

## CONCEPÇÕES DE EDUCADORES SOBRE A AGRESSIVIDADE DAS CRIANÇAS

Iza Rodrigues da Luz<sup>1</sup>

### Resumo

Este trabalho apresenta um estudo baseado em idéias de Winnicott sobre a agressividade. O estudo foi realizado em uma escola pública municipal de Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais, no Brasil, com o objetivo de compreender as concepções de 7 educadores sobre a agressividade das crianças. A análise das entrevistas evidenciou concepções que relacionavam os comportamentos agressivos ao ambiente familiar das crianças sem incluir referências ao ambiente escolar na manifestação desses comportamentos. Assim, este trabalho indica a necessidade de reflexões mais sistemáticas sobre o papel da escola e dos educadores no desenvolvimento socioafetivo das crianças.

**Palavras-chave:** Agressividade, educadores, crianças.

### Abstract

This work presents a study based on Winnicott's ideas on aggressiveness. The study was carried in a public municipal school in Belo Horizonte in the state of Minas Gerais in Brazil, whose purpose was to understand 7 educators' conceptions

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Professora Adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: izarodriguesluz@gmail.com

about children's aggressiveness. The analysis of the interviews showed conceptions of aggressiveness that relate children's behavior to their family environment only. There were no reflections on the school environment in the manifestation of the children's aggressive behavior. Thus, this work indicates a need for more systematic reflections on the role of the school and attitudes by the educators in the social-emotional development of children.

**Keywords:** Aggressiveness, educators, children.

## **Introdução**

A discussão sobre o processo de desenvolvimento humano remonta aos primórdios da filosofia e desde então o lugar da herança genética e das experiências educativas são investigados com o objetivo de se compreender o que influenciaria de modo mais predominante o comportamento dos seres humanos. Ainda hoje nas ciências humanas, sociais e da saúde coexistem modelos teóricos distintos que vão priorizar um ou outro destes fatores. No presente estudo compreendemos que processo de desenvolvimento de cada pessoa se dá na interação entre a bagagem biológica-hereditária (*linha natural do desenvolvimento*) e a bagagem cultural própria do grupo que a acolhe (*linha cultural do desenvolvimento*), sendo esta última a responsável pelo surgimento dos processos psicológicos superiores, conforme proposto por Vygotsky (1998). A partir desta visão compreendemos a Educação como o conjunto de atividades ofertadas por uma determinada sociedade com o objetivo de que a experiência culturalmente organizada seja assimilada pelos seus membros, que devem também se tornar agentes de criação cultural de modo a contribuir na manutenção e melhoria da vida em sociedade. Nessa perspectiva o processo educativo é um elo que permite explicar as relações entre desenvolvimento, aprendizagem e cultura em um determinado grupo social (COLL SALVADOR et al., 1999). A partir desses pressupostos consideramos que as experiências concretas que o sujeito vivencia desde o seu nascimento, possibilitadas pelo ambiente que o circunda,

assumem lugar central nesse processo. Relewa destacar que o ambiente é entendido de forma ampla, incluindo tanto as condições materiais e relacionais que interferem de modo direto nas interações entre crianças e adultos, quanto o modo como essas mesmas condições são gestadas a partir da trama construída na inter-relação dos aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais do grupo onde estes sujeitos vivem. Sendo assim, não há como nos eximirmos da responsabilidade de educar as novas gerações, entendendo que essa tarefa não se restringe aos adultos diretamente responsáveis pelas crianças e adolescentes, mas que é responsabilidade da sociedade como um todo.

Buscando contribuir nas reflexões sobre as relações educativas entre adultos e crianças e suas repercussões sobre o processo de desenvolvimento das últimas, temos nos dedicado a compreender aspectos que envolvem as preocupações e cuidados com as crianças nas instituições escolares, sobretudo, nas questões que afetam seu desenvolvimento psíquico. A escolha do tema da agressividade não foi, assim, um mero acaso, mas uma necessidade de se desvendar aspectos de um fenômeno nem sempre compreendido pelos educadores da infância. O estudo apresentado neste artigo integra um projeto de pesquisa que investigou as relações entre o desenvolvimento da linguagem oral e as manifestações de agressividade das crianças de 6 a 10 anos.

Para tratar da agressividade na infância, tomamos como suporte as proposições teóricas do psicanalista Donald Woods Winnicott, que reconhece *a agressividade como um componente da ação humana importante para o desenvolvimento infantil*, e diferencia essa agressividade dos comportamentos hostis, voltados para a destruição do outro ou de objetos. Comportamentos esses, que podem ser caracterizados como violentos.

Entendemos então nestes estudos o conceito de violência como uma forma extremada de agressividade, tendo como referência os estudos de Costa (1984) e

Perine (1987). Antes de apresentar a visão destes autores cabe lembrar que não é fácil definir ou conceituar o que se entende por violência. A conceituação geralmente oscila entre a redução dos comportamentos violentos àqueles referidos à criminalidade ou à agressão física de maior ou menor gravidade; e a ampliação do conceito de maneira que qualquer manifestação de agressividade, conflito ou indisciplina é considerada como violência.

Costa (1984) defende a idéia de que violência é o emprego desejado de agressividade com fins destrutivos. Desse modo, agressões físicas, brigas, conflitos podem ser expressões de agressividade humana, mas não necessariamente de violência. Na violência a ação é traduzida como violenta pela vítima, pelo agente ou pelo observador. A violência ocorre, então, quando há desejo de destruição.

Perine (1987) afirma que a violência, mesmo que possa ser graduada, contida, transformada e assumida como instrumento a serviço da razão, se configura como a exclusão deliberada de algo ou alguém. Afirma, ainda, que o ser humano é violento e razoável, precisando de regras para viver porque tem a consciência de que é o único ser que pode transgredi-la. Deste modo considera que só existe moral porque o ser humano é capaz de ser imoral. Com essa argumentação conclui que a moral existe para eliminar a violência da vida e das relações humanas.

Essas definições que demarcam a intencionalidade do ato, a importância dos fatores contextuais, visto que é preciso que o autor ou a vítima traduzam como violentas as ações que realizam ou *sofrem*, e a dimensão moral da violência, que só pode ser assim entendida quando há o reconhecimento do *certo* e *errado* na vida e nas relações humanas, se mostraram mais adequadas para compreender os comportamentos das crianças e diferenciar então os termos agressividade e violência.

Sendo assim a realização de atos violentos pressupõe que a pessoa tenha adquirido já as habilidades de reconhecimento da alteridade, de distinção entre o *certo* e o *errado* e a capacidade de discernimento e interpretação das situações experienciadas. Por essas necessidades, e considerando o desenvolvimento das crianças temos que reconhecer a dificuldade de caracterizar suas ações como violentas, pois a intencionalidade do dano, ainda que possa estar presente na motivação da criança, não pode ser caracterizada como a intencionalidade presente no comportamento de um adulto. As crianças não desenvolveram de modo amplo sua capacidade cognitiva de modo a poder avaliar de forma completa as possíveis consequências de seus atos, uma vez que conforme Mead (1972 citado por SASS, 2004) ainda não internalizaram o mecanismo de apropriação da atitude do outro, mecanismo fundamental na capacidade de autoregular o próprio comportamento. O conceito de agressividade, na forma proposta por Winnicott, se mostrou então mais apropriado para auxiliar a compreensão dos comportamentos das crianças diante das situações de conflitos e embates físicos com outras crianças e adultos.

### **A agressividade na concepção de Winnicott**

O empreendimento de conhecer e tolerar a própria agressividade é apontado por Winnicott (1994a/1939) como fundamental para a saúde da criança e das pessoas em geral. Ele nos lembra que, infelizmente, a agressividade é uma das tendências humanas que mais é dissimulada, desviada e atribuída a agentes externos, e que isso pode prejudicar o desenvolvimento das atividades criativas e de trabalho, estimuladas pela agressão que não é negada e pela qual se assume a responsabilidade pessoal: “[...] por trás de todo jogo, trabalho e arte está o

remorso inconsciente pelo dano causado na fantasia inconsciente, e um desejo inconsciente de começar a corrigir as coisas (p. 96)”.

Com essa visão, repudia as atitudes sentimentalistas caracterizadas pela negação inconsciente da capacidade de destruição que subjaz a qualquer atividade construtiva. Esse sentimentalismo é algo prejudicial para a criança em desenvolvimento, que pode ser impedida de comunicar indiretamente sua destrutividade, e por essa razão ter que mostrá-la de forma mais direta.

É parcialmente falso afirmar que 'devemos dar oportunidade para a expressão criativa, se quisermos neutralizar os impulsos destrutivos da criança'. O que se faz necessário é uma atitude não-sentimentalista em relação a todas as produções, o que significa a apreciação não tanto do talento como da luta que há por trás de qualquer realização, por menor que seja. Pois com exceção do amor sensual, nenhuma manifestação de amor é sentida como valiosa se não implicar agressão reconhecida e controlada... Só se soubermos que a criança quer derrubar a torre de cubos, será importante para ela vermos que sabe construí-la. (WINNICOTT, 1994a/1939, p. 96)

Essas reflexões inquietam e colocam em questão concepções relativas à criança, que ora a qualificam como um receptáculo vazio que precisa ser preenchido com as experiências educativas que lhe forem ofertadas ou como um ser que já traz ao nascer em semente tudo que poderá se tornar, bastando que as experiências lhe oportunizem o desabrochar de suas potencialidades. Ao considerar os bebês e crianças como sujeitos ativos que desde o nascimento precisam lidar com as experiências proporcionadas por seus cuidadores para construir-se como pessoa, Winnicott, nos apresenta a complexa tarefa que é exigida de cada um de nós nessa empreitada, já que carregamos em nosso íntimo tanto a disposição para a criação, como para a destruição. Em sua visão a agressividade é vista como o impulso ao movimento, ao encontro das outras pessoas e demais objetos do mundo. Essa força, que age em busca de um desenvolvimento emocional

saudável, também pode ser mobilizada para forçar o ambiente a ajudar o sujeito a lidar com suas frustrações e com a capacidade destrutiva. Nessa última finalidade é que a agressividade pode ser tida então como um sinônimo de violência, já que a criança pode por meio de suas ações chegar a causar algum dano a si mesma, à outras pessoas e/ou aos objetos. Entretanto, ainda assim, na concepção de Winnicott, essa criança está buscando um modo de restaurar uma condição de relação com aqueles com os quais convive que lhe permita ficar bem consigo mesma. A partir dessa compreensão o autor nos auxilia a reconhecer o importante papel do adulto diante da agressividade das crianças:

É tarefa de pais e professores cuidar para que as crianças nunca se vejam diante de uma autoridade tão fraca a ponto de ficarem livres de qualquer controle ou, por medo, assumirem elas próprias a autoridade. A assunção de autoridade provocada por ansiedade significa ditadura, e aqueles que tiveram a experiência de deixar as crianças controlarem seus próprios destinos sabem que o adulto tranqüilo é menos cruel, enquanto autoridade, do que uma criança poderá se tornar se for sobrecarregada com responsabilidades (WINNICOTT, 1994a/1939, p. 95).

Para Winnicott os problemas do mundo são resultantes da agressividade reprimida em cada um e não à agressividade do homem em geral. Esse seu posicionamento aparece em vários trabalhos, e se explicita com a afirmação “[...] de que todo o bem e o mal encontrados no mundo das relações humanas serão encontrados no âmago do ser humano (WINNICOTT, 1994a/1939, p. 89)”. A partir dessa visão o autor defende não a educação das crianças com o objetivo de manejar e controlar a agressividade, mas sim o oferecimento de ambientes emocionais estáveis e confiáveis para o maior número possível de bebês e crianças, que possam proporcionar, a cada um, conhecer e a tolerar como parte de si mesmo o conjunto total de sua agressividade (o ávido amor primitivo, a destrutividade, a capacidade de odiar, etc.).

Essa compreensão de que o comportamento das crianças está imerso em uma trama relacional que é afetada diretamente por aqueles que convivem com ela e indiretamente pelos diversos fatores que influenciam no modo como essa relação acontece, nos reafirmam a importância de que a educação das novas gerações seja algo presente e pensado em todas as esferas da vida em sociedade. Para que pais ou cuidadores possam assegurar um ambiente emocionalmente estável é necessário que eles também tenham condições concretas de viver de forma saudável essa função, o que implica então em que as diversas condições estruturais de renda, saúde, educação, lazer estejam asseguradas também para esses adultos. Sendo assim vê-se a imbricações das relações interpessoais com os fatores estruturais da sociedade, sendo que o autor propõe que se aja prioritariamente nesta esfera concreta da vida cotidiana dos bebês e crianças quando estamos discutindo a temática da violência e da agressividade na sociedade.

Para Winnicott (1994c/1946), uma criança normal não é aquela que se comporta de modo sempre desejável, mas sim aquela que usa de todos os meios possíveis para se impor, colocando à prova seu poder de desintegrar, destruir, assustar, cansar, manobrar, consumir e apropriar-se. Quando encontra no lar um ambiente suficientemente forte e resistente às suas tentativas de desorganizá-lo, ela se tranqüiliza e consegue se sentir livre e capaz de brincar, ser uma criança irresponsável. Mas antes que isso aconteça, ela precisa se conscientizar do quadro de referência, e fará tentativas para testá-lo, especialmente quando tem alguma dúvida quanto à estabilidade dos pais e do lar. Para ele, todos os crimes e delitos que levam as pessoas a serem julgadas ou retiradas da sociedade têm “[...] seu equivalente normal na infância, na relação da criança com seu próprio lar (WINNICOTT, 1994c/1946, p. 121)”.

Essa importância atribuída ao lar se associa ao posicionamento de que a criança deve conhecer o mundo a partir de seu ambiente familiar. Deve primeiro poder



vivenciar, contando com isso com um sentimento de segurança, todos os sentimentos entre as quatro paredes de seu quarto. Somente desse modo, desafiando e até mesmo detestando os pais, é que a criança pode descobrir a parte mais profunda de seu ser. Assim, os pais devem oferecer estabilidade suficiente para que a criança possa agir sem medo de que por suas atitudes deixe de ser compreendida e amada. Para tanto, “[...] os pais terão que ser capazes de mostrar força e firmeza em suas atitudes para com os filhos, e também compreensão e amor (WINNICOTT, 1994b/1945, p. 57)”.

## **Metodologia**

A pesquisa foi realizada com um grupo de educadores que trabalhavam no Programa Escola Integrada - PEI<sup>2</sup> em uma escola pública municipal localizada na cidade de Belo Horizonte, estado de Minas Gerais, no Brasil. Para a escolha da instituição solicitamos a Secretaria Municipal de Educação a indicação de uma escola que fosse bem avaliada devido ao trabalho desenvolvido no PEI. De posse da indicação apresentamos então o projeto de pesquisa para a diretora da escola que concordou com a realização da pesquisa, formalizando a participação da escola. Em um segundo momento realizamos uma entrevista com a diretora para compreender como o Programa estava organizado na escola.

---

<sup>2</sup> A Escola Integrada é uma política municipal de Belo Horizonte, que estende o tempo e as oportunidades de aprendizagem para crianças e adolescentes do ensino fundamental nas escolas da Prefeitura. São nove horas diárias de atendimento a milhares de estudantes, que se apropriam cada dia mais dos equipamentos urbanos disponíveis, extrapolando os limites das salas de aula e do prédio escolar. Estas oportunidades são implementadas com o apoio e a contribuição de entidades de ensino superior, empresas, organizações sociais, grupos comunitários e pessoas físicas. (Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 2014. Disponível em: [http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.doevento=portlet&pldPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&lang=pt\\_BR&pg=5564&tax=17919](http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.doevento=portlet&pldPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&lang=pt_BR&pg=5564&tax=17919))

O PEI ocorria nos dois turnos e atendia 363 crianças. Não havia critérios de seleção porque o número de interessados era menor do que as vagas. As atividades realizadas com as crianças eram: teatro, dança, jogos matemáticos, alfabetização, meio ambiente e atividades lúdicas. As crianças eram divididas por idade em grupos que eram identificados por cores. O PEI era coordenado por uma professora da escola e quem realizava as oficinas com as crianças eram monitores, bolsistas universitários e moradores da região próxima a escola. Após conhecer melhor a escola e conversar com a Diretora, conversamos então com a coordenadora do Programa Escola Integrada, apresentamos o projeto de pesquisa e solicitamos então que verificasse com sua equipe de monitores se concordavam com nossa presença e autorizavam que observássemos os trabalhos que desenvolviam com o grupo de crianças de 6 a 9 anos no período da manhã. Após a formalização do aceite iniciamos então as observações, que se estenderam por um período de 3 meses.

Durante esse tempo conhecemos os 7 monitores que trabalhavam com este grupo de crianças e convidamos então a coordenadora do PEI e esses monitores para uma entrevista semi-estruturada. Todos concordaram em participar das entrevistas, que foram realizadas na casa onde ocorriam as atividades do PEI e gravadas em áudio. O roteiro de entrevista foi composto de questões sobre as experiências de trabalho na educação de crianças; a compreensão dos conceitos de agressividade, indisciplina e violência; e sobre as orientações e práticas aplicadas nas situações em que as crianças se comportavam de modo agressivo. As entrevistas foram transcritas e categorizadas conforme a análise de conteúdo temática (BARDIN, 2009).

### **Concepções dos educadores sobre a agressividade, indisciplina e violência e orientações de ação diante do comportamento agressivo das crianças**

O quadro abaixo apresenta as informações sobre o grupo de educadores entrevistados, destacando a função e tempo de trabalho na educação de crianças.

QUADRO 1 – Informações sobre os educadores entrevistados<sup>3</sup>

<b>Educador(a)</b>	<b>Função/Oficina</b>	<b>Forma de entrada no PEI</b>	<b>Tempo de trabalho na educação de crianças</b>
Meire	Coordenadora do PEI	Professora da escola	23 anos
Cassandra	Monitora Artes	Moradora da Comunidade	20 anos
Camila	Monitora Artes	Estudante universitária	3 anos
Fernanda	Monitora Literatura	Estudante universitária	10 meses
Gustavo	Monitor Esportes	Morador da comunidade	6 meses
Karina	Monitora Para casa	Moradora da comunidade	5 anos
Marta	Monitora Ciências	Moradora da comunidade	2 anos

<sup>3</sup> Foram utilizados nomes fictícios para garantir o anonimato dos participantes conforme acordado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Pablo	Monitor Informática	Morador da comunidade	1 ano e meio
-------	------------------------	--------------------------	--------------

Com exceção de Meire e Cassandra que possuíam uma experiência longa no trabalho educativo com crianças, os demais educadores eram jovens e tinham na época da realização da pesquisa um tempo ainda pequeno no trabalho direto com as crianças. Destaca-se também que conforme descrito anteriormente, não é necessária uma formação específica para o trabalho como monitor no Programa Escola Integrada, tendo cada escola uma flexibilidade nesta contratação que em geral envolve estudantes universitários e moradores da comunidade.

Para a análise das entrevistas, realizamos um agrupamento temático conforme as questões do roteiro semiestruturado. Desse modo apresentamos uma síntese das ideias do grupo e relacionamos essas posições com a literatura científica dentro das seguintes categorias:

1. Agressividade;
2. Violência;
3. Indisciplina;
4. Orientações da coordenação do PEI sobre a conduta diante de comportamentos agressivos

### **Agressividade**

Foi muito interessante perceber que todos os educadores acentuaram a dimensão da experiência, das interações que a criança desenvolve com as outras pessoas

como um fator a ser considerado influente na manifestação da agressividade. Essa visão demonstra uma superação de crenças de que a agressividade seria determinada por características inatas. A relevância de incluir os fatores do contexto e das relações na compreensão da agressividade se dá pela possibilidade de ao compreendê-la assim se acentuarem as funções educativas dos adultos responsáveis pela educação destas crianças.

Entretanto, os educadores não incluíram o contexto da escola, e sua própria posição de autoridade e referência como aspectos que pudessem se relacionar com a agressividade das crianças. Indicando que talvez não percebam que também deveriam auxiliar as crianças na aprendizagem das relações interpessoais. Suas respostas evidenciam ainda uma atenção maior as possíveis causas da agressividade, do que a uma definição conceitual do fenômeno. Em nossa opinião essa forma de responder pode sinalizar a inexistência de momentos de reflexão anteriores em que pudessem ampliar a compreensão do tema. Destacamos abaixo, então, trechos que exemplificam o que dissemos. Esses trechos foram enunciados diante da questão: *Como você definiria a agressividade ou comportamento agressivo nas crianças?*

Cassandra: Olha eu determino que é a falta de carinho mesmo e de bons exemplos, entendeu? Se você tem alguém agressivo em casa, você leva o agressivo da casa pra rua. Se você assiste muita televisão e lá tá agressividade, você vai dizer que você também traz isso mais pra dentro de você e tenta repassar isso.

Fernanda: Falta de valores. Falta de compromisso dos pais com o filho. Eu não tô querendo generalizar, mas eu acho, muitas vezes, eu acho, quando eu estudei, eu tinha aula de religião, eu tinha aula de moral e cívica, eu tinha... tinha essas aulas. Então a criança saía da escola com noções de religião, de valores. Hoje em dia, não existe isso mais, e os pais não ensinam isso.

Karina: Ó, nas crianças menores, pelos meus estudos e pela minha experiência, as crianças menores são um jeito de se defender. Por isso que elas são, a maioria são agressivas... não agressivas, elas batem pra se defender, igual as crianças de dois, três anos, quando eles mordem, eles mordem muito, isso é até um prazer que eles sentem. Agora os maiores, eu acredito que até... eu não sei, posso até estar errada,

é mais uma falta de diálogo em casa, muitos tem muitos problemas em casa, às vezes alguns convivem com pessoas assim, que batem.

Esse ponto de vista que associa as manifestações de agressividade aos fatores contextuais reforça as posições de vários teóricos (Dollard et al., 1939; e Bandura & Walters, 1963), acentuando a importância do ambiente (físico e social) no desenvolvimento das crianças, atribuindo desse modo um papel de destaque à função dos educadores/cuidadores. Esse ponto de vista também foi ressaltado por Meire que foi a única a incluir os educadores também na tarefa de auxiliar as crianças na aprendizagem de como agir em diante dos conflitos com as outras pessoas.

Meire: Olha, por esse tempo todo que eu tenho de escola, pelo que a gente vem observando, pela observação até do meu próprio dia a dia dentro da escola, fora dele, eu acredito assim, a gente tá trabalhando errado enquanto educador. Nós estamos tentando com as crianças, isto aí tem que ser mais profundo. A gente, o que eu percebo, ela começa a falar, realmente porque o colega rabiscou ou rasgou o trabalho dela. Ela fala trinta segundos aquilo ali e aí ela continua tá tá. Ou seja, ela precisa, essas crianças estão precisando de falar mais. Em contrapartida serem mais escutadas. Eu acho que a questão do tempo dentro de casa também. A gente sabe que isso é uma realidade hoje da sociedade. Os pais tem ficado pouco tempo. Então eu sinto que, assim como eu disse que, eu acredito que, a agressividade é natural, justamente por ser natural, assim como que é tudo que é natural do ser humano, a gente precisa saber usar. E eu sinto isso, os pais não estão tendo tempo. A família não está tendo tempo de ensinar. Não, dá raiva sim! Né? Você entrar na fila do banco e ter 30 pessoas na sua frente a vontade que dá é de sair xingando todo mundo: 'Mas que porcaria esse banco. Eu vou perder horário'. Mas a gente não aprende isso? Socialmente dizendo. E o que a gente percebe é isso, que parece que os pais não estão tendo muito tempo pra isso. Pra fazer essa conversa com a criança: 'Olha eu também me aborreço quando alguém me fecha no trânsito, mas eu não posso xingar todas as vezes que isso acontecer. Do mesmo jeito que você também não pode xingar o seu colega toda vez que acontecer alguma coisa aqui dentro'. Então eu percebo que, principalmente, a falta de diálogo entre família, a falta de tempo, a falta de diálogo. Com a questão da separação, quando a gente começa a chamar a família. Aí geralmente você chama a mãe, chama o pai. Aí a mãe põe a culpa no pai, o pai põe a culpa na mãe e fica aquela criança ali no meio perdida, muitas vezes.

A posição de Meire também encontra apoio na teoria de Winnicott (1994c/1946), visto que esse autor aponta a possibilidade da agressividade servir como uma forma de a criança chamar a atenção do educador para que este fique mais próximo dela, pois esta é uma forma de comunicar seu sofrimento.

O entendimento da agressividade como uma forma de linguagem das crianças também foi apontado por Camila.

Camila: O que eu acho que é? É uma linguagem. Eu entendo como linguagem. Assim, eu entendo e concordo, né? Porque já estudei sobre isso, tive as psicologias e tudo na faculdade então assim eu percebo, entendo como linguagem assim mesmo dos meninos. Assim, eu acho que eles não, assim, às vezes são agressivos porque não conseguem se expressar de outra forma, entendeu? Aí eles usam a agressividade como uma linguagem mesmo, como forma mesmo de se expressar.

Na citação acima Camila ressalta ainda uma possível diferença dos fatores que instigam a agressividade nas crianças, pois reconhece que, às vezes, elas agem de modo deliberado, mas não intencional, visto que não teriam outras possibilidades de ação por não conseguirem ainda fazer uso de toda a capacidade cognitiva, não podendo deste modo prever completamente as consequências de seus atos. Este aspecto já fora identificado por George Mead (1972), em seu clássico estudo sobre a formação do *self* e posteriormente retomado por Anthony Giddens (2002) em sua Constituição da Sociedade .

Outro ponto que destacamos nas entrevistas com os educadores do PEI quanto às concepções sobre a agressividade é o juízo moral que atribuem ao comportamento agressivo. A coordenadora Meire e a educadora Cassandra afirmaram que não consideram a agressividade das crianças sempre ruim, indicando que em algumas situações o comportamento agressivo pode auxiliar a

criança a defender suas posições e seu espaço junto ao grupo e que pode também ser um sinal para que a educadora perceba que precisa ajudá-la nas relações com as outras crianças. Para os outros participantes a agressividade foi considerada sempre ruim, sempre negativa. Seguem as respostas diante da questão: *Você acha que a agressividade é sempre ruim?*

Karina: Acredito que sim. Não é muito bom, não, porque às vezes as crianças... o excesso de agressividade afasta as crianças das outras. Porque muitas não gostam, aí acaba isolando a criança.

Gustavo: Na minha opinião, só negativa. Porque nessa agressividade, principalmente verbalmente, só fala os defeitos da pessoa. Não tem como agredir a pessoa e falar as qualidades. Pelo menos no meu modo de ver é assim.

Marta: Sempre ruim! Sempre ruim. E às vezes o verbal é mais... igual eles falam, que a agressividade verbal ainda é pior, porque ela fica muito tempo marcada, a criança.

Pablo: Sempre ruim. E a tendência é piorar, né... Porque conforme ele, ele acha assim, que ele, ele, através da agressividade, ele quer uma coisa, aí ele viu que ele conseguiu aquilo através da agressividade, ele só vai piorando, ele acha que aquele caminho é o caminho certo.

Considerando o conjunto das citações dos educadores sobre os comportamentos agressivos das crianças mostra-se importante indicar a necessidade de que o conceito de agressividade possa ser ampliado para incluir os diversos comportamentos infantis e que seja reconhecida a diferença entre a agressividade relacionada à motilidade, como algo próprio da criança, e a agressividade hostil, voltada para a destruição do outro ou de objetos. Essa distinção é essencial enquanto subsídio para a ação educativa das instituições que atendem as crianças, pois o desenvolvimento dessas crianças é bastante influenciado pelas condutas dos adultos responsáveis por sua educação. A consideração da agressividade como algo sempre ruim pode desencadear ações que dificultem o



processo de aprendizagem das crianças no que se refere ao modo mais apropriado para a manifestação de seus incômodos.

Novamente recorreremos a Winnicott (1994a/1939) para propor essa ampliação do entendimento das manifestações de agressividade, visto que o autor repudia as atitudes sentimentalistas caracterizadas pela negação inconsciente da capacidade de destruição subjacente a qualquer atividade construtiva. Esse sentimentalismo é algo prejudicial para a criança em desenvolvimento que pode ser impedida de comunicar indiretamente sua destrutividade, e por essa razão ter que mostrá-la de forma mais direta. Sendo assim, se os educadores não conseguem distinguir a avaliação do comportamento da avaliação geral da criança podem contribuir para que ela continue se sentindo incomodada, angustiada e deste modo será mais difícil que consiga ter uma conduta adequada com os outros.

## **Violência**

Inicialmente ressaltamos o fato da violência ser usada como um sinônimo da agressividade por um grande número de autores e que vários deles não se preocupam em apresentar distinções entre esses dois conceitos. Nossa finalidade com a apresentação desse tema aos educadores era fazê-los refletir entre as possíveis diferenças no comportamento das crianças e adultos, já que em uma de suas acepções a violência implica um ato agressivo intencional, sendo, portanto um tipo extremado de agressividade. As concepções de violência apresentadas pelos educadores também ecoam as já apresentadas nesse estudo variando desde aquelas que abarcam qualquer tipo de comportamento que maltrate o outro, como aquelas que o restringem aos atos de agressão física.

Pesquisadora: Você acha que tem diferença entre agressividade e violência? Por quê?

Meire: Eu acho que a violência é quando você parte mesmo pra questão física ou mesmo pra denegrir o outro. Sabe? Pra esta questão assim de tá mexendo com o que o outro [...] E principalmente você não está lidando com a questão. Você deixa de lidar com a questão que aconteceu entre você e o outro e já começa a lidar com o outro em si.

Cassandra: A violência ela pode vir de uma palavra, ela pode vir de um gesto e ela pode vim de até de um pensamento, a violência, entendeu? A violência assim é o que você vê o trânsito, é a violência assim de você, eu entendo violência como até o seu discriminar. Você dá uma bala pra um e não dá pra outro na frente de uma criança, por exemplo, entendeu? Isso é até uma forma de violência porque é sentimento. No momento que você lida com violência tá lidando com sentimento. Porque que é violento? Porque alguém sentiu e alguém reclamou. Então foi violento. Pode não ter sido violento de machucar, mas tem o violento do sentimento que dói as vezes mais. Que faz ele ter uma mudança de vida a partir até dá 'Nó, Fulano tá me recriminando, fulano acha que eu sou', ele já leva pra dentro dele um monte de coisa que ele pode , ele acha que o outro tá sentindo em, em , como se, em, pela pessoa dele. Então eu acho isso um tipo de violência.

Marta: Eu vejo a violência mais como uma forma mais de... eu vou usar até a palavra agressão, né. É mais físico, a violência é uma coisa mais físico, é de você querer, vou falar assim no termo das crianças, é usar a violência de querer bater mesmo, de querer machucar. E agressividade, não. Eles são agressivos assim, em formas de falar, em formas de agir. Por isso que eu vejo uma diferença, né. A violência, às vezes, eles querem ser violentos pra machucar, pra magoar mesmo, de querer ferir a pessoa ali, de ser mau. Daquele termo, ser mau. 'Nossa, ele é tão ruim, bateu, usou uma forma violenta'. Mas [...] e agressividade, não, as vezes eles são agressivos na forma de falar. Eles usam palavras que agridem, às vezes são mais palavras mesmo.

No que se refere à agressividade todas as educadoras as diferenciam da violência, entretanto apresentam razões diferentes. De certa forma, essas posições refletem o que um bom número de estudiosos já falou sobre o tema. Por exemplo, Marilena Chauí (1999) identifica a violência como uma das características das relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação. No campo empírico, no contexto da escola, os educadores também acreditam que as crianças possam agir dos dois modos: agressivamente e

violentamente, relacionando esse último modo com uma motivação interna provocada por sentimentos muito intensos de raiva, frustração.

Esse ponto de vista sinaliza uma visão de criança diferente da vulgarmente difundida que preconiza a pureza e a inocência. Ao reconhecer a existência de relações de poder entre as crianças e que também sentem sentimentos considerados negativos, percebemos uma consideração da criança como sujeito pleno e não como um *devir*.

Nas entrevistas não encontramos nos educadores uma diferenciação entre a avaliação dos comportamentos das crianças e dos adultos no que se refere à violência. Conforme evidenciamos acima para alguns estudiosos a conceituação de violência (COSTA, 1984 e PERINE, 1987) seria adequada para o comportamento dos adultos, pois eles já podem expressar intencionalidade e consciência do que é moralmente correto. Defendemos essa mesma posição, pois como Santos (2002) e Winnicott (1994d/1964) acreditamos que a violência seja um tipo extremo de agressividade, que só pode ser assim qualificado quando a pessoa têm consciência do que faz.

Nesse sentido ressaltamos a diferença entre consciência e capacidade de se autoregular: a primeira se refere à capacidade do sujeito saber o que faz e o porquê, como diria Giddens (2002), é capaz de explicar seu ato e até justificá-lo. A segunda, como aponta Mead (1972), se refere à capacidade cognitiva de ponderar os vários fatores presentes em cada uma das situações proposta pelo cotidiano e então decidir de que modo agir, capacidade essa que só pode ser obtida com o pleno desenvolvimento das funções psíquicas superiores, se destacando entre elas a capacidade de abstração.

Nessa linha de raciocínio, pode-se dizer que a consciência estará sendo construída e ampliada durante a infância e a adolescência. Sendo assim, mesmo

que o bebê desde o seu nascimento esteja em um processo contínuo de conhecimento de si, do outro e do mundo, somente com as interações que vive na relação com as pessoas e artefatos culturais é que vai construir progressivamente a capacidade de autoregular o próprio comportamento. Portanto, não teria condições de agir violentamente se considerarmos necessária à intencionalidade do ato.

## **Indisciplina**

A apresentação desse tema aos educadores teve como objetivo verificar o tipo de disciplina esperado das crianças durante as oficinas do PEI, assim como possíveis relações entre manifestações de agressividade e de indisciplina. Karina e Marta destacaram a importância da educação familiar na construção da disciplina.

Pesquisadora: Para você o que é indisciplina?

Karina: É uma criança que responde, os mais velhos, uma criança que quer fazer tudo sozinho, acha que se você põe uma regra pra ele, aquilo ali não vale, só ele que sabe, que se ele tá certo. Você conversa com ele, ele te responde mal. Até se ele tiver conversando com uma criança também, eu acho que isso pra mim é indisciplina.

Marta: A indisciplina? Eu vejo como... Deixa eu ver como que eu coloco isso pra você. 'Eles são indisciplinados', né. São alunos dispersos, que não tem assim, não tem um ponto ali assim, olha, isso pode e isso não pode. Eles não tem aquela disciplina assim, até mesmo vindo de casa, eles não tem aquilo vindo de casa, às vezes eles aprendem isso aqui. 'Você tem hora pra você fazer isso, é hoje, o primeiro horário é o horário do para casa'. Eles não têm aquela disciplina em relação a isso. Alguns, eles não conseguem manter o respeito em relação a isso. Entendeu, assim, tem o horário do para casa, é a hora do para casa. 'Se você não tem o seu para casa, o que você vai fazer, você vai ficar quietinho, você vai procurar ler, você vai desenhar'. Então eles são indisciplinados em relação a isso, e às vezes eu vejo que a indisciplina deles vem muito de casa. Vem de casa. Os próprios pais que não impõem limite. 'É hora de almoçar, é hora de descansar, é hora de ir ao banheiro, não, agora você não pode ir ao banheiro'. Eu vejo a indisciplina em relação a isso, eu vejo que vem um pouco de casa. E aqui a gente tenta, mas aí eles falam '[...] ah,

mas na minha casa eu faço'. Então, muitos casos mesmo, eu vejo que a indisciplina já vem de casa.

Pablo: A indisciplina é falta de limites. Porque a gente que trabalha assim na área da educação, a gente fica muito [...] De mãos atadas né. Às vezes, o menino, por mais assim que a gente seja rígido, rigoroso, a gente não deixa o menino fazer o que ele quer, só que, na, quando ele chega na [...] A partir da hora que ele já trocou de sala, ou às vezes, já, a hora de ir em casa, ele continua sendo aquela mesma coisa, a indisciplina, vem muito da família, né [...] Da Família, às vezes a escola também intervém muito, ajuda muito. Só que o [...] Mexe muito, essa parte de, o pessoal de cada família né. Porque se o menino vive o tempo inteiro dentro de casa daquele jeito, chega na escola ele acha que vai ser da mesma forma, aí acha as pessoas assim que, mostra ele o caminho certo, como ele deve ficar, como é que deve conversar, às vezes até a, a forma dele ficar dentro da sala de aula, o que ele pode fazer e o que ele não pode, que dentro de casa ele não tem.

Para todos os educadores a agressividade e a indisciplina estão relacionadas e a maioria das crianças que agem de modo agressivo são também indisciplinadas. Entretanto, eles também afirmaram que há crianças que são somente indisciplinadas, ou seja, desrespeitam as regras, mas não agredem outras crianças ou adultos.

A posição apresentada pela coordenadora Meire foi a única que considerou a dimensão contextual do conceito de disciplina e indisciplina, como é apontado pelos estudiosos da área (SILVA, 2010). Foi a única também a se referir a necessidade de garantir no PEI uma exigência menos rígida da disciplina, tendo em vista que a participação no Programa implica uma jornada escolar de 9 horas diárias e que no turno regular da escola já são muito cobradas em função do grande número de alunos e das contingências de espaço e tempo para as tarefas.

Meire: Ah, eu acho a indisciplina uma, é uma...é uma coisa difícil de você conceituar. Eu acho que a indisciplina ela é uma questão que vai muito de conceito realmente até particular, né? Isso é normal. É [...] tem pessoas, por exemplo, que conseguem dar aula, eu tô falando mais no universo educacional mesmo, com as crianças andando no meio da sala, com as pessoas conversando, as crianças conversando,

no final das contas aquilo tem um resultado positivo na sala. Tem pessoas que já não conseguem, os meninos têm que estar todos sentados, enfileirados, 'tatatã'. Então, a questão da indisciplina é uma questão. Eu acho que a indisciplina é tudo aquilo que foge pro bem geral. De todos, né? A minha questão muito com eles é aqui: eu não posso fazer nada que eu vou estar indo contra o outro, eu vou estar atrapalhando o direito do outro, de alguma forma eu vou estar 'bulindo' ali no direito do outro. Aqui, no caso da escola integrada, não é um meio em que eu exijo, vamos assim, eu tenho uma postura de disciplina, por exemplo, como se eu tivesse num momento dentro da escola, em sala de aula, né? Eu tenho essa preocupação: o menino vai ficar 9 horas por conta de escola. Eu sei que lá na escola ele vai ter todo um sistema, assim, de disciplina mais rígido, mais exigente. Então, aqui eu procuro deixar eles mais, claro tem hora que tem que escutar? Tem, mas a gente procura tá fazendo isso aí ficar menos, nada com bagunça, nada com nada, né, que gere indisciplina, vamos assim dizer, mas eu também não fico tão fechada nisso aí não. Que eu acho que vai ficar muito maçante pra eles, muito maçante. Porque eu acredito que criança é criança. A criança que não comete indisciplina, uma baguncinha de vez em quando, uma coisa de vez em quando, não é criança.

Consideramos relevante ressaltar esta posição de Meire porque quando nos debruçamos sobre o trabalho realizados nas escolas constatamos a postura criticada por Narodowski (1994) quando *ele* fala da *pedagogização* da infância e das relações que ocorrem entre professores e alunos na sala de aula quando se tem como referência o modelo escolar tradicional que estabelece uma disciplinarização excessiva da fala e movimentos das crianças. Se se admite que o modo de organização das atividades precisa considerar as capacidades já instaladas das crianças bem como aquelas que se quer que sejam desenvolvidas, não se justifica essa limitação excessiva de movimentos e fala. Lembrando ainda que estamos falando das oficinas do PEI esse alerta se torna mais relevante, pois como colocado por Meire essas crianças permanecem 9 horas todos os dias na escola.

### **Orientações da coordenação do PEI para ação diante de comportamentos agressivos**

Meire nos explicou que a cada ano faz um ciclo de reuniões com os monitores para explicar o trabalho no PEI e como tem sido a experiência relacional com as crianças, utilizando da experiência já construída para formar os que estão chegando; e que reforça as orientações nas reuniões regulares que ocorrem durante o ano letivo. Afirma ainda que orienta os monitores a resolverem as questões com as crianças e só encaminhá-las para a coordenação quando houver algo mais grave, ou quando se tratar de alguma criança com algum problema pessoal ou familiar que possa gerar situações mais complexas e delicadas. As respostas dos educadores evidenciaram consonâncias e discordâncias com o que foi dito pela coordenadora.

Cassandra: Eu assim, na verdade, o pessoal, não sei se por me conhecer, assim geralmente quando tem um caso assim extremo que eu não posso resolver assim, de uma ofensa, uma coisa que seja mais forte, eu levo os dois a coordenação e deixo que eles resolvem pra lá.

Camila: É assim, sempre foi assim, sabe? Desde o começo da Escola Integrada, desde o início que eu estou aqui, sempre teve esta postura, entendeu? Menino, tipo assim, foi agressivo, fez alguma coisa, falou algum palavrão, bateu no outro, aí 'Manda pra Meire, manda pra coordenação', sabe? Pra ela resolver assim. Aí assim, como eu, eu assim, pessoalmente mesmo, eu tenho esta postura de não ficar mandando menino demais não, sabe? Só em ultimo caso mesmo que eu mando. Então é, mas não tem assim uma, uma...

Fernanda: Uai, a gente tem que conversar com a criança. E se de tudo não funcionar, aí chama a coordenadora, pra tentar resolver. Só que a Meire é muito coerente com essas coisas. Ela nunca desfaz da gente. Assim, quando eu falo com ela assim: 'Meire, eu vou ter que fazer isso com o menino, pode?'. Ela fala assim "pode", mas aí ela me explica '[...] você tem que ter cuidado com isso, com isso, com isso. Com isso, com aquilo [...]'. Por que na verdade, às vezes a gente tem atitudes que a gente não deveria ter. Mas aí eu converso, a gente conversa, pra poder não [...] ficar uma coisa certa, né, não agredir ninguém, mas tem que resolver, mas de qualquer forma tem que resolver.

Gustavo: É, conversar, chamar a atenção, conversar e dependendo do caso, se for muito extremo, aí a gente encaminha pra coordenadora. Pra ela poder às vezes tá chamando os pais, às vezes alguma coisa nesse sentido, assim.

Karina: Quando uma criança tá muito agressiva na sala, a gente costuma descer com ele, sentar ele na sala do refeitório aqui, e pedir pra eles fazer cópia, ou então fica lá sentado, pensando. Agora na maioria das vezes que acontece comigo, eu prefiro deixar na sala mesmo, eu converso

Marta: Olha, se é uma coisa que a gente consegue controlar, primeiro de tudo que ela pede que a gente tenha calma, porque se nós não transparecermos que a gente tá calma e pronta pra lidar com aquela situação, nem a gente consegue, na verdade. Então se eu vejo que é uma coisa que eu tenho controle, eu não desço com o aluno, eu procuro conversar com ele ali mesmo e resolver o problema ali. E quando eu não consigo, eu pego os dois, trago e deixo com que eles conversem, que ela explique, né, por ela ter mais relação à autoridade. Mas a orientação que a gente tem é isso, que conversamos com eles, né, e se não der certo, que a gente converse e eles continuarem, pra gente poder descer pra poder evitar um conflito maior. Até mesmo que em algumas situações a gente não consegue controlar. Então por ela ter essa autoridade maior, que eles respeitam mais a ela e a gente pega e traz e deixa o aluno com ela e ela conversa com eles.

Pablo: Quando o caso passa, às vezes nem é muito [...] Indisciplina não, às vezes assim o aluno tá muito carente, ai até mesmo quando a gente mesmo, sabe assim, se, se eu for ficar preocupado com ele, como é que o resto da turma vai falar. Aí eu já, levo pra ela, ela conversa, ela fala, às vezes se o aluno tá carente demais ela mesmo chega e conversa, ela, ela explica as coisas, né.

As orientações gerais de Meire perpassam as falas dos monitores, mas não se percebe uma clareza quanto ao que deve ser resolvido por eles e o que deve ser encaminhado para a coordenação. O reconhecimento de maior autoridade e experiência de Meire foi um fator destacado pelos educadores, que consideraram que a coordenadora era mais capacitada e hábil na resolução dos conflitos entre as crianças e mesmo no acolhimento particular delas. Como há uma diferença entre o modo na situação de trabalho entre a coordenadora e os demais monitores, visto que ela é uma funcionária pública estável e eles são contratados temporariamente para a função, acreditamos que essa diferença também contribua para que se sintam menos preparados para mediar os conflitos entre as crianças.

Como as situações são diversas e estão presentes também as interpretações que cada monitor faz das orientações que recebe, consideramos que há lacunas no



estabelecimento de condutas mais regulares entre todos os monitores e que seria desejável intensificar o trabalho de formação da equipe. Essas indicações se justificam pelo que se encontra na literatura sobre a construção de uma relação adequada entre professores e alunos de uma instituição, que indicam que quanto maior for a coerência entre os vários adultos que interagem com a criança, maior a força das regras e valores que são transmitidos.

O conjunto das respostas dos educadores evidenciam que estes não identificaram que as experiências concretas que elas vivenciam cotidianamente no PEI também se relacionam ao modo como se comportam. Elementos do espaço, tempo, planejamento e condução das atividades pelos educadores não foram citados como possíveis fatores que contribuíssem para que as crianças se comportassem de modo agressivo e/ou indisciplinado. Diante disso ressaltamos conhecimentos da sociologia da infância que reforçam a necessidade de se criarem novas formas de organização e planejamento das instituições de educação. Ferreira (2004) alerta para a importância de reservar espaço para as brincadeiras e entender o brincar como o modo da criança se organizar e organizar sua percepção do mundo. O incentivo as atividades cooperativas e a oferta às crianças de condições para se desenvolverem conforme as características da cultura infantil, especificamente respeitando sua relação diferenciada com o tempo, suas habilidades expressivas e seu senso estético, são também elementos apontados por Sarmiento (2004) e Gouveia (2011).

Durante o estudo pudemos observar que várias manifestações dos comportamentos agressivos sinalizavam a existência de momentos que careciam de significado para as crianças (como exemplo, permanecer sentado e calado esperando o tempo certo para realizar determinada tarefa), bem como a ausência de interações educativas constante de um projeto pedagógico coletivo que auxiliassem as crianças a desenvolverem as atitudes de cooperação e autonomia.

Ressaltamos ainda as várias sinalizações dos educadores quanto a presença de modelos de relação violentos entre crianças e adultos, sobretudo no ambiente familiar. Como essa relação não pode ser analisada fora do contexto em que ocorre e o entendimento de suas raízes passa pelo entendimento do modo como nossa sociedade percebe os bebês e crianças e como lida com a agressividade, reconhecemos que esses modelos violentos e punitivos estão arraigados em ideias e práticas culturais que legitimam uma ideologia de que a educação deva se valer da submissão e da punição para que a criança aja do modo desejado pelo adulto. Diante do grande nível de hostilidade presente nas relações sociais cotidianas e da dificuldade dos adultos compreenderem e ocuparem sua função de orientação das novas gerações acreditamos que esse entendimento precisa ser modificado. Reiteramos então a indicação de Winnicott (1994a/1939) sobre o importante papel do adulto diante da agressividade das crianças, de zelar para que as crianças não se vejam diante de uma autoridade frágil, que as obrigue a assumir, por medo, o lugar dessa autoridade e da tarefa de pais e educadores de oferecer um ambiente firmemente tranquilizador.

Essas reflexões acentuam aspectos já descritos anteriormente que ressaltam a importância das atitudes dos adultos responsáveis pela educação das crianças, pois se de fato as instituições educativas estiverem comprometidas com o desenvolvimento socioafetivo das crianças se torna imprescindível oferecer um ambiente em que possam ser orientadas. Além disso, o autor nos alerta para o risco que corremos quando nos relacionamos de forma autoritária com as crianças e o quanto o medo pode ser prejudicial no processo de desenvolvimento emocional e de autonomia.

## **Considerações Finais**

A realização de uma pesquisa empírica no ambiente de uma instituição escolar é algo complexo e delicado, visto que é preciso respeitar os espaços e tempos já definidos e ajustar as necessidades de investigação com as possibilidades da instituição. Fomos bem recebidos por toda a equipe da escola que estava envolvida com o Programa Escola Integrada - PEI e também pelas crianças. Pudemos acompanhar as atividades sem restrição de acesso. Para a realização das entrevistas tivemos que contar com a grande colaboração da coordenadora que organizou as atividades das crianças de modo que pudéssemos utilizar uma das salas da casa em que acontecem as atividades do PEI. O fato de realizar as entrevistas neste local trouxe pequenas dificuldades devido ao barulho e algumas interrupções. Este fato chamou nossa atenção para a inexistência de espaços físicos e temporais no cotidiano escolar para que os educadores pudessem planejar e avaliar seu trabalho e também para que as crianças pudessem se organizar de modo autônomo para estudar ou brincar. Ou seja, tanto adultos como crianças estavam durante todo o tempo do PEI em espaços já pré-determinados e que não ofereciam muitas possibilidades para ações diferenciadas das que já ocorrem no ambiente escolar, deixando assim de cumprir um dos objetivos do Programa.

Compreendendo que o comportamento agressivo não pode ser estudado de forma isolada do contexto em que ocorre, buscamos na pesquisa compreender e caracterizar o ambiente escolar onde observamos e dialogamos com os educadores. As informações construídas na pesquisa de campo indicaram a prevalência de um ambiente escolar em que há um grande controle da fala e do movimento destas crianças e pouco espaço para a participação destas crianças na escolha e realização das tarefas e atividades propostas. A agressividade se manifestou prioritariamente pelas agressões verbais presentes em episódios de desentendimento entre as crianças e em algumas vezes na relação com os educadores. As entrevistas com os educadores evidenciaram uma leitura da agressividade, violência e indisciplina como fenômenos interrelacionados e ligados

as vivências das crianças no ambiente familiar. Os educadores não apresentaram reflexões que incluíssem o próprio papel na manutenção ou transformação de modelos violentos que estas crianças pudessem ter neste outro ambiente. Não trouxeram também reflexões sobre as condições de trabalho e relações com as crianças que pudessem auxiliar a compreensão de seus comportamentos. A coordenadora apresentou reflexões mais amplas sobre as funções tanto dos familiares quanto da escola no processo educativo das crianças, como uma visão mais compreensiva do comportamento das crianças no ambiente escolar. Sinalizou ainda lacunas na relação adulto-criança, como a ausência de tempo/espço para o diálogo com as crianças, e o quanto essas lacunas tem impactado o trabalho que ocorre na escola. De modo geral podemos identificar que há ainda um longo trabalho a ser feito no processo educativo das crianças e que para tanto os adultos devem compreender sua tarefa central de atuar de modo a auxiliá-las na construção de modelos de comportamento respeitosos e solidários, algo que se faz pela constância das atitudes na relação cotidiana que constroem com essas crianças, seja no ambiente familiar ou escolar.

### **Referências Bibliográficas**

- BANDURA, A. & WALTERS, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart e Winston, 1963.
- BARDIN, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA.
- CHAUÍ, M. (1999). Uma ideologia perversa: explicações para a violência impedem que a violência real se torne compreensível. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 14 de março de 1999, Caderno Mais, p. 3-5.
- COLL SALVADOR, C. et al. (1999). *Psicologia da educação*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul.
- COSTA, J. F. (1984). *Violência e Psicanálise*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Graal.

DOLLARD, J., DOOB, L. W., MILLER, N. E., MOWRER, O. H., SEARS, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University Press.

GIDDENS, A. (2002). *Modernidade e identidade*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

GOUVÊA, M. C. S. (2011). Infância: entre a anterioridade e a alteridade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 36 ( 2), 547-567.

MEAD, G. H. (1972). *Mind, self and society: from the standpoint of a social behaviorist*. 18 ed. Ed: Charles W. Morris. Chicago, The University of Chicago Press.

NARODOWSKI, M. (1994). La pedagogización de la infancia. In:\_\_\_\_\_. *Infancia y Poder – La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique, 109-131.

PERINE, M. (1987). *Filosofia e Violência. Sentido e intenção da filosofia de Eric Weil*. São Paulo: Edições Loyola.

SANTOS, M. C. C. L. (2002). Raízes da Violência na Criança e Danos Psíquicos. In: Maria Faria Westphal (org.) *Violência e Criança*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 189-204.

SARMENTO, M. J. (2004). As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M. J. & CERISARA, A. B. (Orgs.). *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*. Porto: Edições ASA, 9-34.

SILVA, L. C. (2010). *Os professores e a problemática da indisciplina na sala de aula*. Em: Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento Perspectivas Atuais. Belo Horizonte: UFMG.

VYGOTSKY, L. S. (1998). A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes.

WINNICOTT, D. W. (1994a). Agressão. In: \_\_\_\_\_. *Privação e delinquência*. 2. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 89-96. Edição original: 1939.

WINNICOTT, D. W. (1994b). De novo em casa. In: \_\_\_\_\_. *Privação e delinquência*. 2. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 53-57. Edição original: 1945.

WINNICOTT, D. W. (1994c). Alguns aspectos psicológicos da delinqüência juvenil. In: \_\_\_\_\_. *Privação e delinqüência*. 2. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 119-125. Edição Original: 1946.

WINNICOTT, D. W. (1994d). Raízes da agressão. In: \_\_\_\_\_. *Privação e delinqüência*. 2. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 96-103. Edição original: 1964.

**Recebido em:** 12/11/2015

**Aprovado em:** 12/01/2016