem pudesse se identificar. Carla, quando dava atenção a João, pôde ser um modelo adulto positivo para o garoto, envolvendo-o em atividades que valorizavam suas ações construtivas e positivas. Porém, a dificuldade da professora em ajudar o menino, nas possibilidades respectivas ao psiquismo da idade daquela criança, a construir limites nas interações sociais – e, consequentemente, na sua vida psíquica em formação – sugeriu fortemente a dificuldade de Carla em oferecer limites mais precoces à agressividade infantil.

A despeito de muitas vezes inábil em seu manejo, Carla conseguiu, em momentos importantes, ser para João, nas situações observadas, um adulto confiável, por ser capaz de dar à agressividade do menino um lugar, sem excluir a criança, proporcionando-lhe uma possibilidade para utilizar sua energia em atividades construtivas, como as de cooperação. Quando ela propôs: “hoje você não vai mais brincar com os colegas, porque tá batendo em todo mundo, agora vai ficar comigo o tempo todo, até conseguir ficar com todo mundo sem aprontar, viu?”, João já estava sendo excluído pelos colegas e, ao trazê-lo para junto de si, Carla conseguiu proteger João dele mesmo – pois não estava conseguindo se conter, “parar de aprontar” – e dos colegas – pois ele havia provocado muita raiva que seria revidada.

Esses momentos de proximidade à professora, quando Carla olhava, reconhecia e divulgava as competências de João, foram necessários ao menininho e a seus colegas: eles precisavam dessa valorização para que João fosse novamente inserido no grupo e pudesse participar de um modo menos ameaçador com os colegas da apresentação, inicialmente sob a supervisão da professora e em seguida sozinho com o grupo. Neste sentido, Carla, mesmo com dificuldades, também foi, no período observado, hábil no sentido de ser um ambiente protetor.

4.2.4 A insuficiência de Angélica e da instituição

Winnicott (1950/2000c) propõe que o ambiente deve ser facilitador para que o desenvolvimento emocional ocorra de modo saudável. Um ambiente suficientemente bom é aquele que se adapta às necessidades da criança, inclusive sendo continente de sua agressividade.

À criança interessa encontrar no adulto alguém capaz de acolhê-la: neste sentido, Winnicott adverte que “na escola maternal não há lugar para tudo quanto seja impessoal e mecânico, visto que, para a criança, isso significa hostilidade ou (ainda pior) indiferença” (WINNICOTT, 1982, p. 220).

Na turma de Angélica, a faixa etária dos alunos era entre 3 e 4 anos. Vários microepisódios revelaram a insuficiência da professora para manejar a agressividade infantil. No primeiro, Ramon subiu na cadeira e pisou na atividade de Luísa, que o empurrou e pegou sua tarefa. A professora falou em voz alta: “Para Ramon, se ficar bagunçando já sabe, né? Desça agora, senão vai pro repouso pensar se é certo fazer isso”. Em um determinado momento, Ramon tomou o desenho de Jonatas e saiu correndo pela sala: a professora pediu que a Auxiliar pegasse Ramon e o desenho que estava com ele, o menino não queria devolver o desenho e a Auxiliar o ameaçou. Jonatas o empurrou e a professora interveio, colocando Ramon na cadeira do repouso e dizendo que ele só sairia dali no final da atividade porque ele só estava bagunçando e que se ele continuasse iria chamar sua mãe para conversar.

Enquanto Angélica e a Auxiliar ajudavam as crianças a concluírem suas tarefas, Ramon ficava na cadeira absorto, como se não estivesse ali e não ouvisse nada do que a professora falava. Após alguns minutos, Angélica chamou Ramon para fazer a tarefa, o menino se recusou, ficou agitado, a professora abordou Ramon dizendo: “bora rapaz, todo mundo já fez, só falta tu”. Mas ele não conseguiu realizar a atividade completamente, que consistia em completar as partes o corpo humano que estavam faltando na gravura.

Junto à porta, dois meninos começaram a brigar, a Auxiliar reclamou com eles e os ameaçou com o repouso e continuou a ajudar a professora com a atividade. Pouco tempo depois os meninos continuaram a briga, sem que nenhuma intervenção fosse feita.

Em outro momento, Ruan empurrou Breno, disputando para sentar numa cadeira próxima à professora; Breno o empurrou e Ruan caiu. A professora reclamou: “Vamos parar com isso, Ruan, peça desculpas a Breno, você o machucou!”. Ruan olhou para a professora e como se estivesse sacando uma arma, mirou em Breno e na professora, fez o barulho de uma recarga e o gesto de atirar, com a onomatopeia correspondente: “pou, pou, pou! Pshiu, pshiu, pou!” A

professora disse: “que história é essa, menino? Parou, vamos parar, parou!”. Nitidamente desconcertada, a professora pediu para a Auxiliar levar Ruan à coordenação e relatar o que ele fez e que avisasse que só iria buscá-lo após a atividade¹⁴.

Em outra cena, as crianças brincavam com massa de modelar e Breno tomou a massa de Camila e foi para debaixo da mesa: a menina o seguiu embaixo da mesa e o puxou, beliscando-o. Breno revidou com um tapa. A professora, que naquele momento estava sozinha com as nove crianças, puxou Breno debaixo da mesa e o colocou na cadeira do repouso e mandou Camila sair debaixo da mesa e se sentar. Breno chorou copiosamente, dizendo que a menina havia lhe beliscado, apontando para o braço machucado, mas a professora manteve castigo.

Breno tentou sair do castigo várias vezes e era novamente reconduzido para a cadeira do repouso. Passado algum tempo, a professora o chamou dizendo: “vou lhe dar massinha, você nem deveria ganhar pelo que fez, bater em menina, rapaz? Mas vou lhe dar uma chance, se você aprontar novamente, a tia toma e não dá mais”. O garoto pegou a massa e ficou modelando, depois se desinteressou e logo em seguida, seguiu com seu grupo para o pátio.

Tanto dentro da sala, quanto fora dela (no pátio), Angélica parecia deixar a turma solta ou entregue à Auxiliar, que ficava mais ativa. Em alguns momentos, podiam-se confundir os papéis entre professora e Auxiliar, com a apatia de Angélica e a atividade da Auxiliar, que ficava o tempo todo reclamando com as crianças, conduzindo-as para a mesa de atividades, ajudando-as a realizar as tarefas, colocando-as na cadeira do repouso.

Angélica parecia reagir e fazia alguma intervenção apenas quando estava de algum modo envolvida em determinado contexto. Por exemplo, ela parecia querer que as crianças finalizassem as tarefas e, portanto, quando Ramon pisou no desenho de Luísa ou amassou o desenho de Jonatas, ela interveio. Em outras ocasiões, porém, parecia não querer tomar conhecimento do que estava acontecendo ao seu redor, deixando a cargo da Auxiliar.

A professora Angélica¹⁵ parecia não compreender o que seus alunos estavam tentando lhe comunicar. Inicialmente, Ramon - que nitidamente estava com dificuldades de fazer a atividade

¹⁴ Em conversa posterior à observação, Angélica justificou a retirada de Ruan da sala, dizendo que ele ultimamente estava ameaçando as crianças dentro e fora da escola. Relatou que o pai de Ruan era um traficante perigoso, debochado e que, nas poucas vezes que veio à creche, parecia o dono do mundo: “a gente aqui tem que ter cuidado com ele”. Relatou ainda que houve um tiroteio na comunidade com outra gangue para controlar o tráfico e parece que Ruan estava com o pai na hora. “Ele anda todo malandrão, como se fosse um bandido. Deus me perdoe, mas que futuro uma criança dessa pode ter?”.

¹⁵ Uma das gestoras da creche, relatou o quanto Angélica precisava de uma formação, pois era pouco integrada tanto pedagógica quanto relacionalmente com as crianças e as colegas. Parecia ter “caído de paraquedas na creche”:

e não conseguia suportar ver seus colegas fazendo as deles, reagindo tomando ou amassando o que eles produziam - não foi por ela incentivado a concluir o que começara a fazer, mesmo quando Angélica o chamou para fazer a atividade: ao primeiro sinal de que ele havia desistido, ela recolheu o papel e o guardou.

Ao agir assim, Angélica perdeu a oportunidade tanto de um manejo pedagógico, quanto de valorizar os afetos de Ramon, inclusive no favorecimento da conquista do concernimento pelo garoto. Ela não se interessou pelas dificuldades do menino, nem por suas reações emocionais frente a elas: conseqüentemente, Ramon continuou alheio, sem encontrar um olhar que desse sentido ao que estava experimentando e pudesse realizar um gesto criativo de quem, parafraseando Winnicott (1967/1975b), olha e é visto e, por isso mesmo, existe. Neste sentido, Ramon não podia existir para Angélica, existir no sentido de ser investido narcisicamente por ela. Em sua pouca disponibilidade, Angélica deixou escapar um momento precioso que poderia ser vivenciado com Ramon em favor de uma elaboração de suas ações.

Com Ruan, Angélica revelou todo seu ódio e o atacou, afastando-o da turma e, principalmente, de si, já que parecia não o suportar. Diante do que para ela se configurava como um pequeno bandido, não foi possível para Angélica ser um ambiente estável que assegurasse confiabilidade (inerente ao teste ambiental), sobrevivendo aos ataques de Ruan. Por certo, Angélica, não se dava conta do diálogo simbólico que estava mantendo com a criança.

Ao fazer a denúncia à coordenação e enviar Ruan para lá pela Auxiliar, parecia estar realizando a fantasia de denunciar e prender o pai do garoto, que aterrorizava a todos dentro e fora da escola. Este era o lugar que ela dava a Ruan, a de um bandido, excluindo o menino de sua turma (assim como o pai da criança, da sociedade).

Angélica seria “suficientemente boa”, naquela situação, se demonstrasse uma qualidade no seu olhar para com Ruan, reconhecendo o nível de ansiedade da criança e oferecendo-lhe condições para experimentação dessa ansiedade sem ameaça. Afinal, Ruan estava com raiva e atirava com uma arma imaginária, por certo tentando encontrar formas de elaborar as cenas violentas presenciadas por ele no convívio familiar.

Para Angélica, a arma imaginária sacada pela criança, ganhou o estatuto de uma arma real, o que a fez atuar, defendendo-se de Ruan e atacando-o com sua ausência. Ele, por sua vez, procurou um continente na professora, mas só o encontrou na coordenação. Depois disso, quais

indicada politicamente para a função docente, parecia não ter conhecimento suficiente e talvez lhe faltasse o desejo de trabalhar com crianças pequenas, que demandam tanto.

os rumos de Ruan? Se ele só puder ser olhado desse lugar, terá que procurar contenções cada vez mais distantes, na sociedade, na polícia, no Estado.

Esses são rumos possíveis para quem não encontra um ambiente continente e acolhedor ainda esperado. Assim, Angélica mais uma vez deixou de aproveitar a demanda de Ruan, de modo a favorecer um entendimento pela criança da própria agressividade e poder lidar com ela de outros modos. Infere-se, a partir deste episódio, ter-se dado a atuação da agressividade da própria professora.

Por fim, a Breno Angélica aplicou um castigo, sem levar em consideração as ações de Camila, fazendo um julgamento moral a partir das diferenças de gênero e não pela cena em si: “vou lhe dar massinha, você nem deveria ganhar pelo que fez, bater em menina, rapaz? Mas vou lhe dar uma chance, se você aprontar novamente a tia toma e não dá mais”.

Este tipo de manejo não ajuda a criança a encontrar outras formas de lidar com seus afetos e marca a diferença de gênero que não leva em consideração a agressão sofrida também por Breno. Camila o beliscou e não foi punida: a professora provavelmente identificou-se com a menina, punindo Breno. Para Angélica, era imprescindível dar-se conta do próprio ódio (WINNICOTT, 1947/2000b), tornando-o objetivo, reconhecendo-o e tendo consciência de que este sentimento pode ser despertado na relação com seus alunos e deve ser suportado, favorecendo um manejo adequado da agressividade infantil.

Contudo, um aspecto que deve ser considerado e pode corroborar a inadequação de Angélica é a falta de um cuidado institucional em relação à seleção, acompanhamento e formação docente continuada de profissionais que trabalham na creche. Angélica parecia ter sido engolida pela instituição que ficou com ela em suas entranhas sem digeri-la e sem tratá-la como um sintoma causado pela falta de sustentação institucional.

A creche tinha uma relação com Angélica também ambivalente e de negação, não sabia o que fazer com ela e neste sentido não a ajudava a ser suporte para as demandas das crianças. Nesse sentido, a agressividade das crianças de Angélica parecia-se com a da própria professora, cujo lugar na escola não parecia legítimo aos olhos de suas colegas de trabalho.

4.3 Primeiro tempo: entrevistando as professoras sobre suas concepções da agressividade infantil

As entrevistas tiveram como principal objetivo identificar concepções das docentes

acerca da agressividade infantil, considerando a hipótese de que tais concepções estão relacionadas ao manejo que as profissionais dedicaram às situações cujas observações foram descritas e analisadas na seção anterior.

Quando necessário, foram levadas em conta, além das respostas à pergunta sobre suas concepções, outras variáveis que se supõem ligadas às concepções – sobretudo os dados pessoais e a trajetória profissional das entrevistadas (nesta última, incluído o trabalho com a Educação Infantil).

Na perspectiva teórica aqui adotada, considerar as subjetividades das docentes é fundamental para compreender em profundidade suas concepções sobre a agressividade infantil. Também por esse motivo, os dados obtidos com as entrevistas foram considerados no primeiro tempo de análise do objeto desta dissertação.

As sete entrevistas realizadas, uma com cada participante, foram gravadas em áudio, transcritas e analisadas ao longo desta seção. O Quadro 7 apresenta os dados pessoais das participantes, enquanto o Quadro 8, suas trajetórias profissionais:

QUADRO 7- DADOS PESSOAIS DAS PARTICIPANTES

Professora	Idade	Estado civil	Filhos(as)-idade	Mora com	Com quem ficam os filhos durante o trabalho
Sandra	53	Divorciada	3 (31a, 28a e 26a)	Só	-
Rafaela	31	Casada	-	Marido	-
Sônia	37	Divorciada	-	Só	-
Carla	42	Casada	2 (15a, 16a)	Marido/filhos	-
Mônica	28	Casada	-	Marido	-
Antônia	36	Casada	1 (2 a, 6m)	Marido/filho	Com avó materna e a escola
Angélica	58	Casada	1 (36a)	Marido	-

Fonte: Da própria autora

QUADRO 8- TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DAS PARTICIPANTES

Professora	Tempo de docência	Trabalho antes da docência	Faixa etária discente (antes)	Faixa etária discente (atual)
Sandra	12 anos	Só como professora	6m – 12a	6m - 10a
Rafaela	3 meses	Estudante	1a – 2a	1a – 2a
Sônia	5 anos	Auxiliar de sala	6m – 6a	6m – 6a
Carla	22 anos	Fazendo salgados	1a – 3a	1a - 2 a
Mônica	3 anos	Só como professora	1a – 25a	2a - 6a
Antônia	4 anos	Vendedora, empregada doméstica, cuidadora de idoso, babá, auxiliar de serviços gerais e auxiliar de sala	2a – 17a	2a -3 ^a
Angélica	4 anos	Serviço burocrático e supervisora	3a – 25a	3a - 16 ^a

Fonte: Da própria autora

Segundo Winnicott (1982), para uma professora de crianças pequenas “[...] é, portanto, necessário ser levada gradualmente a compreender que está na presença de uma psicologia complexa de crescimento e adaptação infantil, a qual necessita de condições especiais de meio ambiente”. Nesse sentido, o autor reconhece a importância dos conhecimentos técnicos e científicos sobre a infância e a necessidade de que eles devem ser incorporados nas concepções docentes em geral, ainda mais especificamente quando se pensa na noção de agressividade.

No caso desta pesquisa, os questionamentos feitos às professoras sobre o que entendiam e agiam em relação à agressividade infantil revelaram, em parte, o contrário: ao lado do reconhecimento sobre a importância da relação docente-discente e da influência sobre a conduta agressiva infantil, identificou-se, porém, que as concepções docentes sobre a agressividade infantil eram forjadas no senso comum e a partir de suas vivências pessoais, sem base em conhecimento teórico sobre o tema. Isso se explica, em parte, pelo tratamento dado à admissão para a docência na Educação Infantil, ainda inespecífico e amador. Kishimoto (1999, p.72)

aponta para o que pode resultar quando não se tem critérios específicos para contratação de profissionais na EI: “consequências de várias naturezas – preconceitos, baixos salários, baixa identidade do profissional, poucas expectativas de profissionalização, entre outras”.

Neste aspecto, a formação docente é um fator que deve ser levado em consideração para diferenciar a relação docente-criança, que não deve se confundir com a relação mãe-criança. Ainda que o conhecimento técnico seja um diferencial naquela relação, tratam-se de relações humanas que em algum grau serão afetadas pelo inconsciente e, por isso mesmo, defende-se a formação docente que leva em conta as subjetividades docentes, como um espaço para que profissionais possam entrar em contato com o que sentem, pensam e agem com vistas a exercerem com mais objetividade suas funções junto às crianças.

A concepção de Sandra é um bom exemplo: para ela, a agressividade infantil tinha uma acepção negativa, um traço indesejável e antinatural, como um desvio decorrente de situações traumáticas, contudo considerava a agressividade dos bebês uma experiência vivida, mas ainda não negativa, já que exploratória, como se viu ao longo de sua entrevista.

Eu entendo, assim, que [a agressividade infantil] vem de família. Eles vê [sic] alguma coisa, escuta alguma coisa, porque eu acredito que a criança em si não nasce com essa agressividade. Ela não tem esse instinto. [...] Porque eu tiro pelas, pelos meus filhos, assim, com relação a minha separação, foi terrível pra eles. Eles ficaram realmente diferente [sic], entendeu? Então por isso que eu digo: é familiar. Porque minhas crianças elas, até o momento que eu tava com o pai delas, era assim, tudo tranquilo, aí, depois, foi mudando o comportamento, entendeu? E quando eu me separei, o pequenininho só tinha quatro aninhos, né? E ele foi o que mais sentiu. É tanto que eu deixei ele um tempinho com o pai, depois ia buscar, deixava mais tempo com pai, depois ia buscar. Porque era o menor. E assim, o comportamento, eu percebo isso, o familiar.

Esse excerto da entrevista de Sandra mostra vários elementos discursivos presentes no senso comum: de um lado, o instinto como hipótese que explicaria os comportamentos naturais (“a criança em si não nasce com essa agressividade. Ela não tem esse instinto”); de outro, os comportamentos aprendidos em decorrência da história de traumas – na associação feita por ela, o efeito da separação do marido sobre o filho menor (“até o momento que eu tava com o pai delas, era assim, tudo tranquilo, aí, depois, foi mudando o comportamento, entendeu?”).

Neste sentido, Sandra concebia a agressividade como algo reativo, não natural: independentemente da hipótese de fundo (agressividade inata ou conduta aprendida), o que, na relação feita por ela com sua vida pessoal, chamou a atenção foi sua dificuldade de lidar com a agressividade de seus filhos (transparente na menção ao endereçamento do mais novo ao pai),

especialmente se considerada a biografia da professora: ela precisara do pai para mediar sua relação com a mãe, que não a queria professora.

Meu pai, assim, sempre apoiava. Do jeito dele, meio desmanteladozinho, porque acho que ele não tinha nem noção de que algum dia eu fosse ser professora. Mas ele assim, abria as mãos do terraço da minha casa, pra mim [sic] brincar de escolinha com os colegas [sic] da... vizinho, né? Aí, minha mãe, que não gostava muito. Mas aí ele... eu me sentia professora desde os doze anos, onze anos, que eu me sentia assim, já uma professora. E eu gostava de ensinar.

Como objeto da agressividade materna, Sandra não compreendia por que não poderia brincar de ensinar. O fato de seu pai autorizar e estimular a brincadeira – mesmo que sem intenções de provocar uma identificação com a profissão – permitiu a Sandra superar os efeitos da resistência materna sobre sua escolha pela docência, assim como presumir que o filho precisaria da mediação paterna (como ela, um dia, precisou também).

Todavia, a mediação que buscou junto ao ex-marido e que alcançara com o pai não ocorreu quando Sandra viveu um conflito com a Auxiliar em sua turma: ao encontrar resistência de sua colega, recorreu à coordenação pedagógica da creche.

No início eu percebi assim que ela não foi muito com minha cara. Porque assim, ela é, ela é Auxiliar efetiva. E ela estava no berçário como professora, até chegar uma professora. Ai no momento que eu cheguei, aí deu aquele impacto, entendeu? [...] Ela não quis mais fazer nada pelo berçário. [...] Aí eu fui à coordenadora e contei o fato, né? Que eu não tava me sentindo bem com ela por conta disso, ela tava se negando a fazer algo pra mim, não pra mim, pra o berçário, porque eu sou a professora. [...] Foi chamada na direção, foi chamada na coordenadora, chamou ela pra conversar. Realmente, perceberam que ela estava realmente muito agressiva, irônica... [...] Isso não vem ao caso, mas essas coisinhas miudinhas que foi me afetando.

Todavia, como a intervenção da instância superior não foi suficiente nem eficaz, Sandra preferiu mudar de turma depois – desfecho que apontou para a necessidade da professora em lidar melhor com a própria agressividade, de modo a empregá-la como força (no sentido winnicottiano) para o enfrentamento necessário na relação com a colega Auxiliar. Como Sandra concebia a agressividade negativamente, entende-se por que ela não soube reconhecer a própria agressividade, acionada no momento da rivalidade com a colega, para fazer-se reconhecida e respeitada, não só pela Auxiliar, mas pela instituição.

Outro elemento da concepção sobre a agressividade presente no discurso de Sandra apareceu no momento em que ela tratou de sua forma de lidar com a agressividade dos bebês: “a gente viu que a criança foi de garra na outra, aí a gente pega aquela criança que foi de garra, já puxa devagarzinho. É como se fosse no rostinho, beliscar, tendeu? [...] Aí a gente percebe, é descoberta, né?”. É curioso perceber quanto essa nuance na concepção de agressividade – uma

experiência vivida, mas ainda não negativa, já que exploratória e, segundo ela, ainda sem traço social – aproxima-se em parte da teoria winnicottiana sobre a tendência expansiva inerente à agressividade. De uma forma intuitiva, Sandra concebia o manejo da agressividade por via do controle do contexto ambiental (WINNICOTT, 1955/2000f), com o qual as crianças puderam se expressar e no qual a interpretação não faria nenhum sentido, dada a imaturidade egoica e cognitiva dos alunos. Isso, supõe-se, facilitava sua relação com as crianças e, conseqüentemente o desenvolvimento emocional das mesmas.

É, provavelmente, na passagem do exploratório ao evidentemente destrutivo que Sandra enxergava o desvio de caráter moral – desvio esse que dependeria da existência (e da qualidade) de uma mediação.

Tem uma menininha, né? [...] quando ela sentava, se tivesse alguém perto dela, [...] ela puxava o cabelinho da coleguinha, mesmo pequeninha, viu? Então ela puxava os cabelinhos, não queria que pegasse nos brinquedos, não gostava. [...] Ai eu fui trabalhando aquilo, né? Fui chegando mais perto com o coleguinha no colo, sentando perto dela com outro no colo, entendeu? Botava a mãozinha de outro coleguinha lá, pertinho dela... Pegava na perninha dela, pra ver qual situação dela, ela não mexia com o colega, só se chegasse sozinho. Hoje ela tá mais calma.

No exemplo oferecido por Sandra, novamente a mediação (no caso, da própria professora) desponta como fator de transformação do impulso exploratório em comportamento social (ou, pensando na já mencionada relação feita com a história familiar, em conduta antissocial). Desse modo, Sandra também indicou o quanto, para ela, a mediação relacional, historicamente determinada, é decisiva para o surgimento da agressividade antissocial ou, em caso positivo, para a mudança da destrutividade através do cuidado (“Ai eu fui trabalhando aquilo, né?” [...] “Hoje ela tá mais calma”).

Por sua vez, Rafaela parecia não diferenciar entre a agressividade adulta e a infantil, concebendo-a sempre como algo negativo; sua concepção mostrou-se confusa, quando mantinha, num mesmo arranjo discursivo, a intencionalidade moral (como critério distintivo do que seria a agressividade associada à violência) e a inabilidade para controlar e ajustar a performance comportamental e emocional.

Daí que, em mais de uma ocasião, a professora tenha misturado, em sua fala, um e outro critério, que serviam ora para justificar o próprio comportamento, recusando perceber-se agressiva, ora para explicar a conduta de seus alunos e alunas – cujo comportamento, segundo, ela poderia ser agressivo, mas de modo pontual, gratuito, não intencional:

Pronto, pra mim, o bater, puxar o cabelo, gratuitamente ser, ser bruto, ser abrupto, ser

ignorante gratuitamente, até no falar você acaba sendo agressivo. Eu muitas vezes passei por agressiva sem ser, porque eu tenho uma fala muito forte, principalmente quando eu me empolgo, aí tô, tô numa discussão aí eu me empolgo, aí aparenta que eu tô sendo agressiva sem eu tá sendo, eu só tô sendo empolgada. [...] Pronto, com relação aos pequenos, aos meus pequenos, eu vejo alguns são gratuitos, eles são agressivos gratuitamente e são dias. Não é todo o dia que eles estão agressivos e agitados [...] Tem dia que eles, quando eles estão no dia, tem um deles que quando tá no dia D, ele puxa o cabelo de um [...] aí ele já vai pra o outro fazendo o mesmo, do mesmo jeito que ele tava fazendo nele, ele faz com o outro. Ou então, tipo, tenta morder um aqui [...] Aí pega o próximo, o que tiver mais próximo vai ser a vítima da dentada. [...] Ele senta em cima de um, ele puxa o cabelo da outra, ele taca a outra no chão... e empurra, empurra mesmo. Não é tipo, eu esbarrei em você, você caiu, ele empurra. [...] É, com uma intenção. Ele empurra com uma intenção [...] porque tem os outros que é excesso de carinho, porque hoje eu disse: hoje a minha sala está com excesso de carinho. Porque eles querem abraçar uns aos outros, e nisso de abraçar eles caem, se machucam. E alguns deles têm uma reação muito, eu não sei como explicar isso, mas eles têm uma reação diferente ao toque. O simples fato de você encostar nele, ele já começa a chorar. Como se aquilo tivesse sido um “me bateu!”.

Rafaela descreveu a agressividade mencionando comportamentos a princípio associáveis a condutas intencionais: “o bater, puxar o cabelo, [...] ser bruto, ser abrupto”, presentes no repertório de indivíduos mais maduros que as crianças de sua turma. Nesse caso, a agressividade foi, então, condenada por não haver uma causa que a legitimasse (“ser ignorante gratuitamente”).

Porém, quase associando livremente, ao trazer um exemplo de conduta agressiva (“até no falar você acaba sendo agressivo”) em que se percebeu – Rafaela se apressou a fazer hierarquização nos critérios classificadores da agressividade: mais do que a dimensão comportamental, observável (que pode envolver, como no exemplo, a incapacidade de expressar adequadamente emoções – ou, no caso, excitações), conta, sobretudo, a intencionalidade (“Eu muitas vezes passei por agressiva sem ser, porque eu tenho uma fala muito forte, principalmente quando eu me empolgo, aí [...] aparenta que eu tô sendo agressiva sem eu tá sendo, eu só tô sendo empolgada”).

Nesse sentido, a agressividade é confundida com a excitação e Rafaela terminou pondo-se no mesmo nível psíquico de suas crianças, que tampouco são capazes de ajustar a expressão de suas emoções ao contexto social (“com relação aos pequenos, aos meus pequenos, eu vejo alguns são gratuitos, eles são agressivos gratuitamente e são dias. Não é todo o dia que eles estão agressivos e agitados”).

Ao presumir essa lógica, Rafaela revelou-se ambivalente: ora concebia suas crianças como incapazes de intencionalidade moral – o que está ajustado às características do psiquismo de bebês (“Porque eles querem abraçar uns aos outros, e nisso de abraçar eles caem, se

machucam”); ora as trata como se capazes fossem (“Ele senta em cima de um, ele puxa o cabelo da outra, ele taca a outra no chão... e empurra, empurra mesmo. Não é tipo, eu esbarrei em você, você caiu, ele empurra. [...] É, com uma intenção. Ele empurra com uma intenção”) – o que leva a entender que Rafaela tratava seus alunos agressivos como se adultos fossem. Nesse jogo, a agressividade é adulta (ou supõe a intencionalidade), enquanto a excitação é infantil.

Chama a atenção que a professora não conseguisse reconhecer a possibilidade de ser ela agressiva. Rafaela parecia dizer: “os outros são agressivos, eu não”, apontando para o modo como lidava com sua agressividade. Isso dificultava a empatia docente e a professora tinha dificuldade em entender a sensibilidade de algumas crianças percebidas como mais vulneráveis (“E alguns deles têm uma reação muito, eu não sei como explicar isso, mas eles têm uma reação diferente ao toque. O simples fato de você encostar nele, ele já começa a chorar. Como se aquilo tivesse sido um ‘me bateu!’ “).

Neste sentido, nem Rafaela conseguia compreender devidamente condutas distintas da sua (mais próximas da vulnerabilidade consciente) nem, por recusar sua própria agressividade, conseguia avaliar-se. Um exemplo disso é sua concepção sobre a agressividade intencional de um garotinho, tratado como um agressor em potencial, que teria uma intenção e um certo prazer em agredir, ao contrário das demais crianças que para ela expressavam-se com “excesso de carinho, porque hoje eu disse: hoje a minha sala está com excesso de carinho. Porque eles querem abraçar uns aos outros, e nisso de abraçar eles caem, se machucam”.

Mesmo diante dessas inconsistências em sua lógica discursiva, Rafaela era capaz de reconhecer quando seus alunos e alunas eram objeto de abusos familiares e se deixar afetar por isso, ainda que nem sempre de modo altruísta. Lidar com essas questões, além de indigná-la, também lhe causava medo (por ter de comprometer-se com o que via) e uma sensação de impotência diante de suas suspeitas, entendendo, enfim, que experiências de negligência ou abuso físico e psicológico na família seriam a causa geradora da conduta excitada das suas crianças:

Pronto, a questão do agito, a agressividade com relação a esse agito, acho que vem de casa. Acho que eles devem ver alguma coisa, umas coisas em casa, até porque eu tenho alguns que eu tenho algumas suspeitas [...] suspeitas de abuso mesmo. De bater, de machucar, de fazerem por querer neles... sabe?

[...] eu relato pra coordenação. Porque eu ainda não sei direito o que, até onde eu posso ir em relação a família, anoto em ata pra que fique registrado, e também pra que se no futuro tiver alguma encrenca com justiça, eu estou respaldada, eu informei, até porque a gente sabe que pode acontecer de ter, né? [...] então meu medo era muito esse, de eu ter que me deparar com uma situação que eu tenho que relatar e relatar e acabar me prejudicando, ou prejudicando a própria criança.

Nesse contexto tenso, Rafaela mostrou-se ser capaz de reconhecer sua ambivalência conceitual e de manejo da agressividade infantil, em meio à dificuldade por lidar com a própria agressividade.

[...] às vezes eu meio que fico indignada com o que eles tão fazendo. Então às vezes eu tento tratar eles feito adulto, aí eu tenho que voltar, eles não são adultos, eles não tão entendendo, [...] calma. Não adianta você ficar com sede de justiça em cima da criança. Às vezes eu sou muito abrupta, assim, e separo, e pego e tomo o brinquedo da mão e eu não posso tá fazendo isso, calma e tento fazer com mais calma. Mas às vezes eu não acho que tô fazendo certo por conta disso.

No fragmento acima, o posicionamento confuso de Rafaela revelava um sofrimento em como lidar com as crianças em determinadas situações em que precisava exercer sua autoridade, mostrava-se insegura e culpada. Esta dificuldade podia estar relacionada a uma fantasia de estar no lugar do agressor, o que remete à negação da fala inicial de Rafaela quando ela disse: “passei por agressiva sem ser” e não como um adulto que precisa estabelecer limites para crianças, de modo mais objetivo.

Sônia, que também era professora da mesma turma de Rafaela, em contraturno, concebia a agressividade infantil como uma defesa, relacionando-a à adaptação ao novo ambiente:

É pela defesa e pelo ambiente que eles convivem, né? É, é mais na mordida, né? Mas eu percebo, eu diria que a agressividade deles é mais na mordida pelo, por eles não falarem, é a defesa deles, né? É a defesa deles, porque eles são acostumados em casa a ter suas próprias coisas, né? Seus próprios brinquedos, tudo era deles. Então, quando eles chegam aqui, eles têm que aprender a dividir, pra eles é difícil. E tem muito costume de tomar brinquedo um do outro, aí nesse momento de tar tomando brinquedo do outro, aí eles vão pra defesa, que é a mordida. [...] Bater, eles já tão começando agora, né? A puxar cabelo, já tão perdendo mais a mordida, já tão puxando cabelo e dando mãozada. [...] Tem tempo que eles estão agressivos, que eles são agressivos, vai ter tempo que eles se acalmam e já começam outros, começam a fase da agressão.

Ora, esta concepção apresentada por Sônia (“é pela defesa e pelo ambiente que eles convivem”) se alinha à ideia de Winnicott (1982, p. 222), para quem a escola de EI “também fornece à criança a companhia de outras da mesma idade. É a primeira experiência da criança como participante de um grupo de iguais e, portanto, cria-lhe a necessidade de desenvolver a capacidade de relações harmoniosas em tal grupo”.

Apesar de a concepção de Sônia sobre a agressividade infantil aproximar-se de um referencial teórico-científico psicanalítico, sua experiência anterior com crianças, trabalhando inicialmente em igreja, também parecia influenciar sua concepção sobre a agressividade infantil:

[...] quando eu comecei o magistério, eu já gostava de criança e durante o magistério a gente vai se acostumando, gostando de crianças. Eu já trabalhava na igreja com crianças, né? Nas escolinhas. Minha vida toda foi trabalhar com crianças. [...] hoje, pra mim é gratificante. De início a gente, eu sofri um pouco, né? Fiquei muito tensa,

mas com o tempo eu fui me acostumando, pegando carinho, pegando amor, a gente tem eles como os filhos da gente, né? A gente trata com muito carinho, com muito amor, então, assim, eu cuido deles como se fossem meus filhos.

Considerando que nas igrejas, desde cedo, as crianças são submetidas a dogmas e um discurso catequético pelos quais, geralmente, a agressividade é interpretada como expressão indesejável de impulsos associados à imperfeição, em contextos assim há pouco espaço para suas manifestações. No espaço religioso, devem prevalecer o “carinho”, o “amor”. Com tal ambiente de aprendizagem para o manejo de crianças, como Sônia poderia lidar com a agressividade infantil na creche?

Contudo, ao contrário das escolas bíblicas dominicais, Sônia lidava diariamente com as crianças na creche, contexto no qual a agressividade infantil inevitavelmente aparecia e deveria ser manejada em favor do desenvolvimento emocional das crianças, com a professora oferecendo-se como suporte emocional e como continente das expressões da agressividade infantil (WINNICOTT, 1939/1995b), sem manejar a agressividade baseada em concepções morais e religiosas. Winnicott (1963/1983e) afirma que

A religião (ou a teologia?) escamoteou o bom da criança em desenvolvimento e estabeleceu um esquema artificial para injetar de volta o que tinha sido tirado, e denominou-o “educação-moral”. [...] O educador moral depende, para seu êxito, de existir na criança aquele desenvolvimento que possibilite aceitar este Deus do educador moral como uma projeção da bondade que é parte da criança e sua experiência real da vida. (p. 89)

A essa doutrinação moral, Winnicott (1963/1983e, p. 94) responde: “há mais para ganhar do amor do que da educação. Amor aqui significa a totalidade do cuidado com o lactente ou criança, que favorece o processo maturativo. Isto inclui o ódio”. Assim, para favorecer o processo maturacional das crianças é necessário considerar a agressividade, ajudando-a a integrá-la em seu processo maturacional.

Além desse aspecto ideológico-moral, deve-se também chamar a atenção para a ausência de referências ao treino profissional baseado em técnicas e teorias científicas. O senso comum, então, é um sistema de pensamento em que Sônia iniciou sua formação e, associado ao discurso religioso, há menos proximidade com fenômenos inquietantes que requerem o olhar crítico, como é o caso da agressividade.

Outro aspecto que relevante que apareceu na entrevista é a relação que Sônia fez com a maternidade (“a gente tem eles como os filhos da gente”). Confirmou-se, aqui, de forma exemplar, o estereótipo de gênero que associa a maternidade à docência. Esse elemento é significativo, pois estrutura, tendo como origem o senso comum, a identidade de muitas

docentes na EI – como Sônia. Além disso, não custa lembrar a idealização dessa relação materna (ou parental), como se nas relações entre pais, mães, filhas e filhos só houvesse espaço para ternura.

Sônia não tinha filhos e não é difícil supor que ela se referia a uma filiação idealizada. Mesmo para uma mãe, ao lado do amor e da devoção para com o seu bebê, existe uma ambivalência sempre presente. Winnicott (1982) atenta para as ambivalências dos sentimentos maternos: a mãe ama e odeia seu bebê o bebê pois ao mesmo tempo que ela o deseja ele representa para ela um perigo para seu corpo durante a gestação e o parto, ele a machuca, a exaure, mostra-se desiludido com ela nem é produzido magicamente, dentre outras. É a capacidade de sobreviver às investidas do bebê, sem se vingar que a torna uma mãe suficientemente boa.

Ora, os relacionamentos interpessoais entre docentes e crianças devem ser diferentes dos vínculos de uma mãe e seus filhos. Assim, para poder exercer sua função junto às crianças da creche, Sônia não podia confundir-se com a mãe (ou com sua concepção de mãe): contudo, deveria fornecer a continuidade de cuidados para as crianças, inclusive emocionais, apontando para a importância da intersubjetividade ligada ao cuidar.

De todo modo, ao adotar essas referências, Sônia incorreu no risco de negar a sua agressividade e atuá-la, de forma a não favorecer a integração da agressividade infantil.

Sônia é um bom exemplo do quanto boa parte das docentes na EI não foi formada para esse trabalho: apesar de ter feito o magistério, sua relação com o trabalho na creche, além de recente, era marcada pelo sofrimento (“eu sofri”, “fiquei muito tensa”) e pelo hábito – não pelo desejo: “com o tempo eu fui me acostumando”. Sentimentos positivos, sobretudo, sem referência a emoções negativas e a conhecimentos e um olhar crítico, foram referidos como motivação para trabalhar, quase num exercício de devoção bem típico à associação evidentemente ideológica entre docência na EI e maternidade: “pegando carinho, pegando amor, a gente tem eles como os filhos da gente, né? A gente trata com muito carinho, com muito amor, então, assim, eu cuido deles como se fossem meus filhos”. Essa vinculação, inclusive, como decorrência dessa cultura sobre a docência e a maternidade na EI, reapareceu na entrevista de Carla, introduzida a seguir.

Carla, professora do Infantil II, quando questionada como entendia a agressividade infantil, do mesmo modo que Rafaela, distinguiu-a do impulso excitatório para o movimento. A agressividade seria efeito de experiências traumáticas associadas à perda ou falta de um

ambiente parental amoroso, tornando-se a criança nesse contexto alguém que solicita atenção pela agressividade ou, senão, através dela se defende.

Eu sinto, assim, no olhar, até no toque, sabe, delas com a gente. Na atenção, que elas pedem mais, como se gritasse, assim: “olha, tia”. [...] eu tenho um menino, acho que você viu, né? [Referindo-se a João] Quando tava lá, ele é muito agressivo. [...] tinha uns que mordiam, mas eles não mordiam por maldade, você percebe quando há uma intenção e quando não há, né? Muitas vezes, uns mordiam pra se defender, eles mordiam pra coçar os dentes que tavam começando a nascer, né? Já essa criança, ele tá assim com você e, de repente, ele “hum”, ele finge que vai acariciar uma criança, que vai fazer um carinho e ele morde aqui na bochecha. Ele morde aqui assim, né? Aí assim, quando a gente foi ver a história desse menino, o pai tá preso, a mãe tá presa, né? e ele é criado pela avó, que é uma pessoa bem humilde, que cata reciclagem [...], ou seja, a criança não tem todo aquele afeto que deveria ter, né?

Esta concepção pode estar, em parte, relacionada à ideia de Winnicott (1956/2000h, p. 416), quando o autor se refere a uma tendência antissocial, derivada de uma falha ambiental (de-privação), a partir da qual a criança buscará no ambiente uma experiência na qual possa ter uma “nova chance para a relacionabilidade do ego, pois a criança percebeu que foi uma falha ambiental relativa ao apoio egoico que provocou originalmente a tendência anti-social”.

Contudo, Winnicott (1939/1995a) aponta também para a necessidade de um adulto que possa intervir, impedindo os danos que a agressão possa causar: “às vezes, a agressão se manifesta plenamente e se consome, ou precisa de alguém para enfrentá-la e fazer algo que impeça os danos que ela poderia causar” (p. 97). Carla acreditava que a agressividade de algumas crianças estaria ligada à “maldade”, o que relacionava à história de vida de João, cujos pais estavam presos: se a hipótese da vulnerabilidade do menino provavelmente a fez investir afetos nesta criança, sem conseguir, entretanto, contê-la como também seria necessário, tal como foi constatado durante a observação.

Um aspecto da vida de Carla merece ser mencionado para uma melhor compreensão das origens de sua concepção e seu manejo da agressividade infantil: a relação com sua mãe e com a docência.

[...] Minha mãe de criação ela é, ela foi, né? Que ela já faleceu, ela foi professora. [...] e eu ficava assim, olhando pelo amor e pela dedicação que ela tinha, o zelo, entendeu? Antigamente o professor ocupava até o lugar de mãe, os pais confiavam totalmente e eu quis ser professora seguindo o exemplo dela. É, ela era vocacionada mesmo e tal, e eu estudava num horário, em outro horário eu ia com ela, e aí eu já ia pegando a prática, fazendo diário, essas coisas.

Percebeu-se que Carla idealizava a figura da professora e fazia uma sobreposição entre os papéis de professora e mãe – o que se supõe ter influenciado no seu manejo das situações com João em sala, quando, por exemplo, foi ambivalente com o menino, acolhendo-o sem estabelecer limites claros para ele.

Ora, ao conceber a agressividade como uma defesa e como um pedido de atenção, Carla correspondia, em seu manejo, a essa ideia, mas só no que dizia respeito ao acolhimento, não à contenção, fracassando em se colocar como suporte a partir do qual João pudesse integrar, em sua mente, as duas funções essenciais de uma cuidadora suficientemente boa: ser objeto e ambiente (WINNICOTT, 1963/1995b). Assim, Carla fornecia apenas uma parte insuficiente de cuidados a João, sem o ajudar a integrar sua agressividade de modo satisfatório.

Isso se associava à dificuldade da professora em se reconhecer nesse lugar em que era surpreendida por várias demandas das crianças: ela enfatizou suas dificuldades iniciais para trabalhar em creche (“[...] chegava em casa estressada e falava pro meu esposo, chorando, que não ia voltar mais, que isso não era educação, que não tinha me formado pra isso e tal”). No início, a docente enfrentou dificuldades em lidar com a distância entre sua idealização (“não tinha me formado pra isso”) e a realidade (“isso não era educação”), de modo similar à provável diferença entre a mãe idealizada (professora “vocacionada”, confundida com as figuras parentais) e a realidade das tarefas docentes (distintas, por exemplo, da aprendizagem filial em busca de corresponder a expectativas maternas).

Carla não se reconhecia com o mesmo poder da mãe-professora, trabalhando em creche: talvez esses primeiros tempos tenham feito emergir suas fantasias sobre esse lugar de professora-mãe idealizado, mas também ameaçador. Ela precisava corresponder a um ideal e via-se diante de um cenário em que esses papéis muito facilmente poderiam de fato se confundir, inviabilizando sua trajetória como docente.

Em outro momento, referiu-se também à filha, dizendo não compreender os motivos de seus sintomas: “[...] eu tenho uma filha com dezesseis anos que faz acompanhamento psicológico [...] ela tentou já se cortar e tudo [...] e eu ficava me perguntando por quê. Eu já deixei meu emprego pra cuidar dos meus filhos[...]”. O comportamento automutilante da filha de Carla foi ocasião para que a professora percebesse, na intimidade de sua família, o quanto a agressividade importa e pode ser autodestrutiva, caso não seja admitida e integrada. Mas a docente parecia, tanto com a filha como com as crianças da creche, temer sua própria agressividade.

No manejo com João, esse aspecto evidenciou-se sob forma de idealização do menino: ao tratá-lo como se deve tratar crianças mais velhas, esperando que ele fosse capaz de autorregular a expressão de sua agressividade, desconsiderava, em sua intervenção, o estágio de desenvolvimento emocional daquela criança, provavelmente, para proteger-se da própria

agressividade. Ora, essas são inferências possíveis que sustentam o quanto de material inconsciente pode ser mobilizado nas relações entre docentes e crianças, influenciando no modo como essas profissionais pensam e agem – mais ainda quando se lembra da cultura que naturaliza a feminilização do magistério infantil e conserva a suavidade e a ternura como características femininas (NOVAES, 1987; SAYÃO, 2005; COSTA, 2006; RAMOS, 2011).

Winnicott (1947/2000b) aponta para a ambivalência de sentimentos suscitada pelos bebês em suas mães pois desde o início a mãe o ama mas também o odeia. Porém, ela deve ser “capaz de tolerar o sentimento de ódio contra o bebê sem fazer nada a esse respeito. Ela não pode expressá-lo para ele” (WINNICOTT, 1947/2000b, p. 286). Neste sentido um docente em situação de cuidado na EI, deve disponibilizar-se a ser continente da agressividade das crianças sem retaliações mas suportando-a.

Segundo Carvalho (*apud*, OLIVEIRA, 2016):

Laplanche considera que o desamparo está do lado do adulto: ao deparar-se com a vulnerabilidade do bebê, revive seu próprio desamparo psíquico – na situação antropológica fundamental – e a partir dessa experiência, identificado com o bebê, agirá para aplacar a própria angústia, projetando-a no infante (p. 153).

As situações de manejo observadas, na articulação com a concepção de Carla sobre a agressividade infantil, permitem interpretar que a docente estava identificada com o desamparo de João, fazendo-a atuar fixada na idealização da figura de uma professora-mãe adotiva, protetora, que pudesse suprir as insuficiências afetivas – associáveis, sem dificuldade, às suas próprias, atualizadas no encontro com o desamparo de João.

Por sua vez, Mônica, professora do Infantil 3, cujas crianças tinham entre dois a três anos, concebia a agressividade infantil como indesejável, adquirida ou inata: a aquisição decorreria da aprendizagem por imitação e assimilação de hábitos e cultura violenta; a tendência inata seria a alternativa para justificar o que, em última instância, a professora admitia não saber explicar.

Eu não sei, como eu não conheço muito, eu não posso dizer assim “é pela família”, eu não sei se é. Porque assim, o pai desse que é bem agressivo, eu vejo ele como uma pessoa calma, uma pessoa assim, que a criança controla mais ele. Eu acho. E já os outros, eu acho que deve ser os pais, assim, discute em casa demais, ou briga, não sei, não tenho muito contato assim, não posso dizer. Não tenho muito o que falar não, sobre eles né? Como é, como não é em casa, só o que eu vejo no dia a dia. [...] Não sei, tem uns que eu acho que realmente... Eles nasceram assim mesmo, com um gênio já... Tipo assim, tem dois que já vejo que, eles são, que eles já nasceram assim... Mas já tem dois que eu vejo que já é pelo lado da, pelo lado da birra mesmo, da manha assim mesmo. [...] Porque um eu vejo que realmente ele gosta de agredir o outro. De bater, e parece que gosta, não sei. É tão normal, tão natural, assim, é tanto que se ele cair e se machucar ele não chora. Se o outro bater nele ele não chora, não chora, fica ali, ele é firme. Firme mesmo [sic]. Mas tem outros que não, que se você chamar

atenção, ou falar mesmo, já chora, entende ali e para, olha... Mas, aí eu divido assim, né? Uns que realmente é manha mesmo ali, quer chamar atenção e tem uns que eu vejo que é o gênio.

Merecem destaque as reiteradas vezes em que a professora mostrou-se insegura para definir a agressividade: “não sei”, nos trechos de falas anteriores, apareceu cinco vezes, de modo a evidenciar a falta de suporte teórico e técnico para entender e lidar mais eficazmente com a agressividade infantil. Não obstante, Mônica conseguia lidar satisfatoriamente com os movimentos de Josué – menino que, durante a observação, não parava e agredia seus colegas: ela não só trouxe o menino para perto de si e o integrou às atividades da turma, como o conteve, desviando-o de suas atividades expressivamente agressivas. Essas habilidades sugerem fortemente um saber intuitivo, baseado nas próprias vivências – que só puderam ser presumidas, já que ela falou pouco sobre a própria biografia durante a entrevista (e, mais tarde, as reuniões do Grupo de Reflexão).

Em sua explicação sobre a agressividade adquirida, Mônica referiu-se a dois tipos de ambiente: um, relacionado à passividade do adulto como fator contribuinte para que a criança se tornasse agressiva (“o pai desse que é bem agressivo [Josué], eu vejo ele como uma pessoa calma, uma pessoa assim, que a criança controla mais ele”). Outro, ameaçador, violento, em relação ao qual a criança precisaria se defender, saindo de uma passividade (em casa) e atuando ativamente com comportamentos agressivos (na creche). Em comparação com a explicação inatista (“tem uns que eu acho que realmente... eles nasceram assim mesmo, com um gênio já... tipo assim, tem dois que já vejo que, eles são, que eles já nasceram assim”), a concepção que atribuída causa histórico-ambiental para a agressividade infantil não só daria mais chance às crianças cujo comportamento seria assim explicável, mas à eficácia da intervenção docente mais credibilidade. Para quem nascesse agressivo, o máximo a ser dado seria a contenção – o que Mônica ainda conseguia fazer, como no caso de Josué.

A recente experiência pedagógica de Mônica – uma professora jovem, ainda em formação superior inicial – não a impedia de observar sua prática e de aproveitar lições importantes: uma delas já lhe tinha ensinado a investir a excitação infantil em atividades lúdico-pedagógicas apropriadas à sua idade (envolvendo movimento, percepção, jogo etc.). Ela traduzia a excitação como expressão de necessidade infantil de ação:

[...] Eu sinto assim, que, quando tem aula, alguma atividade ou algo assim, eles já ficam mais ali focados, mas quando, tipo, se não tiver atividade [...] eles ficam meio aperreados, mas se tiver uma atividade tipo, como a gente faz muito de colagem, de pintura [...] eles já gostam, eles já se entretêm mais.

Essa observação, simples mas perspicaz, pode ser associada ao que Winnicott (1939/1995a) aponta para a construção como uma alternativa à destruição.

Na Criança em processo de amadurecimento emocional surge outra alternativa muito importante à destruição. É a construção. [...] Em condições ambientais favoráveis, um impulso construtivo está relacionado com a aceitação pessoal, por parte da criança, da responsabilidade pelo aspecto destrutivo da sua natureza. Um dos mais importantes sinais de saúde é o surgimento e a manutenção, na criança, do brincar construtivo. (p. 100)

Cuidar diariamente dessas crianças, tocando em seus corpos e se adaptando a seus horários, a suas necessidades (como as de atividades) pareceu muito desafiador para Mônica, por razões subjetivas que ela não chegou a evidenciar – o que não dá margem a interpretações demasiado especulativas, sem apoio na fonte de dados mais fidedigna (como a fala da professora). De todo modo, sua concepção sobre agressividade infantil conseguia ajudar essa professora a orientar suas atividades de forma ambientalmente mais acolhedora, valorizando a agressividade – que já pode se associar a intenções sociais nesta etapa do desenvolvimento indicada pela idade das crianças sob os cuidados de Mônica.

Antônia, por sua vez, relacionou a agressividade infantil aos maus-tratos da criança pelos pais – aderindo à hipótese histórico-ambientalista segundo a qual a agressividade é comportamental, aprendida a partir de modelos familiares.

Os pais. É, com certeza. Eu sei o que eu tô falando [...], pelo falar dos pais, você percebe que muito que é ou o pai ou a mãe. Ele chegou, o pai, e disse: “E aí, professora, ele se comportou hoje?”. E eu não entendi o porquê da pergunta [...]. Aí a menina que é Auxiliar disse: “Sim, ele se comportou”, mas ele não se comportou. Aí ele disse: “ele sabe que se ele não se comportar, vai acontecer isso. Mostre à professora.” Como sinal de honra pra o pai, que quando ele disse “mostre pra professora” pra Auxiliar e eu escutando a conversa, quando eu olhei aquilo nele. [...]. Aí ele disse: “ele sabe o que foi isso na cara dele” [referindo-se a uma marca no rosto da criança]. Aí o menino ficou todo recuado, assim, como que lembrando o que aconteceu. Tem outra mãe que tranca o filho no quarto, como sinal de castigo, que ele tem que obedecer. Então essa é a forma deles punir [sic] essas crianças. Aí, a criança: “aqui não é meu pai, não é minha mãe, eu vou fazer merma” [sic]. [...] Mas é, e principalmente, dependendo da base, de onde eles vierem. Se a base que eles vierem for agressividade de pai e mãe, tanto um conta como o outro, seja verbal ou fisicamente, eles vão trazer por onde for, sem dúvida. A casa, a casa.

Tal concepção sobre a agressividade infantil sugere um aprisionamento da criança e do adulto num circuito de violência do qual se torna difícil escapar: “Se a base que eles vierem for agressividade de pai e mãe, tanto um conta como o outro, seja verbal ou fisicamente, eles vão trazer por onde for, sem dúvida”. Antônia, tendo vivido uma experiência de desamparo por negligência do pai (que não a resgatava na escola, por vezes) e impossibilidade da mãe (que trabalhava), parecia referir-se à própria história, da qual escapou graças aos cuidados de uma

professora:

[...] E essa professora é quem, eu era maiorzinha do que os meus alunos hoje, eu tinha cinco, seis anos, por aí, e essa professora era ela quem me acolhia na casa dela. Tinha a hora do meu pai me pegar, e ele não me pegava [...]. Aí eu tinha que ir pra casa dela, porque não tinha quem me pegasse, minha mãe trabalhava como doméstica, então ela servia, eu imagino assim, o que é que eu vou fazer? [...] Essa professora me levava pra casa dela, é, me dava aquele prato de comida, o que eu me lembro é isso [...] o cabelo molhado do banho e o dente que ela [...] ajudou a arrancar [...]. E foi crescendo aquilo no coração mesmo, quero ser professora igual a minha tia, né? E é algo que, engraçado, o que ela fez comigo, eu me deparo quase que com a mesma situação. Não vim buscar o descuido de muitos pais, e aquilo ali, eu fui crescendo com o desejo de ser, foi difícil mas consegui, a gente tá aqui hoje.

Neste fragmento, Antônia relata uma parte significativa de sua história que se supõe ter contribuído para a construção desta concepção da agressividade infantil. Seus pais puderam cuidar pouco dela e graças à ajuda de sua professora, pôde sobreviver. Agarrando-se à docência como uma tábua de salvação (“não vim buscar o descuido de muitos pais, e aquilo ali eu fui crescendo com o desejo de ser, foi difícil mas consegui, a gente tá aqui hoje”), para vir a “ser” (professora) e escapar de uma violência social da qual foi vítima e que não lhe permitia um ambiente familiar seguro e que lhe garantisse cuidados básicos.

Faz sentido pensar com Winnicott (1982), quando ele defende a necessidade da sensibilidade de professoras para exercerem um cuidado satisfatório. Contudo, pode-se imaginar as várias contradições subjetivas e ambivalências inconscientes às quais Antônia estava subordinada ao exercer a docência, dada a peculiaridade relativa à EI (cuidar/educar).

Considerando sua própria experiência de cuidado – ainda mais marcante se pensada diante do abismo do desamparo (mãe que trabalhava o dia fora, pai que não pegava a menina Antônia na escola) –, que aparecia atualizado em sua relação com as crianças (irritada, áspera, indiferente), Antônia acalentou o desejo de ser professora, mas não uma professora qualquer: “quero ser professora igual a minha tia, né?”. E era assim que ela se via: [...] e é algo que, engraçado, o que ela fez comigo, eu me deparo quase que com a mesma situação”. Ao revelar a admiração que nutre pela professora salvadora presente em seu discurso, parecia esconder seu ódio: “[...] aí eu tinha que ir pra casa dela, porque não tinha quem me pegasse, minha mãe trabalhava como doméstica, então ela servia, eu imagino assim, o que é que eu vou fazer?!”.

Antônia, destacava uma inescapável identificação com a docência, para fugir ao desamparo diante de seu ódio por ser deixada para trás. Afinal, a professora a “salvou”, mas não era sua mãe e, portanto, esse ódio velado poderia ser atualizado no manejo com seus alunos. Não poderia faltar à professora que cuidava dela, mas não deixou de ressaltar, implicitamente,

que esse cuidado era um favor, uma graça. Neste aspecto o lugar docente na EI ganha ares de uma missão. Antônia parecia viver a fantasia de salvar seus alunos de pais pouco cuidadosos (externos e internos), o que se mostrou quando se referiu a algo mais além que ocorre na creche e que, segundo ela, não acontece na escola:

[...] é mais além do que só uma escola. O que é que uma escola? Terminou aquele tempo de aula, os pais vêm buscar, a vó, o avô e vai embora. A creche não, eles ficam um dia, você é responsável pela queda, você é responsável se tá gripado, se dá convulsão, se é aliciado, se é estupado [sic], tá entendendo? Você que tem que tá a par de tudo isso.

Outro aspecto que chamou atenção na observação e que pode relacionar-se com a construção da concepção de agressividade infantil por Antônia foi a inibição da fala das crianças, provocada por ela, que provavelmente repetia o silêncio vivido em sua relação com sua professora salvadora: provavelmente ela não podia revelar seu ódio, não poderia experimentar sua agressividade, pois corria o risco de perder a pessoa com quem os pais podiam contar para entregar-lhe os cuidados da filha ou o silêncio de nunca poder reivindicar seus direitos junto aos pais.

Completando o conjunto de concepções docentes sobre a agressividade infantil, Angélica explicou a agressividade infantil como característica natural da infância, aos ciúmes experimentados nas relações ou ainda à aprendizagem a partir do que a criança presencia no ambiente familiar:

Isso é uma coisa quase de ser criança, de ser criança, não sei se eu tô certa, se eu tô errada, isso aí eu não vou saber te dizer que eu sei mas, de agressividade de beliscar, de tapa, o ano passado era forte mesmo, o ano passado era menino que tinha como fosse um... um... era feroz, feroz mesmo. [...] Eu entendo isso como, sei lá como um ciúme, uma coisa, não sei, não sei definir, não sei definir [...] Tem deles que também traz de casa, né? De como é tratado e aí aprende em casa e faz com os outros do mesmo jeito que vê: se o pai é agressivo, se ele vê uma cena forte de violência, se não é tratado com respeito, com carinho, como vai saber tratar os outros também, né?

Esta tríplice classificação (tendência inata ou ciúmes ou aprendizagem a partir de modelos familiares), permeada de dúvidas (“não sei, não sei definir, não sei definir”) e de hipóteses que, a rigor, não são mutuamente excludentes – apresenta uma concepção não só tênue, sem maiores reflexões e estudos, como baseada, em especial, na própria experiência de vida. A biografia de Angélica – graduada havia 32 anos, passando a trabalhar apenas a partir de concluída a educação dos filhos e apenas com quatro anos de docência até então – ajuda a compreender porque o exercício tardio da docência foi relatado por Angélica não como uma escolha por

trabalhar com a faixa etária das crianças da creche, mas por uma necessidade financeira decorrente de sua viuvez:

[...] nunca que eu esperava lutar com esses pequeninhos. Pra mim foi novidade, eu ia pra uma escola, mas não tinha vaga na escola, aí me botaram pra creche. Aí, eu digo: ai, Deus, seja o que Deus quiser. E nisso aí eu fui me habituando mais, me tendo mais experiência [sic], e fui gostando. [...] Eu nunca pensei que eu fosse parar numa turminha assim, pequena, eu já vi que eu não sou muito assim [...] eu preferia ficar nos maiores [...], tu tá entendendo? Porque eles entendem mais, a gente dá um objetivo, os outros são muito bobinhos, os pequenos, mas já tão já naquela caminhada.

Tanto a falta de motivação como o improviso ajudam a entender não só o despreparo e a indisponibilidade de Angélica para atuar como um modelo docente suficientemente bom – como se mostrou na análise da situação observada em sua turma –, mas também a fragilidade de sua concepção sobre a agressividade infantil: insegura, a professora falava de alternativas causais que, todas elas, teriam pouco ou nada a ver com o que se passava em sala de aula. Se as crianças eram agressivas por aprendizagem ou tendência inata, o que fazer?

Lutar! Nesta fala, chama atenção o entendimento de Angélica em relação ao que é ser professora de crianças na EI: “[...] nunca que eu esperava lutar com esses pequeninhos”, o que reafirma o caráter de luta evenciado nas cenas observadas na interação de Angélica com seus alunos – parecia mesmo que ela, estava o tempo todo erguendo barricadas de defesa ou atacando as crianças que pareciam ameaçá-la.

A maior vantagem de trabalhar com crianças – e de lidar com a agressividade infantil, por consequência – confirmou sua concepção sobre esse fenômeno: ao menos, com crianças, não sentia medo, se comparada à docência no Ensino Fundamental. Em se tratando de alunos bem mais desenvolvidos, o crime e a violência apontariam para situações com que ela não sabia lidar de forma alguma (como na EI, ademais) e, pior, que a intimidavam, paralisando-a:

[...] não tive outra escapatória que é lidar com adolescentes e adolescentes viciados, aí eu vejo uma diferença, como é gratificante, trabalhar com os pequeninhos. Isso aperreia, mas equilibrou: enquanto uns são alunos viciados, são alunos que dizem assim, coisas que ficam querendo intimidar muito a gente, intimidar mesmo, é de chamar a polícia é de chamar guarda municipal, não é coisa pequena não, tu tá entendendo? Coisas assim. Aí dá um equilíbrio. Aí eu passei a gostar [referindo-se à creche].

Nesse sentido, a agressividade infantil não tinha força bastante para afastar Angélica: passar a gostar por exclusão e comparação com uma situação descrita como altamente ameaçadora revela o lugar desconfortável assumido pela professora na EI. Isso, igualmente, ajuda a explicar, ao menos em parte, o sadismo implícito em intervenções (e negligências) da professora, diante de situações de conflito observadas em sua sala de aula. Com menos inibição,

ela saía desse lugar passivo e punha em ação seu ódio inconsciente, com retaliação, como pôde ser observado em várias cenas em que as crianças expressavam sua agressividade que, ao invés de ser manejada, parecia ser interpretada por Angélica como uma violência contra si mesma, ao que reagia com vingança.

4.4 A relação entre a concepção e o manejo docente da agressividade infantil e seus desdobramentos para EI

O manejo docente suficientemente bom da agressividade infantil possibilita que a criança faça uso de sua agressividade como uma força motriz para seu potencial criativo, o que repercutirá no seu amadurecimento emocional, favorecendo o desenvolvimento de competências como as relacionais, emocionais e cognitivas.

De modo geral, considerada a creche pesquisada, os dados analisados neste capítulo mostram que o manejo docente da agressividade infantil na EI relaciona-se às concepções destas profissionais sobre aquele fenômeno. Quando questionadas como concebiam a agressividade das crianças, as professoras traziam conteúdos sempre heterogêneos, feitos de memórias, com histórias ricas em detalhes e cheias de afetos; para outras, ainda, de narrativas caracterizadamente objetivas, informativas, evidenciando a relação entre o modo de conceberem a agressividade e suas subjetividades. O manejo das situações de conflito, registrado nas observações, por sua vez, evidenciava o quanto as professoras repetiam padrões comportamentais que reproduziam e conservavam modelos pouco criativos e inovadores, aprendidos com suas experiências pessoais (como crianças e alunas), ao mesmo tempo em que exprimiam suas relações com a própria agressividade (muitas vezes inconsciente).

Neste sentido, o manejo sintetiza, ao modo de um sintoma como em psicanálise é definido: a solução problemática para um conflito entre forças psíquicas opostas. Deste modo, a agressividade das crianças criava condições para mobilizar os conteúdos psíquicos contratransferenciais das professoras, que terminavam por atuar, muitas vezes, seu próprio ódio, investindo-o sobre alunas e alunos.

Em tal processo, quando sintomático, o manejo docente é marcado por repetições – nas quais as docentes reproduzem modelos vividos, mas também põem em ação seus desejos em relação às crianças, tratadas como objetos do investimento inconsciente da própria agressividade das professoras, cuja elaboração não ocorreu satisfatoriamente, nem na vida

pessoal nem durante suas formações para a profissão.

Assim, o aspecto sintomático entre concepção e manejo pôde ser verificado na maioria das participantes, quando repetiam modelos de relação e de uso do objeto (WINNICOTT 1968/2005), vivenciados em sua infância e atualizados no encontro com as crianças da creche.

Entende-se, portanto, que tais concepções, construídas a partir das experiências pessoais e pelo senso comum das professoras, respaldavam e orientavam manejos que evidenciavam uma subjetividade atravessada por sintomas relacionais na relação docentes-crianças. Daí que a relação entre concepção e manejo da agressividade infantil pelas professoras ressalte a importância de atentar e cuidar das subjetividades dessas profissionais. Esta relação sintomática foi identificada nos casos constituídos pelas interações observadas e pelas entrevistas.

Rafaela não conseguia lidar com a própria agressividade, confundindo agressividade infantil e adulta, o que repercutia no modo como relacionava-se com as crianças de sua turma. Sua concepção dificultava a empatia docente e a professora tinha dificuldade no manejo de algumas crianças percebidas por ela como agressivas. Confundindo sua agressividade com o que julgava positivo em relação à agressividade infantil, Rafaela colocava-se no mesmo nível psíquico de suas crianças, que tampouco eram capazes de ajustar e expressar suas emoções de um modo maduro. De algum modo, no manejo com Joana, a professora parecia identificar-se com a defesa maníaca da garotinha e pode dar-lhe algum suporte, um *holding*, contribuindo para diminuição de sua angústia, ajudando aquela garotinha em seu processo de integração de sua agressividade, contudo esse manejo, poderia não ser vivenciado com outras crianças com as quais Rafaela não estivesse identificada.

Sônia, por sua vez, concebia a agressividade infantil como uma defesa, relacionando-a à adaptação ao novo ambiente. Essa concepção, contudo, era construída a partir de um aspecto ideológico religioso-moral, vinculando ainda à ideia da relação da professora com a maternidade e a uma filiação idealizada, ou seja, filhos que se adaptam e correspondem inteiramente ao que se espera deles. Isso implicava em dificuldades, se levarmos em consideração as necessidades das crianças e não o seu inverso, e pôde ser constatado quando da observação de seu manejo do comportamento de Joana: a professora não suportava as demandas da menina e reagia de forma que a expunha e a afastava. Neste caso, observou-se ser este manejo ainda feito com base na intuição, na repetição de modelos e na carência de uma formação específica, deixando Sônia insegura quanto à sua atuação e Joana sujeita às dificuldades subjetivas de Sônia – que, para defender-se da agressividade de Joana, a expunha ou a ignorava,

provavelmente para aplacar suas próprias angústias, enviando à criança uma mensagem assim traduzível: “Fique longe! Eu não gosto do que você causa em mim!”.

Para Carla, além de entender a agressividade infantil como excitação, concebia-a como uma defesa e como um pedido de atenção, que relacionava a experiências traumáticas vivenciadas pela criança, provocadas pela perda ou falta de um ambiente familiar seguro e amoroso. Partindo dessa concepção e a partir de sua história de vida na qual Carla foi adotada por uma professora, pôde-se inferir que muitas fantasias ligadas ao desamparo poderiam atualizar-se no manejo das crianças da creche que, assim como ela, não tiveram, no início de suas vidas, um ambiente seguro e amoroso que lhes desse garantias afetivas. Ao ser adotada por uma professora, Carla idealizou essa figura, sobrepondo papéis de uma professora-mãe “vocacionada”, o que lhe causava sofrimento e frustrações quando como professora de crianças da creche. Nesse sentido, Carla parecia atuar sua raiva, repetindo com seus alunos o desejo de abandoná-los ou dar-lhes afeto, sem, contudo, dar-lhes limites, como pôde-se verificar no manejo do garotinho João, Carla deixou claro suas dificuldades em lidar com a agressividade deste, que revelava a dificuldade de lidar com a própria agressividade. Ela o acolhia, mas não conseguia dar-lhe contenção, o que poderia sugerir o medo de destruí-lo com seu ódio.

Já para Mônica, a agressividade infantil era, além de indesejável, adquirida – resultante da aprendizagem por imitação e assimilação de hábitos e cultura violenta; ou inata: com isso, em sua fala, apresentou uma alternativa para justificar o que admitiu não saber explicar. Apesar de não ter sido possível, na entrevista, obter dados de sua história que revelassem aspectos mais detalhados de sua subjetividade passíveis de relação com sua concepção sobre agressividade infantil e com a própria agressividade da professora, considerou-se que Mônica, mesmo entendendo a agressividade como algo inato, apostou em sua mediação e na possibilidade de uma aprendizagem pela assimilação de hábitos, ainda que de modo intuitivo (influenciado talvez pelos estudos em andamento). Esta professora mostrou-se emocionalmente disponível para o trabalho com aquelas crianças, conseguindo implicar-se com o trabalho e na relação com elas de um modo adequado, ao orientar as atividades lúdico-pedagógicas de forma ambientalmente mais acolhedora, continente, e valorizar a agressividade, manejando-a em favor da aprendizagem de sua expressão pró-social.

Antônia concebeu a agressividade infantil associando-a aos maus-tratos da criança pelos pais, o que apontava para aspectos subjetivos de sua própria história de desamparo (identificada no relato da negligência paterna e na ausência materna em sua infância), compensada,

parcialmente, pelos cuidados de sua professora (que parecera sua salvadora): Antônio, de algum modo, escapara de um destino que parecia sombrio na infância e sua relação com a EI foi se construindo inicialmente por vias muito indiretas (ganhou experiência pelo próprio trabalho, preenchendo funções vagas e ainda sem especialização, para só depois fazer Pedagogia). Sua concepção sobre a agressividade infantil transparecia na relação com seus alunos, repetindo o padrão dos pais das crianças (que presumia como agressores), mostrando-se irritada e áspera com as crianças (no tom da voz e nas ameaças que fazia); ou quando se mostrava indiferente (repetindo a ausência dos seus pais), negligenciando as intervenções, deixando o tumulto prevalecer e as crianças entregues a si mesmas. Isso sugeriu também uma atuação de Antônio, no sentido de viver com essas crianças o que não pôde viver com sua professora salvadora (que não era sua mãe) ou com seus pais (pouco presentes), saindo de uma posição passiva (traumática) e atuando sem dar-se conta, seu ódio.

A incompetência de Angélica para servir segundo o modelo de uma professora suficientemente boa associava-se à superficialidade de suas concepções sobre a agressividade infantil (baseadas, sobretudo, em sua história de vida, na qual a docência só foi buscada tardiamente e por efeito de uma necessidade financeira, não por um desejo): para a professora, nada haveria por fazer, isentando-se, assim, do compromisso de agir. Era, então, o oposto do modelo winnicottiano e isso se evidenciou na observação, quando ela não se disponibilizou a acolher as dificuldades de Ramon, ameaçando chamar sua mãe (passando a mensagem de não dar conta das demandas dele); quando expulsou Ruan da sala, não sendo capaz de suportá-lo; e quando terceirizou o manejo da turma para a Auxiliar, sem se apropriar e se ocupar de sua função junto às crianças. Neste sentido, o manejo de Angélica em relação à agressividade infantil refletia justamente esse desinteresse pela docência, que agia sem motivação e basicamente através do improviso, não se disponibilizando na relação com as crianças de sua turma e, conseqüentemente, não se comprometendo com seu papel de mediadora da agressividade infantil. Angélica promovia uma inversão que supunha o uso das crianças ao invés de ser usada por elas (como quando comparou o risco de ensinar para adolescentes para a segurança que experimentava ao estar, na creche, com as crianças, com as quais ela parecia atuar seu ódio sem nenhum pudor).

Todas as concepções sobre a agressividade infantil referidas pelas professoras trouxeram o senso comum como principal embasamento epistemológico para suas intervenções. Como foi visto no primeiro capítulo, o senso comum pedagógico foi-se constituindo por concepções que

receberam influências culturais, filosóficas, psicológicas e educacionais assimiladas pela sociedade no final do século XIX e início do século XX, a partir da construção do conceito de infância.

Considerando que, no Brasil, documentos oficiais, como o CNE/CEB 22/1998a/MEC – embora ressaltem aspectos historicamente negligenciados sobre as potencialidades infantis –, ajudam a reproduzir a concepção de uma infância ideal em que não há espaço para a agressividade ou sua expressão, essas formas de entender reforçam, no imaginário docente, a expectativa em relação a um comportamento idealizado da criança, gerando um apanhado heterogêneo e confuso de concepções sobre a agressividade infantil, baseado na assimilação pelo senso comum de teorias, algumas científicas, outras de base filosófica, presentes no ideário pedagógico e científico há algum tempo, mas que, do ponto de vista da discussão científica, estão desatualizadas.

Para a maioria das professoras, a concepção sobre a agressividade infantil traz uma miscelânea que o senso comum assimilou de forma particular, com vistas à manutenção dos jogos de poder na condução das intervenções conforme o que elas próprias aprenderam nas suas vidas pessoais e faziam na creche. Baseadas, portanto, num modelo hegemônico, que não considera as diferenças e as individualidades dos sujeitos, massificando as ações, as professoras encontravam dificuldades de perceber as demandas individuais das crianças e, portanto, o manejo de sua agressividade.

Ora, para uma cultura considerada como civilizada (ELIAS, 1994), a agressividade é vista como indesejável, requerendo controle. Essa perspectiva já se faz presente nos ambientes educacionais, mas, na cultura local da creche pesquisada, a ponto de que as crianças possam regular a própria agressividade de forma mais coerente e pactuada. Quando a cultura assimila e reproduz padrões de violência em suas relações sociais, a noção de agressividade corre o risco de ser confundida com violência ou, pior, a violência ser banalizada sem que expressões da agressividade infantil encontrem acolhimento, continência e elaboração.

Evidentemente, ao lembrarmos da história educacional brasileira, os *habitus* brasileiros do século XIX, tendo sido interpretados pelo modelo eurocêntrico como **ausência de *habitus*** (OLIVEIRA, 2000), são um exemplo do quanto cada sociedade e cultura estabelece princípios e padrões comportamentais próprios para a expressão e a integração da agressividade infantil nas atividades educacionais. Mas, em qualquer cultura ocidental e moderna, reclama-se para a agressividade infantil uma continência como condição para a convivência, associada tanto à

dependência infantil em relação ao mundo adulto quanto ao poder que adultos exercem sobre crianças, em decorrência daquela dependência, transformada pouco a pouco em submissão.

Conceber a agressividade infantil é, então, necessariamente a associar a algum tipo de manejo que sirva, na melhor das hipóteses, para aproveitá-la nas atividades humanas e, na pior, para inibi-la e recusá-la. Neste aspecto, tanto Bourdieu (1990) quanto Elias (1994), com o conceito de *habitus*¹⁶, contribuem para a compreensão de que a concepção e, conseqüentemente, o manejo da agressividade infantil são influenciados histórica, social e individualmente.

Neste sentido, supõe-se que o processo civilizatório (ELIAS, 1994) ainda está longe de se concluir em seus fundamentos culturais em todas as sociedades – que tenderia a favorecer o processo de integração da agressividade pela criança como proposto por Winnicott (1950/2000c) –, pois adultos continuam a produzir *habitus*, sem contudo, considerar os afetos das crianças, assim como a necessidade social da elaboração de seus próprios afetos adultos – o que repercute, obviamente, sobre a Educação Infantil.

Ora, em sua meta ideal, a teoria de Winnicott também aponta para um processo civilizatório, a partir do desenvolvimento emocional infantil mediado pelo adulto, que, na relação com a criança, poderá fornecer-lhe boas condições para o seu desenvolvimento. Este processo se inicia antes do nascimento com a preocupação materna primária (WINNICOTT, 1956/2000g) e na continuidade dos cuidados disponibilizados por um adulto cuidador, que lhe possibilitará progredir de estágios iniciais a estágios mais maduros no processo de seu desenvolvimento emocional, que inclui a agressividade infantil. Nesse modelo descritivo-analítico, segundo tal princípio,

[...] a criança se torna gradativamente capaz de se defrontar com o mundo e todas as suas complexidades, por ver aí, o que já está presente dentro de si própria. Em círculos cada vez mais abrangentes da vida social a criança se identifica com a sociedade, porque a sociedade local é um exemplo de seu próprio mundo pessoal, bem como exemplo de fenômenos verdadeiramente externos. (WINNICOTT, 1983d, p. 87).

Mas para que esse processo ocorra na escola de modo satisfatório, é também necessário que as crianças possam contar com cuidados de adultos (docentes) emocionalmente maduros e, nesse sentido, Winnicott (1983d, p. 87) faz uma advertência: “deve-se esperar que os adultos

¹⁶ Bourdieu concebe *habitus* como uma ação individual mas que se constrói num processo de socialização no qual o indivíduo está vulnerável a uma violência simbólica que seria uma violência no campo das idéias, das ideologias, que nos faz aceitar a ordem social como verdadeira. Para Elias o *habitus* se constrói nos relacionamentos e nos processos históricos mas de forma pessoal para cada sujeito a depender de como ele apreende o mundo.

continuem o processo de crescer e amadurecer, uma vez que eles raramente atingem a maturidade completa”. Assim, para que um projeto civilizatório que considere a intersubjetividade na EI realmente aconteça de modo integrador é essencial que a cultura e a sociedade invistam em alternativas sublimatórias para a agressividade infantil. Isso não se observa nas práticas sociais em geral – como a cultura violenta atesta –, nem nas Políticas Educacionais (como os documentos que idealizam uma infância edulcorada, sem referência à agressividade infantil), nem, como seria de imaginar-se, na microcultura da creche investigada.

Apesar de Winnicott ser um autor marcado por um modelo cultural burguês, por vezes biologizante (com referências repetidas à família nuclear heterossexual e à mãe como principal ou exclusivo adulto provedor da boa suficiência), um grande mérito de sua teoria que concorre para sua atualidade educacional é a ênfase dada ao ambiente e, portanto, também à potencialidade das intervenções escolares, inclusive para a gestão da agressividade infantil. Num paradigma teórico que valoriza tanto a história de cada sujeito, se não tudo, muito ainda pode sempre ser feito para mudar a história dos indivíduos e, logo, suas subjetividades e relações intersubjetivas.

Outra forma de enxergar esse mesmo princípio: Winnicott (1967/1975a) propõe que não é possível tratar da subjetividade sem discuti-la num arranjo cultural. Ora, considerando ser a cultura de uma instituição marcada pelas relações intersubjetivas nela estabelecidas, as relações entre docentes e discentes – no caso da creche, crianças – serão determinantes do clima da escola e, nele, das formas de conceber algum processo e (re)agir em função dele. Por isso também, as concepções docentes sobre a agressividade infantil tendem a convergir para o manejo que fazem, o qual é por elas orientado, terminando por reafirmá-las, num processo conservador.

Pensando a agressividade infantil a partir da perspectiva winnicottiana, por conseguinte, toma-se como premissa a possibilidade constante de oferecer à criança oportunidades para que, tendo uma experiência positiva com o ambiente docente (se este for cuidador o suficiente para ajudá-la a se integrar na cultura de modo criativo), ela consiga dirigir seu potencial agressivo para condutas pró-sociais. É o caso, por exemplo, de crianças com comportamentos antissociais, que ao encontrarem acolhimento e contenção ambientais e vias de expressão positivas para sua agressividade, avançam em seu desenvolvimento emocional, mais integradas em suas relações sociais. Joana e Josué, nas interações observadas, representaram essas crianças.

Neste aspecto, Rafaela (para Joana) e Mônica (para Josué), por sua vez, também ilustraram docentes que cumpriram (naquela interação observada, não custa lembrar) seu papel ambiental suplementar, de suporte emocional para a criança em processo de constituição subjetiva, promovendo relações e identificações mais positivas. Ao serem testadas, essas docentes sobreviveram aos ataques infantis, sem retaliações, mas com acolhimento e contenção de sua agressividade (WINNICOTT, 1956/2000h). Entende-se que o que marcou esses manejos de modo significativo foi a disponibilidade emocional dessas professoras para lidarem com as crianças.

Já que orientado pelo senso comum pedagógico (que assimila e integra, de forma original e não rigorosa, teorias de diferentes origens epistemológicas e produzidas no ocidente em processo civilizatório), o discurso da maioria das professoras da creche evidenciou que também suas concepções sobre a agressividade infantil correspondiam a um modelo burguês, cujas ideias não as implicavam para um manejo satisfatório da agressividade infantil: não só as causas daquele comportamento tido como indesejável eram concebidas, pela a maioria delas, como externas à creche (mundo familiar, inatismo, experiências traumáticas), mas também, deste modo, às crianças restava o desamparo, pois não podiam contar com a preocupação ou ocupação ambiental das professoras para ajudá-las a integrarem sua agressividade infantil. Disso os exemplos mais contundentes foram fornecidos pelas professoras Antônio e Angélica, que não se implicavam com o trabalho, funcionando na creche como a expressão de um modelo institucional que dá pouca atenção à qualidade da relação com as crianças ou às necessidades infantis, orientadas por números e regulamentos em função dos interesses dos adultos.

Embora o RCNEI registre o cuidar como uma característica que diferencia a docência na EI, chamando a atenção para que “[...]atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional e intelectual das crianças [...]”(BRASIL,1988, p. 25), o que se constatou nesta pesquisa foi um desconhecimento geral das participantes em relação ao desenvolvimento emocional infantil, ressaltando a distância entre as teorias científicas (como as da psicanálise winnicottiana) e as concepções e práticas docentes acerca da agressividade infantil. Não surpreende que resultasse disso um manejo ineficaz, muitas vezes reproduzidor das mesmas condições geradoras de condutas antissociais.

Vale lembrar que a instituição estudada era uma creche modelo do ponto de vista infraestrutural, construída segundo os parâmetros federais, embora não correspondesse às

necessidades locais, como visto no início deste capítulo. Constatou-se que as professoras, em sua maioria, estavam na creche por um arranjo, não por uma escolha. Isso denuncia o quanto, quando muito, o investimento na infraestrutura parece superar o investimento na formação profissional. As docentes compartilhavam o desinteresse das políticas públicas pela EI, o que podia ser identificado nos critérios encontrados para seleção e contratação de pessoal, pouco correspondentes aos interesses da EI.

O manejo da agressividade infantil para a maioria das participantes configurou-se inadequado ou insuficiente devido a diversos fatores, dentre os quais: o desconhecimento técnico, pouca disponibilidade de se implicarem (em função da mobilização das subjetividades docentes), aliados à falta de apoio e de acompanhamento institucional, uma vez que a dimensão subjetiva não era levada em conta na creche.

Na maioria das observações, as crianças eram interpeladas pelas professoras com a pergunta: “por quê você fez isso?”, como se fossem capazes de traduzir tudo quanto ocorria em seu mundo interno e que aparecia exteriorizado/dramatizado em seu comportamento, expressão de sua agressividade. Como consequência de um desconhecimento sobre o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças ou como uma forma de retaliação docente, na maioria das vezes, as crianças eram conduzidas ao “repouso” para refletirem e modificarem ações indesejadas, o que demonstra despreparo destas professoras para lidarem com a faixa etária correspondente à EI.

Winnicott (1982, p. 221) propõe que “em contraste com a mãe, a professora possui conhecimentos técnicos resultantes de seu treino e de uma atitude de objetividade em relação às crianças sob seus cuidados”. Assim, as inabilidades observadas, denunciam a urgência de uma formação docente continuada, na qual possam ser consideradas tanto as necessidades das crianças – inclusive as emocionais, em que se inscreve a agressividade – quanto a subjetividade docente e o que há de agressivo nela. Só assim será possível atuar de modo a favorecer a integração da agressividade e não sua reprodução.

4.5 Segundo tempo: revisitando a relação entre a concepção e o manejo docente da agressividade infantil no Grupo de Reflexão

Nesta pesquisa, analisaram-se dados produzidos em dois momentos, ambos articulados em função de uma atividade extensionista, em que a pesquisadora participou como

coordenadora da intervenção, visando à formação continuada de docentes da creche. No primeiro deles, em preparação à prestação de serviços via atividade de extensão, as professoras foram observadas e entrevistadas, como se viu até aqui.

O segundo tempo consistiu no desenvolvimento da própria atividade de extensão, que se ofereceu como acompanhamento de um Grupo de Reflexão, cujo funcionamento ocorria uma vez por semana, durante uma hora, por oito semanas, de modo que as participantes pudessem ter acesso a algum conhecimento teórico sobre o desenvolvimento emocional e a agressividade infantil, com base na perspectiva winnicottiana: a partir das discussões em torno de situações que elas traziam sobre as crianças da creche, abriu-se um espaço para que as mesmas pudessem ressignificar o que pensavam e faziam em relação à agressividade infantil.

Ora, para esta pesquisa, a partir das produções das professoras durante a referida formação, foram analisadas as falas das docentes que voluntariamente se envolveram em nestes encontros: tais falas são, doravante, apreciadas naquilo que elas revelaram da relação que as docentes conseguiram construir, de modo incipiente, entre suas concepções e seus manejos da agressividade de seus alunos.

Cabe lembrar que, da perspectiva psicanalítica, as atividades em grupo têm uma dinâmica própria, com implicações para os psiquismos dos sujeitos envolvidos. Isso, logicamente, também ocorreu no Grupo de Reflexão, ainda que de forma muito inicial. O foco desta análise, mesmo reconhecendo tais processos, não recai aprofundadamente sobre eles, mas, sim, sobre a relação que as docentes conseguiram encetar entre suas concepções e seus manejos da agressividade de seus alunos e alunas.

Para esta pesquisa, portanto, as elaborações das professoras serviram de referência que permitiu revisitar, num segundo tempo, a relação entre concepção e manejo viabilizada para a pesquisadora com o primeiro tempo da análise, o qual tratou das interações observadas e falas registradas em entrevistas. Este segundo tempo associa-se ao primeiro, o qual é reavaliado e enriquecido.

Ele se estrutura em três partes. Na primeira, uma rápida discussão sobre a função do Grupo de Reflexão (na atividade extensionista) serve de moldura para empreender-se, na segunda parte, à identificação da relação entre concepção e manejo da agressividade infantil. Considerando-se as diferenças na qualidade das elaborações, as falas de Antônia evidenciaram ter esta professora sido aquela que mais avançou no usufruto do Grupo de Reflexão e, então, a que mais ricamente teceu a relação que se pretendeu reconhecer e analisar. Suas falas foram

escolhidas como ilustração da construção dessa relação, examinadas mais detidamente. Por fim, confrontam-se as principais características da relação, identificadas no primeiro tempo, com aquelas produzidas por Antônia, tratadas aqui como segundo tempo.

4.5.1 Um grupo para estudar e refletir

A perspectiva psicanalítica valoriza a presença do outro, real ou imaginária, na vida do ser humano. Freud (1910; 1913[1912]; 1920; 1930[1929] /1996) colaborou para a compreensão dos grupos e da cultura como determinantes do psiquismo individual. Bion (1975) observou: mesmo se encontrando no seio materno, o indivíduo já pode ser considerado parte de um grupo.

A teoria winnicottiana traz para o entendimento dos processos grupais uma contribuição, ao propor, a depender do nível de integração dos indivíduos, que os grupos sirvam como uma “unidade sobreposta” ou, senão, “cobertura materna”: no primeiro caso, os indivíduos estão mais maduros e recorrem ao grupo para interações mais autônomas – o grupo deles se beneficia; no segundo, os indivíduos estão menos integrados, esperando que o grupo sirva-lhes, numa simetria, como uma mãe, a fim de que eles se integrem mais e amadureçam – eles se beneficiam do grupo, então (WINNICOTT, 1955/1995c). Para Winnicott, esses processos ocorrem com todas as pessoas em todos os grupos.

Sendo assim, na escola não é diferente. Na creche que serviu de campo de pesquisa, o Grupo de Reflexão criado pela atividade extensionista, funcionando como espaço de formação continuada, prestou-se também como objeto investido pelas professoras, cada uma a seu tempo. A atividade possibilitou-lhes um *holding* a partir do qual as participantes puderam experimentar o início de um acolhimento e de uma contenção para suas dificuldades em lidar com sua própria agressividade e com a agressividade infantil na EI. Portanto, numa perspectiva winnicottiana, para as participantes o grupo funcionou como cobertura materna. Deste modo, as concepções das professoras – carregadas também de material inconsciente, vinculadas em seu cotidiano ao manejo da agressividade infantil nas suas relações com as crianças – tinham, no grupo, a partir do estudo e da reflexão compartilhada, a oportunidade de encontrar possíveis traduções e algum nível de elaboração, mesmo que muito preliminar. Assim, considerando o conteúdo inconsciente e os movimentos transferenciais que ocorrem, de modo geral, também nos grupos, pode-se supor que as elaborações alcançadas pelas participantes, especialmente por Antônia,

foram favorecidas pela transferência tanto horizontal – entre os pares – quanto vertical – entre a(s) participante(s) e a pesquisadora.

Para este momento da pesquisa, não se pretendeu a análise minuciosa destes encontros, mas evidenciar as repercussões e desdobramentos possibilitados por este espaço de fala, para a tomada de consciência da relação que se estabelecia entre concepções da agressividade infantil e os manejos correspondentes, o que parece ter sido alcançado, a partir das associações feitas por algumas participantes (especialmente Antônia) e através da mudança do manejo e de seu olhar para o mesmo fenômeno.

Os primeiros encontros situaram-se em um nível muito descritivo de situações vivenciadas com as crianças e das intervenções já adotadas pelas docentes, o que revelava um discurso defensivo, baseado em repetições sintomáticas dos manejos e a manutenção de suas concepções acerca da agressividade infantil. Através dos relatos, pareciam querer uma fórmula, uma resposta mágica que lhes permitissem um trabalho menos angustiante.

No terceiro encontro, por exemplo, que tratou da tendência antissocial, as professoras falaram de suas dificuldades em lidar com alguns comportamentos agressivos das crianças. Com base no texto, foi possível a compreensão de que esses comportamentos são muitas vezes a expressão da esperança que as crianças têm de que o ambiente repare algo que ela sente que tinha e perdeu; de que na creche as professoras devem ficar atentas para estarem realmente disponíveis e agirem de modo a proteger a criança de sua própria agressividade, acolhendo-a mas também dando-lhe limites e oferecendo outras possibilidades de uso pró-social de sua energia “agressiva” – através de atividades, brincadeiras, jogos, etc.

Certamente, promover um conhecimento sobre as necessidades das crianças e do que pode ser mobilizado nesta relação não garantia que as professoras conseguissem estabelecer com elas uma relação livre de conflitos e dificuldades. Imaginou-se, contudo, que, como acontece na clínica psicanalítica, o que é falado não é atuado. Desse modo, esses primeiros encontros parecem ter servido como um momento catártico, no qual as participantes sentiram-se seguras para falar das dificuldades no manejo da agressividade das crianças e de seus incômodos em sua relação com as crianças e, ao sentirem-se acolhidas, a partir do *holding* que lhes foi oferecido, puderam começar um movimento diferente, mais cuidadoso com seus(suas) alunos(as).

Já nos encontros finais, as discussões e os relatos que as professoras traziam e as discussões subsequentes pareciam estar mobilizando-as para um cuidar mais sensível. No

oitavo encontro, para ilustrar, as discussões continuaram em torno da atenção para a diferença às necessidades de cada criança: que medidas muito padronizadas não funcionam, porque as crianças têm diferentes necessidades emocionais, mesmo as maiores podem ter dificuldades em alguns momentos, ainda precisando da presença de um adulto que lhes dê segurança, conforto, até que elas conquistem a capacidade de estar só.

Muito embora suas falas ainda não patenteassem, *stricto sensu*, uma tomada de consciência da mudança de suas concepções, já era possível perceber, então, uma mudança no manejo e as repercussões positivas desta mudança na relação com as crianças e com as respectivas famílias. É o que se mostrará a partir de agora, no caso de Antônia.

4.5.2 Clareando a relação feita por Antônia entre sua concepção e seu manejo da agressividade infantil

No início do terceiro encontro do grupo de reflexões – primeiro a oportunizar a discussão de dificuldades enfrentadas pelas professoras no manejo da agressividade de suas crianças –, Antônia participou com o relato do caso de um garoto que batia constantemente nos colegas, explicando os comportamentos da criança por associá-los à violência da mãe dessa criança, que nele batia constantemente.

[...] a criança já vem com isso de casa, tá etendendo, Andréa? Essa agressividade, como ela já chega, é o espelho todinho, e eu olhando pra mãe e olhando pro menino e lembrando do meu dia a dia, não tem diferença nenhuma. Aí, como é que eu vou trabalhar, Andréa, se em casa ele recebe isso: pau?

Ora, nesse momento, reapareceu a concepção de Antônia sobre a agressividade infantil referida na entrevista, explicada pela ideia de maus-tratos parentais à criança, apoiada na hipótese histórico-ambientalista que considera que ser o comportamento agressivo aprendido a partir de modelos familiares. E se, do ponto de vista comportamental, isso é em parte verdadeiro, na explicação de modelos originários (“é o espelho todinho, e eu olhando pra mãe e olhando pro menino e lembrando do meu dia a dia”), por outro lado foi usado por Antônia para desimplicar-se da tarefa de mudar – acolhendo e contendo – a expressão da agressividade do menino (“como é que eu vou trabalhar, se em casa, ele recebe isso: pau?”).

Já no sétimo encontro, Antônia falou sobre Clara, de aproximadamente dois anos e meio, cujo pai era marinho mercante: a garotinha estava, naquela semana, muito agressiva, com comportamentos já ultrapassados – indicando uma regressão (queria chupeta e colo, voltava a

evacuar na roupa). Antônia entendeu ser isso tudo fruto da falta que criança sentia do pai e da pouca paciência materna. Naquela mesma semana, Antônia relatou ter chegado mais cedo, ainda no horário da professora da manhã, para uma atividade de planejamento pedagógico. Foi quando ouviu reclamações e presenciou a forma como as Auxiliares estavam lidando com Clara na hora de colocá-la para dormir, incomodando-se com a cena:

[...] Aí eu peguei uma toalha e dei a ela, no lugar da chupeta, e disse: “pare de brincar, vá dormir”. [...] A menina [a Auxiliar], segurando Clara pela perna, pelo braço e balançando, eu disse: “não, não faça não, calma!” [...] e ela [a Auxiliar] ficou lá rindo, e eu dizendo que ela soltasse a menina e conversasse. [...] À tarde, eu tô usando aquele sistema que a gente trabalha aqui: eu fico de igual pra igual com ela e converso com ela, e ela entende perfeitamente, agora se eu for pegar agressiva com ela, aí...

Neste relato, foi possível identificar uma postura diferente de Antônia diante da cena que presenciou e da intervenção que adotou. Não só conseguiu se implicar na cena, como deu indícios de começar a fazer um manejo mais acolhedor do que aquele das Auxiliares matutinas - investido de sadismo e de indiferença - e que, sem dar-se conta, refletia a forma como lidava com seus alunos e alunas até pouco tempo. A Auxiliar matutina, portanto, funcionou para Antônia como um “espelho deformado” com o qual, mesmo sem saber, não conseguia mais se identificar (“e ela [a Auxiliar] ficou lá rindo e eu dizendo que ela soltasse a menina e conversasse”). Apesar de estar fora de seu horário e envolvida em outra atividade, Antônia não conseguiu ignorar o comportamento da garotinha e a indiferença das Auxiliares diante do que Clara expressava.

[...] ela [a criança] levantou-se, aí pegou as toalhas que estavam estendidas, juntou todas elas e pá! no chão, e ficou assim pra ela, pra Auxiliar [encarando] [...] ela [a Auxiliar]: “olha Clara, como é que tá hoje!” E eu olhando. Aí ela [a criança] foi tirar as bolsas todinhas [...] aí chegou uma hora que eu tive que ir lá, não aguentei ver [...] eu tava fora do meu horário mas eu fui lá, eu fui lá e disse: “Clara você quer o quê? Diga à tia o que você quer, tem que falar porque se você não falar a gente não vai entender, diga”. Aí pegou a bolsa, abriu a bolsa e ela queria uma fralda, eu disse: “mas aqui não tem fralda, você não usa fralda, serve essa blusa? É ela que você quer pra dormir?”. Aí dei a blusa a ela, aí ela foi e deitou.

Além de dar-se conta das inadequações por parte da Auxiliar, Antônia percebeu a imaturidade da criança para lidar com a própria agressividade e sua esperança de que alguém a contivesse. Não só sua capacidade de compreender o contexto, mas, sobretudo, a qualidade de sua intervenção mudou – para o que sua impotência inicial diante da agressividade infantil (“como é que eu vou trabalhar?”) precisou ser superada. A professora já não podia ficar indiferente, sem intervir, diante do sofrimento e da desorganização de Clara, que avançava por falta de contenção por parte da Auxiliar.

As perguntas feitas à menina e a proposta de substituição (da fralda pela blusa) foram ilustrativas de como Antônia já conseguia escutar e responder aos pedidos da aluna no nível de significação fundamental para quem lida com crianças: aquele dos processos psíquicos inconscientes. Sem poderem traduzir em palavras todas as suas emoções e desejos, muitas crianças ainda assim comunicam-nos, em suas ações. A conduta de Clara nem era casual nem, tampouco, desprovida de sentido para Antônia, que passara a responder no nível da demanda infantil – ou seja, passara também a se comunicar com a criança, oferecendo acolhimento e contenção para sua agressividade.

A concepção da agressividade infantil também parecia ganhar uma certa mobilidade de sentidos: Antônia começava a perceber sua responsabilidade como mediadora da agressividade de Clara, oferecendo-se como um ambiente suficientemente bom que atendia as necessidades da criança, sendo empática e identificando-se com ela.

[...] quando eu me ajoelhei perto dela e disse: “Clara você quer o quê? Se você não me disser eu não vou saber, tá entendendo?” E ali ela estabilizou [...] aí eu gostei, porque ela voltou a Clara doce, né? Por uns minutos voltou aquela Clara que ela é, mas quando eu me ajoelhei e conversei. [...] Mas isso foi feito por causa dessas nossas conversas, viu? Porque antes disso eu já tava entrando em crise com Clara, eu não tava, é... dominando, então como a menina [Auxiliar] não tá tendo esse respaldo que tá me ajudando muito... [...]

No sétimo encontro, logo, não só Antônia foi capaz de reconhecer lacunas em seu manejo anterior (“antes disso eu já tava entrando em crise com Clara, eu não tava, é... dominando”) como as mudanças (explícitas na narrativa feita pela professora, em que se destacavam suas intervenções e o sucesso imediato delas) e as causas dessa transformação (“Mas isso foi feito por causa dessas nossas conversas, viu? [...] a menina [Auxiliar] não tá tendo esse respaldo que tá me ajudando muito...”). Essa mudança de manejo também deve ser lida considerando-se a história de vida de Antônia e sua relação (ambivalente) com uma professora, recordada como alguém que deu um apoio importante em sua infância, pela impossibilidade parental de garantir-lhe os cuidados básicos: pôde-se constatar em seu discurso que algo inconsciente foi mobilizado em Antônia, resultando, como na situação relatada, em sua preocupação e envolvimento com o que Clara poderia estar experimentando – em síntese, um cuidado mais sensível à afetividade infantil e, nela, aos possíveis significados da agressividade.

O segundo plano referido pela docente dizia respeito ao apoio que encontrou no Grupo de Reflexão. Com o reconhecimento do Grupo como um suporte, Antônia mostrou-se mais segura para um manejo mais adequado da agressividade de Clara. A partir do reconhecimento da importância do Grupo de Reflexão para a qualidade de suas intervenções, Antônia conseguiu

ser empática também com a Auxiliar (“como a menina [Auxiliar] não tá tendo esse respaldo que tá me ajudando muito... [...]”) que, sem esse apoio, parecia revelar o movimento defensivo anterior adotado por Antônia. O fenômeno, assim, continuava o mesmo, ao passo que Antônia não mais se defendia com a indiferença, alcançando estabelecer com Clara um outro tipo de relação.

No oitavo e último encontro, um último relato de Antônia – numa cena iniciada com uma intervenção que Antônia adotou com Clara, presenciada pela mãe – complementou e confirmou as constatações anteriores. O incômodo apontado por Antônia, desde o início de sua narrativa, foi o julgamento que a mãe de Clara fez a partir da resposta positiva que a menininha deu à intervenção da professora. Diante da docilidade da criança, a mãe comentou: “essa menina é muito falsa [...] Ela é muito falsa, fingida, olha só! [...] ela tem o sangue da família do pai dela”. Antônia reagiu, intervindo junto à mãe:

[...] eu disse: “venha cá, mãe, pra gente conversar: sua filha não é falsa, a sua filha não é fingida, a sua filha é essa criança que a senhora está vendo agora, essa é a Clara normal e que tem que ser: brincando, feliz. Não é fingimento, ela tá sendo ela, quando Clara tá com aquela birra, aquela malcriação [...] a gente tem que ver o que tá acontecendo [...] porque eu confesso que era difícil lidar com a sua bebê [...] chegou um ponto de realmente eu ficar de mãos atadas, porque eu não sabia nem como falar, nem como chegar perto de Clara, porque de chute, do que tivesse na mão ela jogava em mim”. Ela [a mãe] respondeu: “é o sangue, eu não tô dizendo a você? Ela é muito é manhosa! Pois comigo ela vai assim [gesto de bater]”. Eu disse: “não, nem fale isso que eu não tô gostando” [...] Aí, eu tive que ser rígida e eu disse assim: “tente conversar com Clara, vamo trabalhar junto mãe, porque é assim, a gente tem que tá de mãos dadas, se não estiver, a tua filha vai sofrer amanhã, se você não ajudar ela hoje, é agora, é essa faixa etária”.

Essa intervenção de Antônia mostrou um movimento distinto da professora, que incluiu suas ações e a da família no manejo mediador. Neste sentido, Antônia deixou uma posição passiva diante de sua concepção agressividade infantil, vinculada aos maus-tratos da família, diante da qual nada poderia ser feito (uma vez que a causa era externa à criança e à creche), e passou a agir em prol de cuidados mais adequados para que a criança pudesse, a partir de um cuidado ambiental adequado, lidar melhor com a sua agressividade. Ao defender Clara diante da mãe, para quem Antônia ofereceu um outro olhar sobre a menina, a professora buscou também conter a agressividade materna (num sarcasmo obviamente depreciativo da criança). Numa das passagens da cena narrada, isso fica bem claro:

[...] Eu disse: “faça o seguinte, faça como alguém que me ajudou e tá dando certo: tá vendo Clara? Essa é a Clara que eu trago pras minhas tardes, aqui acolá ela quer dá língua, ela quer chutar e eu tento trazer ela de volta, sente e diga algo, olhe no olho de sua filha converse, ela quer isso”. “Ah, mas por quê?” [a professora reproduziu uma fala expressando reação negativa da mãe]. Eu disse: “não, mãe, calma, deixe o sangue

do pai, da mãe, do passarinho, da tartaruga, deixe o sangue deles pra lá, vamos tratar de Clara”.

Em mais de um momento, portanto, Antônia defendeu a aluna diante da mãe, apostando nas potencialidades da criança (“sua filha é essa criança que a senhora está vendo agora, essa é a Clara normal e que tem que ser: brincando, feliz”), com base em uma interpretação do comportamento da menina (“quando Clara tá com aquela birra, aquela malcriação [...] a gente tem que ver o que tá acontecendo”, “deixe o sangue deles pra lá, vamos tratar de Clara”) que revelava outra concepção da agressividade infantil e outra disponibilidade para seu manejo: “Essa é a Clara que eu trago pras minhas tardes, aqui acolá ela quer dá língua, ela quer chutar e eu tento trazer ela de volta, sente e diga algo, olhe no olho de sua filha converse, ela quer isso”.

Antônia fez uma aposta também nas potencialidades da mãe quando lançou a proposta (“vamo trabalhar junto mãe, porque é assim, a gente tem que tá de mãos dadas, se não tiver a tua filha vai sofrer amanhã, se você não ajudar ela hoje, é agora, é essa faixa etária”). Essa proposta revelou a esperança de Antônia em um ambiente menos ameaçador para Clara, dentro e fora da creche. O fim da narrativa sobre essa mediação entre Clara e sua mãe tem vários indicativos sobre o julgamento positivo de Antônia sobre sua nova forma de agir e o sucesso disso decorrente: “aí, pronto, ela já começou a entender mais coisa, foi uma conversa bem [expressão de difícil], bem gostosa e bem explícita [...] até me agradeceu e foi feliz da vida com a menina”. Para Antônia, a mãe, que antes não entendia, passara a compreender (como a própria professora); a dificuldade com que a conversa foi qualificada (a que foi associada a honestidade no falar) fora coroada pela reunião de mãe e filha. Todos esses traços podem perfeitamente ser atribuídos também à própria docente, que assumira, no encontro anterior do Grupo de Reflexão, suas mudanças e a influência do Grupo sobre elas.

Nas falas de Antônia, também apareceu uma compreensão sobre a necessidade de um lugar menos indiferente do adulto para com a criança. Novamente se constata o mesmo fenômeno - a agressividade infantil; porém, ao mudar seu manejo e, conseqüentemente, sua relação tanto com Clara quanto com sua mãe, Antônia sugeriu fortemente uma mudança na concepção segundo a qual nada poderia ser feito na escola, para outra em que ela se prestava como modelo de ação na lida com a integração da agressividade pela criança, num ambiente de cuidados e acolhimento.

Do jeito dela, Antônio pôde favorecer um gesto mais sensível da mãe para com a criança. Esse movimento aproximou-se da dupla função da professora como suporte para a criança e para a família que “tem a oportunidade de dar assistência à mãe na descoberta das próprias potencialidades maternas, e de assistir à criança para que esta supere os inevitáveis problemas psicológicos com que o ser humano em desenvolvimento se defronta” (WINNICOTT, 1982, p. 221).

Considerando esse relato a partir da biografia de Antônio, supõe-se que ao falar da mãe/dos pais, Antônio parecia estar falando de si mesma (quando criança) e de sua postura inicial diante das crianças, como docente. Obviamente, como ocorre com todos os seres humanos, as motivações inconscientes estavam operando nas reações de Antônio; porém, desta feita, após se sentir mais segura e ao apropriar-se de conhecimentos e reconhecimento no Grupo, foi possível para ela agir de um modo mais reparador e menos defensivo, o que a liberava para uma atuação docente mais adequada, cumprindo melhor, inclusive, os preceitos propostos pela EI - cuidar e educar.

Nestas cenas, foi possível constatar a evolução de Antônio, que estava conseguindo ter uma relação mais afetiva e menos mecânica com seus alunos e alunas, aqui representados por Clara. Foi possível, também, para Antônio perceber ainda as fragilidades das colegas de trabalho, que não puderam ter o mesmo espaço de formação experimentado por ela.

4.5.3 Segundo tempo: confrontando relações

Nesta seção, objetiva-se comparar os resultados acerca da relação entre concepção e manejo da agressividade infantil na EI, considerando os dois tempos desta pesquisa.

Os resultados apurados no primeiro tempo foram alcançados a partir das interpretações da pesquisadora, com base nas entrevistas e na observação das docentes, recorrendo às categorias de análise baseadas nos fundamentos da teoria psicanalítica w Winnicottiana.

Em relação à concepção, algumas entrevistas revelaram conteúdos heterogêneos, compostos de memórias e narrativas ricas em detalhes e com um conteúdo afetivo; outras, relatos pouco detalhados, informativos, o que correspondia à relação do modo como as docentes concebiam a agressividade e suas subjetividades. O manejo, por sua vez, foi obtido a partir das observações das situações de interação das professoras e seus alunos e alunas no contexto da creche e, evidenciou o quanto as docentes repetiam padrões comportamentais que reproduziam

e conservavam modelos pouco criativos e inovadores, fruto da aprendizagem de suas próprias experiências, ao mesmo tempo em que revelavam como se relacionavam com a própria agressividade.

Ora, as concepções da maioria das docentes sobre a agressividade infantil eram construídas a partir das suas experiências pessoais e pela assimilação do senso comum (cujo modelo hegemônico promovia manejos para a massificação de ações e não para a atenção às demandas individuais das crianças): disso derivava o manejo da agressividade infantil por estas profissionais, marcado por ineficiência ou fragilidade, portanto. Mesmo quando improvisavam ações mais sensíveis, faltavam-lhe recursos técnicos e pessoais que lhes permitisse uma intervenção contínua sob o fenômeno, de modo mais profissional e menos angustiante, o que foi evidenciado pelos dados obtidos por observação, entrevistas e grupo de reflexão, para caracterizar as relações sintomáticas docentes-crianças.

Tal foi o caso de Rafaela, que considerava a agressividade como algo negativo, indiferenciado para adultos e crianças, com duas vias de expressão: a intencionalidade moral (agressividade associada à violência) e a inabilidade para controlar e ajustar a performance comportamental e emocional. Ao negar sua agressividade, identificando-se com a segunda via de expressão, Rafaela colocava-se no mesmo nível psíquico de suas crianças, que tampouco eram capazes de ajustar a expressão de suas emoções ao contexto social, como era o caso de Joana. Assim, identificada com esta criança, a professora pôde oferecer-lhe um manejo continente, sem garantir o mesmo para outras crianças, com quem não estaria identificada.

A orientação pelo senso comum pedagógico levava à assimilação não só da concepção da agressividade infantil como indesejável pela maioria das docentes – creditando as causas da agressividade infantil a fontes externas desvinculadas da creche (mundo familiar, inatismo, experiências traumáticas) –, mas também as desobrigava de uma responsabilidade na mediação do processo de integração da agressividade pela criança. Assim, o manejo docente da agressividade infantil, neste primeiro tempo, correspondeu às concepções das profissionais, caracterizando-se, para a maioria das docentes, como inadequado ou insuficiente.

Esse foi o caso de Angélica, para quem a agressividade infantil era concebida como natural da infância, vinculada ao ciúme experimentado nas relações ou ainda à aprendizagem a partir do presenciado no ambiente familiar. Suas concepções eram baseadas, sobretudo, no senso comum e em sua história de vida – na qual a docência só teve um lugar tardio, devido à necessidade financeira e não por seu desejo. A superficialidade de suas concepções sobre a

agressividade infantil, aliada ao seu pouco investimento profissional, repercutia no modo pelo qual a professora isentava-se do compromisso de agir de um modo suficientemente bom, tanto pedagógica quanto relacionalmente com as crianças, inclusive no manejo da agressividade infantil.

No segundo tempo desta pesquisa, o resultado da relação entre concepção e manejo da agressividade infantil foi obtido a partir das cenas relatadas pela professora Antônia com base nas construções subsequentes oportunizadas pelo Grupo de Reflexão. Tendo em vista que a professora Antônia foi a participante escolhida para evidenciar essa relação no segundo tempo, a relação por ela construída servirá para o confronto dos resultados dos dados nos dois tempos desta pesquisa.

No primeiro tempo Antônia concebeu a agressividade infantil, associando-a aos maus-tratos das crianças pelos pais: essa concepção refletia o manejo com seus alunos e alunas, no qual repetia o padrão parental, mostrando-se irritada e áspera com as crianças ou indiferente, negligenciando as intervenções, deixando o tumulto prevalecer e as crianças entregues a si mesmas, o que aprisionava tanto as crianças quanto ela mesma num circuito do qual parecia difícil escapar.

Tal concepção não lhe permitia um manejo satisfatório da agressividade infantil, visto que a causa do fenômeno era indesejável e externo (experiências traumáticas, mundo familiar violento). Assim, não havia uma preocupação ou uma ocupação ambiental docente que pudesse ajudar as crianças a integrarem sua agressividade.

Considerando os estudos do primeiro e do segundo tempo, verificou-se ter havido uma relação entre concepção e manejo da agressividade infantil nesses dois tempos. No primeiro tempo o manejo de Antônia foi considerado negativo, pois a concepção docente era fragilizada, baseada no senso comum, o que não permitia intervenções mais adequadas. Além disso, aspectos subjetivos ligados à sua história de vida a faziam funcionar de um modo muito defensivo, para proteger-se de angústias que emergiam ao relacionar-se com as crianças – o que não lhe permitia atender a suas demandas emocionais, inclusive o manejo da agressividade, atuando ela própria de modo agressivo e pouco implicado com sua função docente na EI.

Assim, no primeiro tempo, muitas lacunas e falhas foram constatadas em decorrência do manejo estar baseado numa concepção vinculada ao senso comum e em aspectos subjetivos da biografia de Antônia.

No segundo tempo, Antônio foi construindo, a partir do uso que pôde fazer do Grupo de Reflexão, uma outra concepção da agressividade infantil, não mais fixada unicamente em fatores externos (maus-tratos da família), diante dos quais não intervinha, mas como algo intrínseco à criança, precisando da mediação de um adulto. Esse processo concluir-se-ia para a criança quando conseguisse integrar e utilizar a agressividade em seu favor, como pôde ser constatado na última cena com Clara, na qual Antônio conseguiu liberá-la para participar junto com a sua turma de uma apresentação na creche.

Deste modo, no contexto do Grupo, sob a mediação da pesquisadora, à medida que as discussões avançavam sobre a teoria estudada e as situações relatadas pelas professoras, a concepção da agressividade infantil, para Antônio, foi ganhando novos sentidos e o manejo mais qualidade, o que sugere num sentido psicológico uma aprendizagem e num sentido psicanalítico uma elaboração.

Constatou-se ter sido a formação docente um elemento integrador para aquela professora, que pôde ter acesso a algum conhecimento sobre o desenvolvimento emocional e sobre a agressividade infantil, assim como refletir sua prática, num processo sustentado por investimentos (conscientes e inconscientes) que Antônio e as demais participantes fizeram, cada uma a seu tempo, nesta formação. Constatou-se que Antônio pôde construir, via Grupo e Reflexão, uma relação positiva entre concepção e manejo da agressividade infantil, a partir da qual se mostrou mais disponível, emocionalmente, para intervir junto a Clara e as demais crianças de sua turma.

Mesmo em pouco tempo, o Grupo de Reflexão mobilizou em Antônio seu desejo em movimento para viver com Clara uma docência reparadora. Não à toa ela escolheu essa garotinha para suas reflexões. Ao se identificar com Clara, com sua história e com seu desamparo, Antônio fazia uma demanda para o seu próprio desamparo, que precisava de mediação e apoio para que pudesse exercer a docência de modo mais adequado e ao encontrar no Grupo e na figura da pesquisadora a continência necessária, pôde funcionar para Clara como uma professora adulta, emocionalmente disponível e cuidadosa, o que pôde ser constatado nas mudanças relatadas pela docente em seu manejo e nas respostas positivas de Clara. Logo, ao poder comunicar um pouco do que nem ela mesma se dava conta (porque inconsciente), Antônio encontrou também uma forma singular de se comunicar com Clara, estabelecendo com ela uma relação de segurança investida de afeto onde havia espaço para acolhimento e oferta de continência para sua agressividade de modo cuidadoso.

Com os dados do grupo de reflexão – que apontaram para a mudança, mesmo que embrionária, levando-se em conta o estudo teórico e a vivência de sala de aula, como também da história da subjetividade das docentes –, o segundo tempo desta pesquisa enriqueceu a relação construída pela pesquisadora no primeiro tempo: se as concepções docentes sobre a agressividade infantil derivam do senso comum, a formação continuada de que participaram as professoras, quando acrescenta conhecimento teórico e atenção para com suas subjetividades e histórias de vida (pessoal e profissional), promove um avanço qualitativo tanto nas concepções quanto nos manejos da agressividade infantil.

Daí ter o estudo do segundo tempo demonstrado poder ser alterada a relação entre concepção e manejo, a qual sofre influência dos investimentos psíquicos (conscientes e inconscientes). É necessário, por conseguinte, que a formação docente continuada leve em conta as subjetividades, os desejos, o trabalho em equipe – não apenas em momentos ocasionais como os produzidos por esta pesquisa, mas de modo sistemático na escola. Para isso, é necessário o trabalho em equipe, com intervenção de profissionais que não pertençam à instituição e que possam olhá-la de fora, oferecendo-lhe um *holding* institucional.

Conclui-se, portanto, que a formação docente foi vivenciada por Antônia como algo estruturante, pois a ajudou a conquistar algum nível de elaboração de seus conflitos, mobilizando o desejo de ser uma professora implicada, dando um outro destino para sua história, o que repercutia no jogo intersubjetivo docente-criança.

Com isso, a correlação foi atestada nesses dois estudos: os resultados do segundo tempo confirmaram e enriqueceram os resultados do primeiro, no que disseram respeito à relação entre biografia, na construção da concepção e disponibilidade afetiva que incidia no manejo docente da agressividade infantil.

Acredita-se que a formação docente, via Grupo de Reflexão, mesmo em tão pouco tempo e em condições tão incipientes, promoveu repercussões positivas nas professoras que tinham no Grupo um espaço onde podiam sair da invisibilidade institucional – na qual suas subjetividades não eram consideradas. Ao fazerem uso de um espaço para falar, ouvir e serem ouvidas, compartilhando suas angústias em relação ao trabalho e na relação com seus alunos e alunas, cada uma a seu tempo – a depender de variáveis pessoais e investimentos individuais nesta formação – puderam descobrir novas formas de compreender a agressividade infantil e, portanto novas maneiras de manejá-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, partiu-se da premissa segundo a qual a mediação docente da agressividade infantil, por intervenções suficientemente boas (assim entendidas pela perspectiva winnicottiana), favorece, na Educação Infantil, a integração daquele impulso no psiquismo das crianças e na intersubjetividade estabelecida por e com elas. Todo esse processo contribui para o desenvolvimento global infantil.

A partir desse pressuposto, considerando-se um cenário relacional mantido por docentes com suas crianças e a teoria psicanalítica winnicottiana, uma hipótese conduziu a análise dos dados nesta pesquisa: conteúdos subjetivos de profissionais da Educação Infantil interferem na relação com alunas e alunos – algumas vezes deletariamente.

Um tal jogo de forças implica, para o trabalho formativo de profissionais da EI, na necessidade de se identificar, caracterizar e elaborar a agressividade docente, num processo de desenvolvimento pessoal que muna a professora e o professor de conhecimentos (teóricos e vivenciais) favoráveis ao manejo pedagógico da agressividade infantil no ambiente institucional. Admitindo-se que tal formação não se obrigue a ser terapêutica, nem por isso ela pode deixar de considerar os meandros que, da subjetividade, interferirem no trabalho pedagógico – tal é o caso da agressividade, como mostrou esta investigação.

Por essas razões, o objetivo deste trabalho foi investigar a relação entre a concepção e o manejo docente da agressividade infantil na EI, dando destaque aos aspectos subjetivos das professoras participantes da pesquisa, sempre em sua relação com as crianças e no que eles interferissem na qualidade do manejo de situações que a princípio pareceriam provocadas pelas crianças.

Alinhando-se aos teóricos dos Estudos Culturais da Educação no que se refere ao hibridismo deste campo, propôs-se uma reflexão sobre as contribuições da Psicanálise para o campo da Educação, com vistas a analisar as relações que se estabelecem na EI entre docentes e crianças, cujo encontro é marcado por influências culturais que orientam suas práticas. Pensando na creche como uma microcultura, novos arranjos culturais poderão se configurar a partir de uma formação docente que viabilize mudanças na concepção destas(es) profissionais, incidindo na qualidade do manejo docente da agressividade infantil.

Com vistas a iniciar a discussão acerca da concepção docente da agressividade na EI, no primeiro capítulo, considerou-se a construção do conceito de infância que ao longo da história das culturas sofreu variações no aspecto afetivo-ambiental determinadas pelas representações de criança, pelo lugar que esse sujeito ocupou e ocupa na sociedade e, também, pelas

expectativas educacionais que lhe foram e são dirigidas. Esse estudo evidenciou que as atuais concepções sobre a criança não favorecem o manejo da agressividade infantil por docentes, cujo ideário pedagógico considera-a indesejável. Feita a crítica a essa e outras ideias, presentes no senso comum pedagógico (muito frequente no pensamento docente), desfavoráveis a uma avaliação positiva da agressividade, ficou claro que, dependendo de como se concebe a infância, a agressividade será tratada com mais ou menos positividade, aproximada ou distanciada dos parâmetros pressupostos como ideias para a subjetividade infantil. Em decorrência disso, ela será reconhecida e inserida nos projetos educacionais, ou, como é mais recorrente, ignorada ou condenada.

Desse modo, fez sentido, ainda no capítulo 1, discutir a função da Educação Infantil, seus princípios básicos e os papéis da docência, o que apontou para a necessidade destas(es) profissionais aprofundarem seu conhecimento, visando orientar seu manejo, na interação com os alunos e as alunas, com práticas pedagógicas melhor fundamentadas, mais científicas, que levem em conta as características da infância e de sua subjetivação; e a necessidade, portanto, de que elas (e eles) assimilem conhecimento sobre o desenvolvimento emocional infantil e também sobre como favorecer a integração da agressividade pela criança.

Um outro aspecto que mereceu destaque, tanto na reflexão teórica quanto na análise, e que ainda faz parte do ideário docente, diz respeito à marcação de gênero na docência da EI: a crítica ao mito do assistencialismo vinculado a estereótipos de maternidade permitiu destacar a inexistência de qualquer familiaridade natural entre ensinar na EI e ser mulher. Marcar essa diferenciação neste trabalho foi importante pois as docentes que colaboraram nesta pesquisa tenderam a evitar situações de condução da agressividade por não saberem (ou mesmo não conseguirem todo o tempo) orientar as crianças, atribuindo esta última responsabilidade à família. Quanto menos a(o) profissional sabe lidar com uma situação, mais inespecífica será sua intervenção – o que, no caso da agressividade infantil, resulta, como mostram os autores estudados, em um ambiente mais propício à reprodução da conduta agressiva e a frustrações do fluxo de desenvolvimento psíquico das crianças.

O ideal, portanto, é que se possa pensar na função docente, de fato, como integradora dos princípios básicos propostos para a EI, o pedagógico e o de cuidados, sem que isso ameace o lugar desta (deste) profissional. Assim, a docência na EI deve funcionar em dois registros: o técnico, que envolve conhecimentos didáticos e psicossociais; e a disponibilidade emocional, que envolve aspectos da subjetividade docente na interação com a criança e sua família.

Contudo, em geral, observou-se que, nas concepções das docentes sobre a agressividade infantil e sua expressão na sala de aula, bem como o seu manejo pedagógico por aquelas professoras ainda eram caracterizados pela intuitividade; pela repetição de modelos pouco (ou nada) cientificamente amparados; e pela carência de formação específica. Portanto, ideários construídos e reforçados culturalmente contribuíam para concepções que traziam dificuldades ao manejo docente da agressividade infantil.

Muito pouco das teorias científicas e pedagógicas retomadas rapidamente no capítulo 1 transpareceu nos resultados desta pesquisa. A ideia segundo a qual a agressividade não deve ser escamoteada nem exclusiva ou necessariamente punida, mas valorizada e integrada esteve quase sempre ausente dos discursos e intervenções das professoras. A perspectiva teórica psicanalítica não fugiu à regra: sua atenção para com a agressividade – sobretudo numa perspectiva mais positivada, em que esse impulso é associado ao vital – não se fez presente nem de forma implícita.

Contudo, nesta pesquisa, a agressividade foi tomada sob a perspectiva winnicottiana, cujos pressupostos valorizam-na, ao desfazerem a tradicional vinculação com a violência e destrutividade. Assim, no segundo capítulo, a agressividade infantil foi examinada na sua relação com o desenvolvimento emocional infantil; o conceito de uso do objeto; a conquista do concernimento. As ideias-chave dessa teoria presumem a agressividade como natural e sua integração como necessária ao desenvolvimento psíquico desejável, evidenciando destinos e consequências de recusá-la ou inibi-la, tanto para o desenvolvimento psíquico em geral quanto para a Educação Infantil.

Um aspecto original da teoria winnicottiana, ressaltado no capítulo 2, é o da associação entre agressividade e criatividade. Assim, ao evidenciar o lado criativo da agressividade, no encontro com o ambiente, Winnicott dá a essa força natural um caráter eminentemente humano, uma dimensão cultural. Disso se enfatizou que o ambiente – na EI, representado por docentes – precisa auxiliar a criança a integrar a agressividade de forma satisfatória em sua personalidade total.

Docentes, como objeto da agressividade infantil, precisam sobreviver ao teste de realidade promovido pelos ataques das crianças – que ganham com isso limites e concernimento, parte importante do desenvolvimento emocional e base para o desenvolvimento da moralidade pessoal. Tudo isso ocorrendo entre seis meses e dois anos, destaca-se esse período como aquele em que muitas crianças se iniciam na Educação Infantil. Os dados

analisados, porém, não mostraram muita capacidade das professoras para reconhecer e cuidar desse importante aspecto em seu manejo da agressividade de seus alunos e alunas.

Parte do que foi constatado e analisado no capítulo 4, em relação a esses dados, foi explicado pelo processo descrito no capítulo 2, denominado por Winnicott (1947/2000b) “ódio na contratransferência”, que necessita de um manejo objetivo, no sentido de um reconhecimento por parte de quem cuida: seus próprios sentimentos de amor e ódio serão despertados e devem ser suportados, para que a contratransferência seja utilizada a serviço da relação adulto cuidador-criança, não atuando seu ódio, mas tendo consciência do mesmo e, portanto, tornando-o objetivo.

Por isso mesmo, no intuito de favorecer o seu desempenho numa difícil função de continência e redirecionamento pró-social da agressividade, docentes também precisarão de apoio constante, através de um *holding* institucional. Assim, numa perspectiva relacional, como a winnicottiana, não se trata apenas da agressividade infantil, trata-se também da subjetividade docente revelada a partir de suas concepções e, conseqüentemente, do manejo frente a agressividade infantil.

Contudo, como os dados examinados no capítulo 4 evidenciaram à exaustão, a maioria das professoras contava com uma formação inicial insuficiente, que não as preparou para a mediação da agressividade infantil. Daí, supondo não ser esse um quadro raro no cenário das escolas de Educação Infantil, a recomendação: faz-se necessário investimentos em uma formação docente que possibilite a docentes da EI recursos subjetivos e técnicos que lhes possibilitem cuidar e educar, favorecendo a integração pró-social da agressividade de seus alunos e alunas.

Este estudo corrobora a necessidade de abrir espaços de formação continuada para que profissionais da EI, ao serem escutadas(os), possam repensar suas concepções, seu manejo, seu acolhimento, a importância do seu trabalho para o desenvolvimento emocional infantil, no sentido de promover um *holding* adequado às crianças, dando-se conta, ao menos parcialmente, de seus sintomas que eclodem na relação docente-criança. Só assim poderão lidar com o que há de mais pulsional também em si mesmas(os), quando em situação de cuidado. Assim, um trabalho que visa à formação docente também precisa ser, em algum nível, uma expressão de *holding* com os adultos e adultas que cuidam de crianças e têm de lidar com a agressividade infantil.

Essa afirmação sobre o cuidado de quem cuida e educa na EI implica, também, na inclusão dessa temática nas políticas públicas. Uma contribuição necessária, via Ministério da Educação através de seus Conselhos e Câmaras, deve também considerar criticamente a mediação da agressividade infantil. Isto precisa ser incluído com clareza nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A partir desse posicionamento formal, dando lugar à agressividade infantil na EI, haverá mais chances de promover uma formação em que a subjetividade docente também seja considerada, abrindo a possibilidade de ressignificar concepções e proporcionar manejos mais adequados da agressividade infantil.

O terceiro capítulo apresentou o método utilizado nesta pesquisa qualitativa, com a estratégia do estudo de caso, com o qual se investigou a relação entre a concepção e o manejo docente da agressividade discente na EI. Realizada com a participação de sete professoras de uma creche municipal da região metropolitana de João Pessoa, envolvidas em um projeto de extensão universitária no primeiro semestre de 2017, interpretou dados coletados a partir de três ferramentas: a observação participante, realizada individualmente com cada professora, cujo objetivo era o registro em diário de campo de situações que revelavam o manejo docente relativo à agressividade infantil; entrevistas semiestruturadas, realizadas individualmente, cujo principal objetivo foi identificar concepções das docentes acerca da agressividade infantil; e a realização do grupo focal, denominado Grupo de Reflexão, cujo objetivo foi o de confrontar a relação entre concepção e manejo da agressividade infantil, construída por esta pesquisadora, com a relação feita eventualmente por participantes do Grupo, que funcionou uma vez por semana, durante uma hora, por oito semanas. Tanto as entrevistas, quanto os encontros do grupo focal foram registrados em áudio e, posteriormente transcritos. Para examinar o problema da pesquisa a partir de fontes de dados variados (observação, entrevistas semiestruturadas e grupo focal) foi realizada uma triangulação de metodologias. A triangulação, permitiu, ao mesclar métodos e fontes de coletas de dados, uma melhor compreensão e análise da relação entre a concepção e o manejo docente da agressividade infantil na Educação Infantil.

Tanto foi assim que, no capítulo 4, com vistas a promover uma melhor investigação dessa relação, os dados foram analisados a partir de três ferramentas utilizadas em dois tempos. No primeiro, consideraram-se os dados obtidos com a observação e a entrevista e, uma vez construída a relação entre concepção (identificada no discurso) e manejo (observado), no segundo tempo, com a instalação de um Grupo de Reflexão, foi possível considerar elaborações incipientes que as docentes participantes passaram a fazer sobre si mesmas e sua prática –

tomando-se com referência, mais precisamente, as reflexões e aprendizagens da professora Antônia.

O primeiro tempo, referendado pelo segundo, evidenciou uma relação em que concepções marcadamente constituídas pelo senso comum orientavam um manejo da agressividade infantil marcado por ineficiências ou fragilidades. Mesmo quando improvisavam ações mais sensíveis, faltavam às professoras participantes recursos técnicos e pessoais que lhes permitissem uma intervenção contínua sob o fenômeno. As intervenções da maioria delas eram autodefensivas, não visavam à integração da agressividade pela criança, mas à diminuição da angústia adulta frente à agressividade infantil. Assim, com frequência, as crianças eram conduzidas ao “repouso”, à coordenação, eram ignoradas ou questionadas sobre o por quê daquele comportamento, o que não faz sentido algum, se pensarmos na faixa etária das crianças na EI.

A observação revelou ainda diferentes manejos de uma mesma criança por professoras distintas como, por exemplo, no caso das professoras Mônica e Antônia frente ao comportamento de Josué. Não surpreende que, desse ambiente, resultassem, como aprendizagens silenciosas, a falta de empatia e a reduzida capacidade de solucionar conflitos pacificamente.

Considerando a demanda de Josué, cujo teste ambiental reclamava a continuidade no acolhimento e atendimento, essa diferença nos manejos de Mônica e Antônia, responsáveis pela mesma turma em turnos distintos, com disponibilidades emocionais e técnicas completamente diferentes, ressalta um complicador para a criança que não encontra estabilidade ambiental para integrar sua agressividade. Essa confusão ambiental reproduzia as condições geradoras do trauma (ter/perder sustentação ambiental), gerando um sintoma que impulsionava Josué a tentar recuperar o que sentiria ter perdido.

Neste sentido, cabe uma crítica ao projeto pedagógico institucional da creche e às políticas públicas, que deveriam incentivar, através de salários e condições adequadas de trabalho, que docentes pudessem estar em tempo integral com sua turma.

Além disso, insiste-se: é indispensável que as instituições invistam na formação docente e em um protocolo comum de acompanhamento pedagógico, que viabilize um manejo acolhedor da agressividade, possibilitando o desenvolvimento da criatividade. Salienta-se que esse protocolo de intervenção docente em face da agressividade infantil refere-se muito mais a um conjunto de princípios e decisões mantidos em comum do que somente a técnicas padronizadas para todos, de modo a admitir a flexibilidade e a sensibilidade para o novo e o

desconhecido, que são necessárias para permitir à criança a oportunidade de aprender a lidar com situações não previstas pelos protocolos.

Tal formação deve considerar também um sólido e crítico estudo sobre as teorias acerca da infância e da agressividade durante esse período da vida: o manejo docente na EI não pode ser improvisado nem amador. A orientação pelo senso comum pedagógico levava à assimilação não só da concepção da agressividade infantil como indesejável pela maioria das docentes – creditando as causas da agressividade infantil a fontes externas desvinculadas da creche (mundo familiar, inatismo, experiências traumáticas) –, mas também as desobrigava de uma responsabilidade na mediação do processo de integração da agressividade pela criança.

Ao lado dessa formação cognitiva, intelectual, cabe atenção à configuração emocional docente. Se a subjetividade dessas(es) profissionais importa tanto, é porque contagia as relações com as crianças, participando da criação de sintomas que transbordam na agressividade infantil. Não são as crianças as (únicas) responsáveis por condutas antissociais. Tampouco as professoras e os professores podem ser selecionados a partir de um grupo ideal, pronto: suas subjetividades devem ser cuidadas e valorizadas, buriladas pela formação continuada.

Os efeitos da participação no grupo de reflexão pela professora Antônia atestam a importância desse *holding* institucional. A partir das construções de Antônia e do uso que pôde fazer do Grupo de Reflexão, uma outra concepção da agressividade infantil começava a emergir, não mais vinculada em fatores eternos (maus-tratos da família), diante dos quais não se sentia responsável a intervir, mas como algo interno à criança que precisava contar com sua mediação. Isso pôde ser constatado nas várias situações trazidas pela professora sobre as mudanças de percepção e de seu manejo em relação às demandas de Clara.

Esse processo, ainda em seu início para a maioria das participantes, promoveu em Antônia uma mudança em sua posição subjetiva, uma vez que ela não conseguia mais se ver funcionando como as Auxiliares, não conseguia ignorar mais as demandas de Clara nem, tampouco, ficar indiferente à inadequação da mãe daquela criança. Creditava suas conquistas ao Grupo, que funcionou para ela como cobertura materna (WINNICOTT, 1955/1995c), como um ambiente seguro do qual pôde fazer uso e sentir-se mais integrada, funcionando de um modo mais maduro para relacionar-se com seus alunos e alunas. Além disso, neste processo, ao apropriar-se dos conhecimentos compartilhados, dos próprios *insights* e da mensagem que a formação trazia como proposta às professoras, Antônia foi narcisicamente investida, empoderando-se de seu lugar como docente e, podendo agora, mais fortalecida, exercê-lo como uma construção sua e

não mais baseado em idealizações ou defesas.

Deste modo, em relação a Antônia, foi possível constatar que a formação docente vivenciada por ela estava nitidamente relacionada ao seu desejo de dar um outro encaminhamento para sua angústia diante do fenômeno da agressividade infantil, da qual não podia escapar, pois precisava lidar todos os dias com a agressividade de seus alunos e alunas e com a própria agressividade.

O Grupo de Reflexão – atividade que proporcionou um ambiente em que as docentes se sentiam à vontade para uma formação em que havia espaço de assimilar algum conhecimento, com reflexões a partir de sua prática, amparadas por uma escuta que levava em consideração suas subjetividades – é apenas uma das estratégias de cuidado para com a subjetividade e a intersubjetividade das profissionais numa creche. Com ele, criou-se, assim, um ambiente facilitador que permitiu iniciar-se um processo de elaboração dos sentimentos que esse tipo de trabalho mobiliza, liberando-as para serem mais criativas, mais afetuosas e mais implicadas na relação com as crianças, fazendo emergir docentes mais capacitadas para manejar a agressividade infantil e sua própria agressividade.

Daí a importância de se estabelecer um espaço formador em que essas situações sejam discutidas e se avalie com a equipe pedagógica o melhor manejo frente ao que a criança está expressando e como manejar caso a caso. É neste movimento de reflexão da prática e das relações que docentes poderão estabelecer uma relação com a criança em que sua presença como um adulto protetor, garantirá o encontro da criança com limites de contenção e modelos de transformação pró-social da agressividade.

A relação estudada foi portanto, confirmada nesses dois estudos com os resultados do segundo tempo confirmando e enriquecendo os resultados do primeiro, no que referia à relação entre biografia, na construção da concepção e disponibilidade afetiva que incidia no manejo docente da agressividade infantil.

REFERÊNCIAS

ABRAM, J. **A linguagem de Winnicott**: dicionário de palavras e expressões utilizadas por Donald W. Winnicott. Tradução de Marceleo Del Grande da Silva. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

ALVES, I. P. Uma possibilidade contra a violência: a educação para a paz como tema transversal. **Revista da FAEEBA**, nº 14, p. 21-28, jul. /dez. 2000. Disponível em: <<http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero14.pdf>>. Acessado em: 13 de maio de 2017.

ANDRADE, F. C. B. Violência na escola, uma questão de gênero: o que percebem professores e professoras? **Revista Artemis**, Universidade Federal da Paraíba, v. 01 dez/2004.

ANDRADE, F. C. B. **Ser uma lição permanente**: psicodinâmica da competência inter-relacional do(a) educador(a) na gestão de conflitos e na prevenção da violência na escola. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007. Disponível em: <<http://www.ce.ufpb.br/ppge/Teses/teses07/FERNANDO%20C%9ZAR%20BEZERRA%20DE%20ANDRADE.pdf>>. Acessado em: 13 de maio de 2017.

ANDRADE, F. C. B. Educação e conflito: contribuições da Pedagogia Institucional para a gestão competente da violência na escola. In ANDRADE, F. C. B.; CARVALHO, M. E. P. *et al.* **Instituir para ensinar e aprender**. Introdução à Pedagogia Institucional. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, pp.123-130, 2009.

ANDRADE, F. C. B.; GONZAGA, K. R. V. Entre desejo e lei: pedagogia institucional e conflitos na escola. **Revista Estudos de Psicanálise**, nº 4, pp. 31-40, dezembro/2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ep/n34/n34a05.pdf>> Acessado em: 15 de maio de 2017.

ANSER, M. A. C. I.; JOLY; M. C. R. A.; VENDRAMINI, C. M. M. Avaliação do conceito de violência no ambiente escolar: visão do professor. **Psicologia Teoria e Prática**, v. 5, n. 2, pp. 67-81, 2003. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1191> Acessado em: 15 de maio de 2017.

ARCE, A. Documentação Oficial e o Mito da Educadora Nata na Educação Infantil. **Cadernos Pesquisa**, nº 113, p.167-184, jul. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000200009&script=sci_abstract&tlng=pt> Acessado em: 13 de maio de 2017.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Ltda, 1981.

BARBOSA, M. C. S. **Projeto de Cooperação Técnica MEC E UFRS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. UFRS, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acessado em: 13 de maio de 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

- BARROS, C. S. G. **Pontos de psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Bom Livro, 1987.
- BELO, F. R. R; GUIMARÃES, M. R; FIDELIS, K. A. B. Pode um Pai ser Cuidadoso? **Psicologia em Estudo**, v. 20, n. 2, pp.153-164, maio./jun. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/24274-132361-1-PB%20(1).pdf> Acessado em: 20 de junho de 2017.
- BERNARTT, R. M. A infância a partir de um olhar sócio-histórico. **Anais o IX Congresso Nacional de Educação – EUCERE**. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia 26 a 29 de outubro de 2009 PUCPR. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2601_1685.pdf> Acessado em: 22 de junho de 2017.
- BION, W. R. **Experiências com Grupos**. Tradução de Walderedo Ismael de Oliveira. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.
- BINZER, I. V. **Os meus romanos**: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil. Tradução de Alice Rosi e Luisita da Gama Cerqueira. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 2004.
- BOURDIEU, P. **Coisas Ditas**. Tradução de Cássia R. da Silveira. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988 a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acessado em: 13 de maio de 2017.
- BRASIL a. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB 022/98**. Brasília: MEC, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf>. Acessado em: 13 de maio de 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil Vol. 1**. Brasília: MEC/SEF, 1998 b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acessado em: 13 de maio de 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF: MEC, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>. Acessado em: 13 de maio de 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade. Brasília: FNDE, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acessado em: 13 de maio de 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. PARECER CNE/CEB 20/2009. Brasília. MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-

pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acessado em: 13 de maio de 2017.

CARDOSO, O. B. **Visão geral dos problemas da adolescência**. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1967.

CARINA, S. C. **O processo de resolução de conflitos entre pré- adolescentes: o olhar do professor**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas, 2009. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000449072>> Acessado em: 13 de maio de 2017.

CAROPRESO, F. Pulsão de morte e experiências precoces em Freud e Melanie Klein. **Revista de Filosofia**: Aurora, Curitiba, v. 27, n.40, p.387-408, jan./abr. 2015. Disponível em: <<file:///C:/Users/Sociedade%20PB/Downloads/rf-15066.pdf>>. Acessado em: 13 de maio de 2017.

CARVALHO, T. C. P. **Arquitetura escolar inclusiva: construindo espaços para a Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/Sociedade%20PB/Downloads/tese_telma_cristina_carvalho.pdf> Acessado em: 13 de maio de 2017.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. 2003, nº 23, pp. 36-61. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf>>. Acesso em: 13 de maio de 2017

COSTA, M. V. **Estudos Culturais e Educação** – Um panorama. In: SILVEIRA, R. M. H. Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

COSTA, F. N. A. **O Cuidar e o Educar na Educação Infantil**. In: ANGOTTI, M (Org.). Educação Infantil: para que, para quem e por quê? Campinas, SP: Alínea, 2006.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DIAS, E. O. Winnicott: agressividade e teoria do amadurecimento. **Natureza Humana** vol. 2, nº. 1: pp. 9-48, São Paulo, jun/2000.

DIAS, C. A. Grupos Focais: Técnica de dados em pesquisas qualitativas. João Pessoa PB: **Informação e Sociedade**: Estudos, v. 10, n. 2, p. 1-12, 2000. Disponível em: <[file:///C:/Users/Sociedade%20PB/Downloads/330-269-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Sociedade%20PB/Downloads/330-269-1-PB%20(2).pdf)>. Acessado em 13 de maio de 2017.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador: formação do estado e civilização**. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

FERREIRA, A; PEREIRA, B. Os materiais lúdicos nos recreios e a prevenção do bullying na escola. In PEREIRA, B; PINTO, A. (Orgs.). **A escola e a criança em risco: intervir para prevenir**. Porto: Asa, 2001.

FLICK, U. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, P. **Professora sim, Tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREIRE, G. **Casa Grande e Senzala**. São Paulo: Record, 1984.

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Imago, vol. 7, pp. 119-229, 1996. (Original publicado em 1905).

FREUD, S. As perspectivas futuras da terapêutica psicanalítica. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de Durval Marcondes; J. Barbosa Corrêa; Walderedo Ismael de Oliveira; David Mussa; Clotilde da Silva Costa; Jayme Salomão e Paulo Dias Corrêa. Rio de Janeiro: Imago, 1996. vol. 11, pp. 143-156 (Original publicado em 1910).

FREUD, S. Totem e Tabu. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de Órizon Carneiro Muniz. Rio de Janeiro: Imago, 1996. vol. 13, pp. 21-168 (Original publicado em 1913[1912-13]).

FREUD, S. 'Uma criança é espancada' uma contribuição ao estudo da origem das perversões sexuais. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de Eudoro Augusto Macieira de Souza. Rio de Janeiro: Imago, 1996. vol. 17, pp. 193-220 (Original publicado em 1919).

FREUD, S. Além do princípio do prazer. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Imago, 1996. vol. 18, pp. 17-78 (Original publicado em 1920).

FREUD, S. O ego e o id. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de José Octavio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1996. vol. 19, pp. 27-82 (Original publicado em 1923).

FREUD, S. O problema econômico do masoquismo. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de José Octavio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1996. vol. 19, pp. 175-190 (Original publicado em 1924).

FREUD, S. O mal-estar na civilização. In: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução de José Octavio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1996. vol. 21, pp. 67-150 (Original publicado em 1930[1929]).

FULGÊNCIO, L. Críticas e alternativas de Winnicott ao conceito de pulsão de morte. Rio de Janeiro: **Ágora**, v. XV número especial 469-480, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/agora/v15nspe/a08v15nspe.pdf>> Acessado em: 13 de maio de 2017.

GARANHANI, M. C. A Docência da Educação Infantil In: SOUZA, G. (org.) **Educar na Infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, pp. 187– 200, 2010.

GONÇALVES, M. A. et al. Violência na escola, práticas educativas e formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**. v.35, n.126, pp. 635-658, set./dez. 2005. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742005000300006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 13 de maio de 2017

GONÇALVES, J. P.; PENHA, N. R. Professor homem na educação infantil: o olhar de acadêmicos e alunos egressos do curso de pedagogia. **Zero a Seis Revista Eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa e Educação na Pequena Infância**. ISSN e 1980-4512 | v. 17, n. 32 p. 170-192 | Florianópolis | jul-dez 2015.

GONZAGA, K. R. V. **Lugar de fala na formação docente para a gestão da indisciplina discente**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/4707/1/Arquivototal.pdf>> Acessado em: 27 de junho de 2017.

HÉVELINE, É.; ROBBES, B. Praticando a pedagogia institucional. In ANDRADE, F. C. B; CARVALHO, M. E. P. *et al.* **Instituir para ensinar e aprender**. Introdução à Pedagogia Institucional. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, pp.19-108, 2009.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JOLY, M. C. R. A.; DIAS, A. S.; MARINI, J. A. S. Avaliação da agressividade na família e escola de ensino fundamental. **Psico-USF** (Impr.), Itatiba, v. 14, n. 1, p. 83-93, abr. 2009 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712009000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 05 maio 2017.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação e Sociedade**, São Paulo, ano XX, n. 68, pp. 61 – 79, dez. 1999.

KLEIN, M. Inveja e gratidão. In: KLEIN, M. As Obras Completas de Melanie Klein Vol. 3 - Inveja e gratidão e outros trabalhos (1946-1963) Tradução de Liana Pinto Chaves. Rio de Janeiro: Imago, 1991, pp 207-267. (Originalmente publicado em 1957)

KRAMER, S. (Org.). Com a Pré-escola nas mãos: Uma alternativa curricular para a Educação Infantil. São Paulo: Editora Ática, 1991.

KRAMER, S. Infância e educação: O necessário caminho de trabalhar contra a barbárie) In: Kramer, S; Leite, M.; Nunes, M. F.; Guimarães, D. (orgs). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papirus, 1999.

KRAMER, S. **Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade. Brasília: FNDE, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>> Acessado em:13 de maio de 2017.

KUHLMANN, M. J. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre, Mediação, 1998.

LAPLANCHE, J. A pulsão de morte na teoria da pulsão sexual. In A. Green; P. Ikonen, J. Laplanche; E. Rechartd *et al.* **A pulsão de morte**. São Paulo: Escuta, p.11-28, 1988.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário da Psicanálise**. Tradução de Pedro Tamen. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LUZ, I. R. **Agressividade na primeira infância**: um estudo a partir das relações estabelecidas pelas crianças no ambiente familiar e na creche. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-87YH7Z/iza.pdf?sequence=1>>. Acessado em: 13 de maio de 2017.

LUZ, I. R. A agressividade na concepção de Winnicott e suas implicações para a Educação Infantil. **APRENDER - Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação**. Vitória da Conquista, ano VI, nº 8, pp. 109-137, 2008. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/4249/pdf_220>. Acessado em: 13 de maio de 2017.

MARIMON, M. M.; VILARRASA, G. S. Conflitos e emoções: uma aprendizagem necessária. In: Vinyamata, E. (Ed.), **Aprendendo a partir do conflito**. Porto Alegre: Artmed, pp. 65-74, 2005.

MAYA, B. M. Educar para a administração de conflitos como via de aprofundamento da democracia. In: Vinyamata, E. (Ed.). **Aprendendo a partir do conflito**. Porto Alegre: Artmed, p. 75-83, 2005.

MILLOT, C. Freud antipedagogo. Tradução de Ari Roitman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, S. F.; MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis RJ: Vozes, pp. 61-77, 2015.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acessado em: 13 de maio de 2017.

MONTAGU, A. **A natureza da agressividade humana**. Tradução de Maurício Mower. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MONTEIRO, M. K.; ALTMANN, H. Homens na Educação Infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 4, n. 153, pp. 720-741, jul-set/2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n153/a12v44n153.pdf>> Acessado em: 30 de junho de 2017.

MOREIRA, A. F. B. Currículo e Estudos Culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: SILVEIRA, R.M.H. (Org.) **Cultura, poder e educação**: um debate sobre estudos culturais em educação. – Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

NIETZSCHE, F. **Além do Bem e do Mal**. Prelúdio a uma Filosofia do Futuro. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia da Letras, 2003.

NOVAES, E. **Professora Primária**: Mestra ou Tia. São Paulo: Cortez, 1987

OLIVEIRA, M. S. Crianças brasileiras no século XIX: mal educadas, mal criadas ou (des)civilizadas? **Revista Conexões**, nº 5, Dez. 2000, pp. 36-39. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/8638146-8222-1-PB%20(4).pdf> Acessado em: 13 de maio de 2017.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Diretrizes para a formação de professores de Educação Infantil. Revista Pátio Educação Infantil.** Ano I, n. 2, pp. 6-9, ago-nov, 2003.

OLIVEIRA, I. O. Educação Infantil: legislação e prática pedagógica. **Psicologia da Educação.** São Paulo, nº 27, 2º sem., pp. 53-70, 2008. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n27/v27a04.pdf>>. Acessado em: 13 de maio de 2017.

OLIVEIRA, A. P. A escuta psicanalítica na creche: contribuições para a ocupação do lugar de cuidador. In: GONZAGA, K. R. V.; ANDRADE, F. C. B. (Org). **Psicanálise(s): Teoria, Cultura e Clínica.** Curitiba: Ed. CRV, 2016.

OUTEIRAL, J.; CEREZER, C. **O mal-estar na escola.** Rio de Janeiro: Revinter, 2005.

OSTETTO, L. **Educação Infantil: Saberes e fazeres da Formação de Professores.** São Paulo: Papirus Editora, 2008.

PEDROZA, R. L. S. Relações interpessoais: abordagem psicológica, Universidade de **Formação Pedagógica.** Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portalprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013605.pdf>> Acessado em: 13 de maio de 2017

PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** Tradução de Elzo Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

PICADO, J. R.; ROSE, T. M. S. Acompanhamento de Pré-escolares Agressivos: Adaptação na Escola e relação professor-aluno. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 29, nº. 1, p. 132-145, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000100011>. Acessado em: 13 de maio de 2017.

PORTO, R. C. C. **Impasses, Resistência e Singularidades na construção de Projetos Político-Pedagógicos:** As Formas de Enfrentamento na Implementação das Políticas de Formação dos Profissionais da Educação na UFPB. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas SP, 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/Sociedade%20PB/Downloads/PortoRitadeCassiaCavalcanti_D.pdf> Acessado em 13 de maio de 2017.

PRIOLO FILHO, S. R; POMPERMAIER, H. M.; ALMEIDA, N. V. F.; SOUZA, D. H. Comportamento Agressivo de Crianças em um Centro de Educação Infantil. **Paidéia**, vol. 26, nº. 64, 235-243, maio-agosto, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v26n64/1982-4327-paideia-26-64-0235.pdf>>. Acesso em: 13 de maio de 2017.

RAMOS, J. **Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte – M.G.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_RamosJ_1.pdf>. Acessado em: 13 de maio de 2017.

ROSA, C. D. O papel do pai no processo de amadurecimento em Winnicott. **Natureza Humana** vol.11, nº 2, pp. 55-96, jul.-dez, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302009000200003>. Acessado em: 29 de dezembro de 2017.

ROUSSEAU, J-J. **Emílio, ou, Da educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SAYÃO, D.T. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil**: um estudo de professores em creche. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/106572/223081.pdf?sequen>>. Acessado em 13 de maio de 2017.

SERPA, M. H. B.; SILVA, M. J. A.; SILVA, J. S.; COSTA, R. V. A Pedagogia Institucional no Brasil: uma experiência viável no combate ao bullying e à violência e no favorecimento à inclusão escolar. In: SERPA, M. H. B.; SILVA, R. G. D. **A inclusão explorações escolar em tempos de violência**: contribuições da psicoterapia e da pedagogia institucionais. Campina Grande, PB: EdUFCG, pp.51-78, 2014.

SILVA, P. L. L. **O Conceito de habitus em Elias e Bourdieu**. Trabalho final para a disciplina Sociologia Contemporânea, ministrada pela professora Ana Luisa Fayet Salles. Universidade Federal do Paraná, 2001. Disponível em: <<http://cienciassociais.ufsc.br/files/2015/03/Artigo-191.pdf>> . Acessado em 18 de julho de 2017.

SILVA, A. T. B.; MARIANO, M. L. Práticas educativas de professores e comportamentos infantis, na transição ao primeiro ano do Ensino Fundamental. **Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 14, nº 3, pp. 814-833, 2014. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v14n3/v14n3a07.pdf>>. Acessado em: 13 de maio de 2017.

SOUZA, M. A.; CASTRO, R. E. F. Agressividade infantil no ambiente escolar: Concepções e atitudes do professor. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 4, p. 837-845, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000400022> Acessado em:13 de maio de 2017.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata, 1999.

TRISTÃO, F. C. D. **Ser professora de bebês**: um estudo de caso em uma creche conveniada. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/87179/201562.pdf?sequence=1>>. Acessado em:13 de maio de 2017.

VINHA, T. P. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. 2003. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas, 2003. Disponível em: <<file:///C:/Users/Sociedade%20PB/Downloads/VinhaTelmaPileggi.pdf>>. Acessado em:13 de maio de 2017.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. Tradução de Heloysa Dantas de Souza Pinto. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

WALLON, H. **Objectivos e métodos da psicologia**. Lisboa: Editora Estampa, 1975.

WALLON, H. **Origens do pensamento na criança**. Tradução de dores Sanches Pinheiro e Fernanda Alves Braga. São Paulo: Manole, 1989.

WERNER, J. A relação linguagem, pensamento e ação na microgênese das funções psíquicas superiores. **Fractal Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, pp. 33-38, jan-abr, 2015. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/fractal/v27n1/1984-0292-fractal-27-1-0033.pdf>> Acessado em: 13 de maio de 2017

WINNICOTT, D. W. A Criatividade e suas Origens. In: WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a realidade**. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975, pp 95-120. (Trabalho baseado no artigo sob o título: Classificação: existe uma contribuição psicanalítica à classificação psiquiátrica?, apresentado originalmente na reunião científica da Sociedade Psicanalítica Britânica, em 18 de março de 1959).

WINNICOTT, D. W. A localização da Experiência Cultural. In: WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a realidade**. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975a, pp. 133-144. (Trabalho originalmente publicado no International Journal of Psycho-Analysis, vol. 48, parte 3, 1967).

WINNICOTT, D. W. O papel de Espelho da Mãe e da Família no Desenvolvimento Infantil. In: WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a realidade**. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975b, pp. 153-162. (Trabalho originalmente publicado em P. Lomas (org). The Predicament of the family: A Psycho-Analytical Symposium (1967), Lonres, Hogarth Press e o Instituto de Psicanálise).

WINNICOTT, D. W. A Mãe, a Professora e as Necessidades da Criança. In: WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S. A., 1982, pp. 214-224.

WINNICOTT, D. W. A capacidade de estar só. In: WINNICOTT, D. W. **O Ambiente e os Processos de Maturação**: Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Tradução de Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre: Artmed, 1983a, pp. 31-37. (Trabalho originalmente publicado International Journal of Psycho-Analysis, vol. 39, parte 3, 1958).

WINNICOTT, D. W. Provisão para a criança na saúde e na crise. In: WINNICOTT, D. W. **O Ambiente e os Processos de Maturação**: Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Tradução de Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre: Artmed, 1983b, pp. 62-69. (Trabalho originalmente apresentado num painel organizado pela Divisão de Extensão do Instituto de Psicanálise de São Francisco, em outubro de 1962).

WINNICOTT, D. W. O desenvolvimento da capacidade de se preocupar. In: WINNICOTT, D. W. **O Ambiente e os Processos de Maturação**: Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Tradução de Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre: Artmed, 1983c, pp. 70-78. (Trabalho originalmente publicado no Bulletin of Menninger Clinic, n. 27, em 1963).

WINNICOTT, D. W. Da dependência à independência no desenvolvimento do indivíduo. In: WINNICOTT, D. W. **O Ambiente e os Processos de Maturação**: Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Tradução de Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre:

Artmed, 1983d, pp. 70-78. (Conferência proferida na Clínica Psiquiátrica de Atlanta, em outubro de 1963).

WINNICOTT, D. W. Moral e educação. In: WINNICOTT, D. W. **O Ambiente e os Processos de Maturação**: Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Tradução de Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre: Artmed, 1983e, pp. 88-98. (Trabalho originalmente publicado sob o título 'The Young Child at Home and at School' em Moral Education In: a Changing Society, ed. W. R. Niblett, London, fevereiro de 1963).

WINNICOTT, D. W. Classificação: existe uma contribuição psicanalítica à classificação psiquiátrica? In: WINNICOTT, D. W. **O Ambiente e os Processos de Maturação**: Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Tradução de Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre: Artmed, 1983f, pp. 114-127. (Trabalho originalmente apresentado na reunião científica da Sociedade Psicanalítica Britânica, em 18 de março de 1959).

WINNICOTT, D. W. Distorção do ego em termos de falso e verdadeiro self. In: WINNICOTT, D. W. **O Ambiente e os Processos de Maturação**: Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Tradução de Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre: Artmed, 1983g, pp. 128-139. (Trabalho originalmente apresentado 1960).

WINNICOTT, D. W. Comunicação e falta de comunicação levando ao estudo de certos opostos. In: WINNICOTT, D. W. **O Ambiente e os Processos de Maturação**: Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Tradução de Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre: Artmed, 1983h, pp. 163-174. (Trabalho originalmente apresentado à Sociedade Psicanalítica Britânica, em maio de 1963).

WINNICOTT, D. W. Natureza humana. Tradução de Davi Litman Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago, 1990

WINNICOTT, D. W. Agressão e suas raízes. In: WINNICOTT, D. W. **Privação e Delinquência**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1995a, pp. 89-103. (Texto escrito para professoras em 1939).

WINNICOTT, D. W. O desenvolvimento da capacidade de envolvimento. In: WINNICOTT, D. W. **Privação e Delinquência**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1995b, pp. 105-110. (Trabalho originalmente publicado em 1963).

WINNICOTT, D. W. Influência de grupo e a criança desajustada: o aspecto escolar. In: WINNICOTT, D. W. **Privação e Delinquência**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1995c, pp. 195-204. (Conferência na Association of Workers for Maladjusted Children, em abril de 1955).

WINNICOTT, D. W. **Os Bebês e Suas Mães**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WINNICOTT, D. W. A Defesa Maníaca. In: WINNICOTT, D. W. **Da Pediatria à Psicanálise Obras Escolhidas**. Tradução de Davy Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago, 2000a, pp. 199-217. (Trabalho originalmente apresentado na British Psycho-Analytical Society em 4 de dezembro de 1935).

WINNICOTT, D. W. O ódio na contratransferência. In: WINNICOTT, D. W. **Da Pediatria à Psicanálise Obras Escolhidas**. Tradução de Davy Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago, 2000b, pp. 277-287. (Trabalho originalmente apresentado na British Psycho-Analytical Society em 5 de fevereiro de 1949).

WINNICOTT, D. W. A Agressividade em Relação ao Desenvolvimento Emocional. In: WINNICOTT, D. W. **Da Pediatria à Psicanálise Obras Escolhidas**. Tradução de Davy Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago, 2000c, pp. 288-304. (Trabalho originalmente apresentado em Simpósio com Anna Freud, realizado na Royal Society of Medicine, Sessão Psiquiatria, em 16 de janeiro de 1950)

WINNICOTT, D. W. Retraimento e Regressão. In: WINNICOTT, D. W. **Da Pediatria à Psicanálise Obras Escolhidas**. Tradução de Davy Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago, 2000d, pp. 347-354. (Trabalho originalmente publicado na *Rèvue Française de Psychanalyse*, n. 1 e 2, vol. 19, janeiro-junho e 1955).

WINNICOTT, D. W. A posição depressiva no desenvolvimento emocional normal. In: WINNICOTT, D. W. **Da Pediatria à Psicanálise Obras Escolhidas**. Tradução de Davy Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago, 2000e, pp. 355-373. (Trabalho originalmente publicado no *Brit. J. Med. Psychol.* Vol. 28, 1955).

WINNICOTT, D. W. Formas Clínicas da Transferência. In: WINNICOTT, D. W. **Da Pediatria à Psicanálise Obras Escolhidas**. Tradução de Davy Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago, 2000f, pp. 393-398. (Trabalho originalmente apresentado no 19º Congresso Internacional de Psicanálise em Genebra, em 1955 *Int. J. Psycho-Anal.*, vol. XXXVII, p. 386, 1956).

WINNICOTT, D. W. A Preocupação Materna Primária. In: WINNICOTT, D. W. **Da Pediatria à Psicanálise Obras Escolhidas**. Tradução de Davy Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago, 2000g, pp. 399-405. (Trabalho originalmente publicado em *The Psychoanalytic Study of Child*, vol. 9, sob o título: 'Problems of infantile Neurosis' em 1956).

WINNICOTT, D. W. A tendência anti-social. In: WINNICOTT, D. W. **Da Pediatria à Psicanálise Obras Escolhidas**. Tradução de Davy Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago, 2000h, pp. 406-416. (Trabalho originalmente apresentado na British Psycho-Analytical Society em 20 de junho de 1956).

WINNICOTT, D. W. Tipos de psicoterapia. In: WINNICOTT, D. W. **Tudo começa em casa**. Tradução de Paulo Sandler. São Paulo: Martins Fontes, 2005, pp. 93-103. (Palestra proferida no MIASMA (Mental Illness Association Social and Medical Aspects), Cambridge, em 6 de março de 1961).

WINNICOTT, D. W. A delinquência como sinal de esperança. In: WINNICOTT, D. W. **Tudo começa em casa**. Tradução de Paulo Sandler. São Paulo: Martins Fontes, 2005, pp. 81-91. (Palestra proferida na Borstal Assistant Governors' Conference, no King Alfred's College, Winchester, em abril de 1967).

WINNICOTT, D. W. O Uso de um Objeto e o Relacionamento através de Identificação. In: WINNICOTT, D. W.; WINNICOTT, C.; SHEPHERD, R.; DAVIS, M. (orgs.). **Explorações psicanalíticas**. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005,

pp. 171-177. (Baseado em trabalho lido perante a Sociedade Psicanalítica de Nova Iorque, em 12 de novembro de 1968).

WINNICOTT, D. W. **Holding e a interpretação**. Tradução de Sônia Maria T. M. de Barros. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Professora,

Esta pesquisa analisa a relação entre concepções docentes sobre a agressividade infantil e gestão pedagógica da expressão dessa agressividade na Educação Infantil e será realizada pela mestranda Andréa Pires de Oliveira, sob a orientação do Prof. Dr. Fernando C. B. de Andrade, do Departamento de Fundamentação da Educação da Universidade Federal da Paraíba.

O objetivo geral do estudo é analisar a relação entre as concepções de docentes e o manejo que essas profissionais adotam para as diversas expressões da agressividade das crianças na Educação Infantil.

A finalidade primária deste trabalho de pesquisa é produzir conhecimento acerca daquela relação, para o que também, na intervenção em campo de pesquisa, concorrerá a promoção de formação docente, em que serão apresentadas estratégias pedagógicas que podem ser adotadas nas práticas das docentes, possibilitando a integração pró-social da agressividade discente na Educação Infantil.

Na condição de indivíduo maior de 18 anos, cossignatária deste respectivo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de igual teor a este, solicita-se a sua colaboração voluntária, concedendo autorização para produzir registros escritos de observações não participantes e em contexto ecológico (naturalista), registros em áudio de falas em entrevistas individuais semiestruturadas e em situação de interação em Grupo de Reflexão (na modalidade de grupo focal), cujos dados servirão para subsidiar esta pesquisa e o planejamento da intervenção a ela associada. Igualmente se solicita sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área, bem como publicar os resultados em periódicos e/ou livros. Informa-se que por ocasião da descrição e publicação dos resultados, seu nome, como sujeito participante, será mantido em sigilo. Além disso, esclarece-se que esta pesquisa não lhe oferece risco previsível de qualquer natureza.

Sua participação será inteiramente voluntária e, portanto, você não será obrigada a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano de qualquer natureza pelo qual seja a Pesquisadora responsável.

A pesquisadora estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecida e dou o meu consentimento para que se realize a pesquisa na Creche Taryk Anthony Maia Azevedo e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

João Pessoa, ____/____/2017.

Contato com a Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com Andréa Pires de Oliveira – (83)98873-3129, andreapirespsicologia@gmail.com – e/ou com o orientador, Prof. Fernando César Bezerra de Andrade – lotado no Departamento de Fundamentação da Educação, Centro de Educação – UFPB (83) 32448056 e frazec66@gmail.com

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do CCS/UFPB – Cidade Universitária / Campus I

Bloco Arnaldo Tavares, sala 812 – Fone: (83) 3216-7791

Atenciosamente,

Andréa Pires de Oliveira

APÊNDICE B

Diário de Campo

Professora	Turno	Início	Término	Local
Número de crianças	Outros Profissionais			
Situações Obeservadas				
Manejo docente da agressividade discente				
Reações discente a partir do manejo docente				

APÊNDICE C

Roteiro de Entrevista:

Participante: _____

DADOS PESSOAIS:

1. Idade?
2. Data de nascimento?
3. Estado Civil?
4. Tem filhos?
5. Se sim, qual(is) as idade(s)?
6. Com quem você mora?
7. Se tiver filhos: com quem seu(s) filho(s) fica(m) quando vc está trabalhando?

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL:

1. Me fala um pouco da tua formação?
2. Estás trabalhando como professora há quanto tempo?
3. Me fala um pouco desse tempo?
4. Antes disso trabalhavas com o quê?
5. Como professora, com qual a faixa etária que você já trabalhou?
6. Atualmente trabalha com que faixa etária?
7. Como foi a escolha pelo magistério?

TRABALHO COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

8. Por quê resolvestes trabalhar com a EI?
9. E como foi para você trabalhar em Creche? Os primeiros tempos?
10. Como é para você trabalhar com essa faixa etária?
11. O que te mantém hoje neste ofício?
12. Quais são as condições de trabalho hoje?
13. Quais as condições ideais para o seu trabalho hoje?
14. Como é o teu cotidiano com as crianças?
15. Como é que as crianças reagem a esse dia a dia, são várias crianças e você e uma auxiliar, como é essa situação em sala de aula?
16. Se falar da família: Perguntar: Qual o acesso dela com a família?

CONCEPÇÃO E MANEJO DA AGRESSIVIDADE INFANTIL

17. Diante das situações comportamentais das crianças em sala, como você define a agressividade infantil?
18. O que você costuma fazer diante desses comportamentos que você considera como agressividade infantil?

FORMAÇÃO DOCENTE

19. Para concluir: o que te motiva a fazer parte dessa formação?

APÊNDICE D

Cronograma de Atividades – Grupo de Reflexão

Formação continuada: “Agressividade na infância: como manejá-la na Educação Infantil?”
ATIVIDADE
1º Encontro
Vivência: Trocando Crachás
Apresentação da proposta de trabalho; Explicação da escolha dos textos que serão discutidos; Entrega da pasta e do texto que será discutido no próximo encontro; Explicação da dinâmica dos encontros Organização do cronograma da apresentação dos casos Explicação do que deve ser trazido em relação aos casos
Vivência
2º Encontro
Relembrar a escolha do texto para a 2ª reunião; Exposição das principais ideias do texto: Desenvolvimento Emocional Primitivo (1945) de Donald W. Winnicott
Discussão do texto, associada à possibilidade de fala das participantes para introdução das experiências das docentes, de suas dúvidas e descobertas sobre o desenvolvimento emocional; Confirmação da professora que trará um caso de sua sala para reflexão no próximo encontro; Entrega do texto do próximo encontro
Vivência
3º Encontro
Breve retomada do texto anterior; Exposição e discussão das principais ideias do texto Da dependência à independência no desenvolvimento do indivíduo (1963) de Donald W. Winnicott
Relato do 1º caso pela professora inscrita no encontro anterior; Discussão do caso com o grupo; Confirmação da professora que trará um caso de sua sala para reflexão no próximo encontro; Entrega do texto do próximo encontro
4º Encontro
Breve retomada do texto anterior; Exposição e discussão das principais ideias do texto A agressão em relação ao desenvolvimento Emocional de Donald W. Winnicott
Relato do 2º caso pela professora inscrita no encontro anterior; Discussão do caso com o grupo; Confirmação da professora que trará um caso de sua sala para reflexão no próximo encontro; Entrega do texto do próximo encontro
Vivência

Formação continuada:	
“Agressividade na infância: como manejá-la na Educação Infantil?”	
ATIVIDADE	
5º Encontro	
Relato do 3º caso pela professora inscrita no encontro anterior; Discussão do caso com o grupo; Confirmação da professora que trará um caso de sua sala para reflexão no próximo encontro; Entrega do texto do próximo encontro	
Vivência	
6º Encontro	
Breve retomada do texto anterior; Exposição e discussão das principais ideias do texto Agressão, culpa e reparação (1960) de Donald W. Winnicott	
Relato do 4º caso pela professora inscrita no encontro anterior; Discussão do caso com o grupo; Confirmação da professora que trará um caso de sua sala para reflexão no próximo encontro; Entrega do texto do próximo encontro	
Vivência	
7º Encontro	
Breve retomada do texto anterior; Exposição e discussão das principais ideias do texto A tendência antissocial (1956) de Donald W. Winnicott	
Relato do 5º caso pela professora inscrita no encontro anterior; Discussão do caso com o grupo; Confirmação da professora que trará um caso de sua sala para reflexão no próximo encontro; Entrega do texto do próximo encontro	
Vivência	
8º Encontro	
Breve retomada do texto anterior; Exposição e discussão das principais ideias do A Mãe, a Professora e as Necessidades da Criança de Donald W. Winnicott	
Vivência de encerramento	
Confraternização	