

Qualidade e Políticas Públicas na Educação 4

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)



Atena
Editora

Ano 2018

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)

Qualidade e Políticas Públicas na Educação

4

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

Q1 Qualidade e políticas públicas na educação 4 / Organizadora Marcia Aparecida Alferes. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. – (Qualidade e Políticas Públicas na Educação; v. 4)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-012-4

DOI 10.22533/at.ed.124181912

1. Educação e estado. 2. Educação infantil. 3. Escolas públicas – Organização e administração. 4. Professores – Formação. I. Alferes, Marcia Aparecida. II. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. É ofertada em creches (de 0 a 3 anos) e pré-escolas (de 4 a 5 anos), sendo uma complementação a ação da família, para proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança.

Por isso, os artigos que compõem este volume tratam do lúdico como instrumento de promoção a ampliação das experiências e conhecimentos das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela dinâmica da vida social.

Alguns artigos utilizam-se das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil para apresentar que as instituições de educação infantil são habitadas por adultos e por crianças. É, portanto, um espaço coletivo de convivência, onde acontecem interações entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos. Essas interações devem ser formadoras, no sentido de que devem ser baseadas nos valores sociais que fundamentam seu projeto político-pedagógico.

Para promover o desenvolvimento integral das crianças até os cinco anos de idade, é muito importante que todos tenham clareza a respeito dos objetivos da instituição e atuem conjuntamente na organização das atividades, bem como dos tempos e espaços pedagógicos para que tais atividades se efetivem.

Marcia Aparecida Alferes

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| CAPÍTULO 1 | 1 |
| A BIBLIOTECA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO POSSIBILIDADES DE LEITURA | |
| <i>Solange Santos Ferreira dos Reis</i> | |
| <i>Livia Maria Ribeiro Leme Anunciação</i> | |
| <i>Eliane Moraes de Jesus Mani</i> | |
| DOI 10.22533/at.ed.1241819121 | |
| CAPÍTULO 2 | 9 |
| A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA CRECHE | |
| <i>Cynthia Magda Fernandes Ariosi</i> | |
| DOI 10.22533/at.ed.1241819122 | |
| CAPÍTULO 3 | 21 |
| A GESTÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM MUNICÍPIOS PARAIBANOS | |
| <i>Lenilda Cordeiro de Macêdo</i> | |
| <i>Cynthia Dieska de Lima Vasconcelos Macedo</i> | |
| <i>Renata Taís De Oliveira Sampaio</i> | |
| DOI 10.22533/at.ed.1241819123 | |
| CAPÍTULO 4 | 34 |
| AGRESSIVIDADE E TIMIDEZ NA ESCOLA: INTERVENÇÃO POR MEIO DO BRINCAR | |
| <i>Andreia Cristiane Silva Wiezzel</i> | |
| DOI 10.22533/at.ed.1241819124 | |
| CAPÍTULO 5 | 44 |
| EFEITOS COGNITIVOS DO TREINO MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL | |
| <i>Eder Ricardo da Silva</i> | |
| <i>Flávia Heloísa Santos</i> | |
| DOI 10.22533/at.ed.1241819125 | |
| CAPÍTULO 6 | 58 |
| INFÂNCIA E CULTURA LÚDICA NA PERSPECTIVA DE GILLES BROUGÈRE | |
| <i>Letícia Joia de Nois</i> | |
| <i>Marcia Cristina Argenti Perez</i> | |
| DOI 10.22533/at.ed.1241819126 | |
| CAPÍTULO 7 | 64 |
| LÚDICO, LUDICIDADE E ATIVIDADE LÚDICA: DIFERENÇAS E SIMILARIDADES | |
| <i>Jonathan Fernandes de Aguiar</i> | |
| <i>Camila Nagem Marques Vieira</i> | |
| <i>Maria Vitória Campos Mamede Maia</i> | |
| DOI 10.22533/at.ed.1241819127 | |
| CAPÍTULO 8 | 69 |
| AS CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR AO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA QUE MANIFESTA AGRESSIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL | |
| <i>Michele da Silva Carlos</i> | |
| <i>Andreia Cristiane Silva Wiezzel</i> | |
| DOI 10.22533/at.ed.1241819128 | |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 9 | 75 |
| O TRABALHO DO(A) DIRETOR(A) NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA | |
| <i>João Severino de Oliveira</i> | |
| DOI 10.22533/at.ed.1241819129 | |
| CAPÍTULO 10 | 87 |
| OS OBJETOS DE LETRAMENTO EM CRECHE: UMA REVISÃO DE LITERATURA | |
| <i>Andressa Bernardo da Silva</i> | |
| <i>Maria do Carmo Monteiro Kobayashi</i> | |
| DOI 10.22533/at.ed.12418191210 | |
| CAPÍTULO 11 | 103 |
| PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS E FAMÍLIAS NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO (UEIIA) | |
| <i>Maria Talita Fleig</i> | |
| <i>Claucia Honnef</i> | |
| <i>Daliana Löffler</i> | |
| DOI 10.22533/at.ed.12418191211 | |
| CAPÍTULO 12 | 111 |
| REFLEXÕES ACERCA DA AGRESSIVIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO | |
| <i>Viviane Barrozo Manfré</i> | |
| <i>Andreia Cristiane Silva Wiezzel</i> | |
| DOI 10.22533/at.ed.12418191212 | |
| CAPÍTULO 13 | 118 |
| YOGA EDUCACIONAL E CURRÍCULO – BREVE ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS E POSSIBILIDADES SEGUNDO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR | |
| <i>Kênia Kemp</i> | |
| DOI 10.22533/at.ed.12418191213 | |
| SOBRE A ORGANIZADORA | 131 |

AGRESSIVIDADE E TIMIDEZ NA ESCOLA: INTERVENÇÃO POR MEIO DO BRINCAR

Andreia Cristiane Silva Wiezzel

Faculdade de Ciências e Tecnologia da
Universidade Estadual Paulista - Unesp
-Departamento de Educação, Presidente
Prudente/São Paulo.

RESUMO: A pesquisa envolveu crianças da educação infantil que apresentavam manifestações agressivas excessivas ou características de timidez em sala de aula. Teve por objetivo investigar e contribuir à qualidade das relações interpessoais na escola, por meio de um aprofundamento na compreensão dos fenômenos da agressividade e timidez. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi desenvolvida sob o referencial da psicanálise winnicottiana, tendo como instrumentos de coleta de dados observações em salas de aula, entrevistas semiestruturadas, orientações com pais e professores das crianças envolvidas e encontros lúdicos com as crianças em brinquedoteca escolar. Os dados foram categorizados e analisados com base nos preceitos da pesquisa qualitativa, objetivos da pesquisa e referencial teórico adotado. No decorrer do trabalho observaram-se evoluções na forma como as crianças se posicionaram diante de algumas dificuldades de relacionamento expressas inicialmente. Os professores e pais relataram uma diminuição

nas manifestações agressivas e, quanto às crianças com características de timidez, estas demonstraram estarem mais à vontade nas interações com o grupo e mais comunicativas em casa e na escola. Os resultados mostraram que a intervenção, sobretudo por meio do brincar, influenciou nos estados emocionais das crianças, que estavam interferindo na qualidade de seus relacionamentos na escola. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista.

PALAVRAS-CHAVE: Agressividade, timidez, escola, brincar.

ABSTRACT: The research involved children in early childhood education who presented with excessive aggressive manifestations or characteristics of shyness in the classroom. Its objective was to investigate and contribute to the quality of interpersonal relationships in school, through a deepening in the understanding of the phenomena of aggressiveness and shyness. The qualitative research was developed under the framework of the winnicottian psychoanalysis, with the use of data collection instruments in classrooms, semi-structured interviews, orientations with parents and teachers of the children involved, and playful meetings with children in a school playroom. The data were categorized and analyzed based

on the precepts of the qualitative research, objectives of the research and theoretical reference adopted. In the course of the work, there were evolutions in the way the children positioned themselves in front of some difficulties of relationship expressed initially. Teachers and parents reported a decrease in aggressive manifestations and, for children with shyness characteristics, they were more comfortable interacting with the group and more communicative at home and at school. The results showed that the intervention, especially through play, influenced the emotional states of the children, which were interfering in the quality of their relationships in the school. The project was approved by the Ethics Committee of the Faculty of Science and Technology of the State University of São Paulo.

KEYWORDS: Aggression, shyness, school, play.

1 | INTRODUÇÃO

São correntes, em contexto de sala de aula, relatos de professores envolvendo alunos que apresentam características de timidez excessiva, atitudes agressivas, isolamento bem como outros comportamentos congêneres que podem interferir na qualidade de sua aprendizagem e/ou na do grupo. Esses relatos, associados à carência de trabalhos na área em nível nacional e necessidades formativas dos professores, levaram ao desenvolvimento desta pesquisa.

A pesquisa justifica-se, portanto, não apenas pelo fato de que um satisfatório clima de trabalho em sala de aula influencie de forma decisiva no processo de ensino-aprendizagem, mas, também, pela falta de um referencial teórico mais específico à prática docente. Com relação à agressividade na escola há diversos trabalhos, mas muitos destes voltam-se à questão do *bullying* e indisciplina ou até realizam estudos sobre a agressividade, porém, no sentido de diagnosticá-la apenas ou com o objetivo de identificar a atuação dos professores diante do caso. Com relação ao tema *timidez*, ainda com relação a pesquisas nacionais, a situação é ainda mais complicada, pois, estas são, nos termos do projeto ora apresentado, praticamente inexistentes.

Há que se deixar claro que a timidez e a agressividade no contexto investigado não são concebidas como algo ruim ou necessariamente patológico na lida com o aluno. Ambos fazem parte da essência humana e a proposta é trabalhar com os casos de dificuldades de condução dessas manifestações por parte dos alunos, professores e pais, pois os alunos com dificuldades de relacionamento não costumam responder ao padrão de relacionamento habitual que os professores têm com os demais alunos.

As emoções, a afetividade e o desenvolvimento social influenciam na aprendizagem. Se há algum impedimento nesses âmbitos, a situação exige uma abordagem específica do aluno por parte dos professores, que, na maioria das vezes, não dispõem de formação específica a tal fim. E geralmente os pais também precisam intervir, porém, não sabem como e não há quem possa ajuda-los na escola.

O tema relativo à agressividade vem aparecendo de maneira surpreendente no contexto escolar no Brasil e no mundo. Compreender tal fenômeno não é simples, porém, é necessário para que se possa oferecer o suporte que essas crianças precisam, e contribuir à melhoria das relações em sala de aula, o que virá a refletir no desempenho dessas crianças.

Apesar das dificuldades que pode trazer à criança, conforme Winnicott (2005), a agressividade é algo inerente ao ser humano. É experimentada muito precocemente pela criança, já no início de sua vida, em sua relação com a mãe. A criança necessita da agressividade como forma de adaptação e segurança no início de sua vida, porém, com o tempo, precisa aprender a utilizá-la de forma construtiva.

A entrada na educação infantil marca um momento em que há um expressivo alargamento das relações sociais das crianças, que antes se limitavam à família. As experiências decorrentes de tais relações são muito enriquecedoras às crianças, porém, nem sempre elas conseguem se beneficiar, tendo em vista o fato de apresentarem condutas que mais as isolam do que as aproximam do grupo. Em função de uma agressividade mal direcionada, tanto as crianças ficam sujeitas a desenvolver sintomas de agressividade como, também, não apresentar sintoma algum, sendo muito tímidas.

As crianças que manifestam muita agressividade tendem a ser rejeitadas pelas demais pela questão do medo e pelo fato de se tornarem estigmatizadas em sala de aula. No caso das crianças mais tímidas, conforme Falcone (2000), estas são nervosas e inibidas em novas situações, tendo medo de serem avaliadas negativamente. Costumam apresentar sudorese, tremor, rubor, diarreia, ansiedade, temem exposição a situações sociais, têm dificuldades em fazer amigos, falam pouco, a voz é baixa, têm medo e se isolam. Por conta disso evitam situações que lhes causem desconforto e, em alguns casos, as crianças se sentem perseguidas, e isto dificulta muito a aproximação com as pessoas.

Como as crianças tímidas, em geral, não são percebidas pelos professores, pois, geralmente “não dão trabalho”, estas crescem carregando as dificuldades. Cabe à família e à escola trabalharem juntas para compreender e ajudar essas crianças, evitando um possível comprometimento na sua vida adulta. Se a timidez se torna excessiva pode evoluir para um quadro de fobia social, causando mais problemas para esse indivíduo nos âmbitos sociais, profissionais, econômicos, sexuais e familiares. Da mesma forma, a agressividade pode se converter em tendência antissocial ou delinquência.

Conforme Winnicott (2005) nota-se que tanto a agressividade quanto a timidez estão muito relacionadas a conflitos/sentimentos vividos pelas crianças em suas relações afetivas primárias. A diferença é que, no primeiro caso, as crianças tendem a expressar seu mal estar de forma mais explícita, ao passo que aquelas consideradas mais tímidas, tendem a reprimir seus sentimentos, não os expressando de forma direta.

Winnicott (1982) associa a timidez a contextos em que à criança sejam associados sentimentos de rejeição, insegurança, frieza e relações parentais que lhe tragam, com

muita frequência, angústias (medo de não ser amado, de não ser atendido em suas necessidades, dentre outros). Tais sentimentos são elaborados na convivência com a mãe e demais familiares, se a relação da criança com essas pessoas não garantir que se sinta amada e segura, esta tenderá a desenvolver características associadas à timidez, uma vez que importantes funções emocionais e cognitivas serão inibidas neste processo (WINNICOTT, 2000).

Assim como na criança com manifestações agressivas, a criança tímida terá impulsos agressivos e a raiva, que não será associada, propriamente, aos impulsos, mas às condições dos relacionamentos que tem ou que fantasia ter. Tal sentimento será resultado de frustrações no decorrer de seu desenvolvimento emocional, sobretudo quando ainda é totalmente dependente da mãe. A criança reprime seus sentimentos e sua timidez constitui expressão do represamento das emoções que não pode manifestar.

Ao propor Bowlby (1989) que a criança precisa ter boas relações, principalmente, durante os dois primeiros anos de vida, não se pretende definir ou identificar um tipo de família ideal, composta por estes ou aqueles membros. O que é importante ressaltar é a qualidade do ambiente e das relações afetivas que se estabelecem neste espaço, sobretudo as que se estabelecem entre a criança e alguém que se responsabilize por ela:

A vivência de uma relação calorosa, íntima e contínua com a mãe ou mãe substituta permanente, ou seja, uma pessoa que desempenha, regular e constantemente, o papel da mãe, mostra-se essencial à saúde mental do bebê. É essa relação complexa, rica e compensadora com a mãe nos primeiros anos de vida, enriquecida por inúmeras maneiras pelas relações com o pai e familiares, que a comunidade científica julga estar na base do desenvolvimento da personalidade e saúde mental (BOWLBY, 1989, p. 139).

Diante das necessidades emocionais que estão, em geral, na base das manifestações de agressividade ou timidez excessiva, necessário se faz compreender melhor tais fenômenos para que se possa pensar em formas alternativas de colaborar com a criança na escola, já que nem todas poderão contar com o apoio familiar que necessitam ao seu desenvolvimento emocional saudável.

2 | METODOLOGIA

Participaram da pesquisa, no ano de 2013, 17 crianças de uma escola municipal de Educação Infantil do interior de São Paulo-SP, sendo 12 indicadas pelos professores pelo fato de apresentarem manifestações agressivas excessivas para a faixa etária e cinco pelo fato de apresentarem características relacionadas a uma timidez excessiva.

A investigação foi desenvolvida com base na pesquisa qualitativa, em contribuição com a teoria winnicottiana. A coleta de dados ocorreu por meio de observações e

entrevistas com pais e professores dos alunos e, também, por meio do *brincar*. É importante ressaltar que o brincar foi utilizado com finalidade dupla no trabalho, isto é, tanto como forma de coleta de dados – já que não seria interessante se ater somente aos conteúdos provindos de entrevistas – quanto como forma de intervenção, possibilitando um espaço de possível expressão e elaboração de conflitos emocionais pelas crianças.

A opção pelo brincar se deu por dois fatores. Primeiramente, conforme Aberastury (1992), por se tratar de crianças, o brincar é algo que está integralmente relacionado com a sua vivência diária, que ocorre a qualquer momento, com qualquer objeto e em qualquer situação. O segundo fator é que de acordo com as teorias estudadas sobre o brincar, este é um momento em que a criança aponta seus medos, suas fantasias e representa aquilo que não consegue expressar com palavras.

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

As brincadeiras não foram dirigidas e ocorreram de forma individualizada na brinquedoteca escolar. Cada estagiário era responsável por, uma vez por semana, possibilitar às crianças um espaço em que pudessem brincar livremente. Durante esses encontros, que tinham a duração aproximada de 50 minutos, as crianças poderiam brincar, desenhar, escrever, ler, conversar, ouvir histórias. Os estagiários ofereciam à criança, além do espaço garantido ao brincar, a possibilidade de estabelecer um vínculo empático e acolhedor.

Winnicott (2005) afirma que a atividade lúdica além de possibilitar a expressão e elaboração de conflitos emocionais das crianças resulta em efeito terapêutico sem uma atividade terapêutica em sentido estrito. A atenção e a disponibilidade dos estagiários enquanto acompanham as brincadeiras das crianças favorecem este efeito terapêutico.

Com isso o autor amplia a concepção sobre o brincar e os seus benefícios sobre as crianças e aproxima a educação (em sua dimensão lúdica) da psicanálise. Desta forma, o brincar pode ser utilizado no cotidiano da educação infantil sem que o professor seja visto como terapeuta, pois esta não é sua função e tampouco formação. O professor pode utilizar conhecimentos advindos da psicanálise para melhor compreender o desenvolvimento emocional de seus alunos e poder auxiliá-los de maneira mais efetiva em suas expressões agressivas e/ou de timidez, tendo em vista o conhecimento acerca das necessidades afetivas infantis.

A pesquisa, nesta perspectiva, propiciou a estas crianças momentos de

intervenção lúdica, em que puderam externalizar angústias que poderiam ou não ser decorrentes de sua vivência escolar e que estavam interferindo na qualidade de seus relacionamentos, buscando promover uma melhoria nos processos interacionais, ao mesmo tempo em que se investigou as possíveis origens de suas dificuldades.

Com relação aos pais cujos filhos participariam do projeto, foi esclarecido que os dados obtidos seriam mantidos sob sigilo e, no caso de serem divulgados em eventos, seriam utilizados nomes fictícios. Todos eles assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tendo sido o projeto aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da universidade. Os dados obtidos foram cotejados e analisados, sendo os resultados mais significativos discutidos neste trabalho.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio de entrevistas com pais e professores, observações realizadas pelos estagiários e intervenções lúdicas com as crianças, foi possível verificar que as crianças que manifestam agressividade não apresentavam relações satisfatórias com os colegas e professores. Na maior parte do tempo as demais crianças da sala de aula interagem muito pouco com elas, pois, as brigas são constantes e as crianças tinham medo.

As manifestações agressivas ocorriam por meio de agressões físicas a professores e crianças, tais como chutes, empurrões, tapas no rosto, socos. Além disso, havia manifestações verbais, perturbação do ambiente e comportamentos semelhantes a transtorno desafiador. É importante ressaltar que nesta faixa etária, tais comportamentos ainda não podem ser considerados patológicos, porém, se perduram no tempo, podem evoluir para uma situação patológica aos oito ou dez anos de idade. Enquanto as crianças estão na faixa etária dos quatro e seis anos, ainda podem ser auxiliadas em casa e na escola por meio da contenção dos comportamentos agressivos e acolhimento, motivo pelo qual os professores precisam estar preparados.

Com relação à aprendizagem, tais crianças, em geral, apresentam dificuldades de concentração, são distraídas e seus desempenhos são tidos pelos professores como “razoável” ou “com muita dificuldade”. No que se refere aos relacionamentos, as relações afetivas entre as crianças e os cuidadores eram marcadas por falta de paciência, distância física e frieza. A maior parte delas passou ou estava passando por situações de vida que causaram ou estavam causando sofrimento (prisão dos pais, separação, perda de entes queridos, evitação por parte dos pais, sentimento de rejeição pelos colegas de sala de aula).

Durante os encontros lúdicos sempre se mostravam receptivas ao trabalho, assim como afirmaram as estagiárias:

No decorrer desses atendimentos, percebo que nem sempre a criança que tem características agressivas, apresenta tais traços com os estagiários durante o

processo da brincadeira. Aos poucos vamos criando certos vínculos que tornam a criança mais próxima de nós e dá-nos também a responsabilidade de não falhar com essa criança. (Estagiária G.)

No primeiro atendimento, fui buscá-lo na sala de aula e fui muito bem recebida, convidei-o para brincar e prontamente aceitou. (Estagiária A.)

As crianças, no decorrer das brincadeiras, mostravam preferência pelos animais de plástico, bonecos de super herói, bonecas e brinquedos de montar. Os animais sempre “participavam” de brigas, de ataques, de mordidas, ferindo-se uns aos outros e aos bonecos, que normalmente representavam as pessoas com as quais as crianças estavam em conflito. As estagiárias sempre eram convidadas a fazer parte das brincadeiras e, frequentemente, as crianças brincavam com estas “de morrer”, de “tomar veneno” e outras brincadeiras congêneres. Há que se ressaltar, nesta mesma linha, o fato de os meninos quebrarem muitos bonecos de super herói, especialmente quando estes representavam seus pais.

As crianças apresentavam algumas características comuns durante as brincadeiras: angústias decorrentes do Complexo de Édipo, concepções sobre si mesmas com base em valores ou como eram vistas/tratadas pelos cuidadores, conflitos com irmãos, conflitos com a chegada de novos irmãos, conflitos sexuais, sentimentos de abandono ou rejeição dos pais, mortes de entes queridos, patologias nas famílias.

Durante as brincadeiras as crianças não só externalizavam seus conflitos e preocupações como tinham a possibilidade de elaborá-los e compreendê-los, tendo em vista, também, o fato de que certos desejos poderiam ser manifestados e satisfeitos, sem um retorno negativo do meio. Além disso, elas se envolviam com as estagiárias, sentindo liberdade para conversar, falarem o que pensavam sobre sua vida, exporem seus medos e insatisfações dentro e fora da escola.

Muitas delas não queriam voltar para a sala de aula, exigindo das estagiárias o emprego de argumentos específicos - relacionados à segurança e confiança - para conseguir convence-las: *“Semana que vem eu volto para brincar com você!”*, *“Vou guardar os brinquedos e quando você voltar, eles estarão aqui!”*. As crianças, por sua vez, em decorrência de seus conflitos e medos, chegavam a duvidar do que as estagiárias diziam, afirmando: *“Eu sei que você não vai voltar!”*, *“Você não volta não!”* Algumas saíam correndo pelo pátio ou corredores, ignorando o fato de terem que retornar à sala de aula, além disso, *não respondiam à solicitação da estagiária para que guardassem os brinquedos*. Diante disso foi se tornando clara a questão da necessidade de trabalho com limites.

Quanto às crianças com características de timidez, estas também sempre se mostraram receptivas ao trabalho, porém, levavam mais tempo para obter confiança nos estagiários. Na interação com os brinquedos, no início, a maior parte não utilizava o período completo da intervenção, pediam para sair antes. Houve casos de as crianças nem quererem brincar, apenas se sentavam ao lado das estagiárias e falavam sobre

suas vidas, seus problemas, faziam queixas. Quando estavam brincando não queriam encerrar a atividade, mas, mesmo contrariadas, voltavam à sala de aula.

As crianças, durante as intervenções, tinham preferência pelos animais de plástico, bonecos de super herói, bonecas e brinquedos “de casinha”. Manifestavam o desejo de serem corajosas, já que passavam por ansiedades e precisavam ser “fortes” para suportá-las, tais como o nascimento de irmãos gêmeos, medos de uma série de fantasias decorrentes de nascimentos, medo do escuro, insegurança, medo dos irmãos, ressentimento com os pais, o desejo de ter brinquedos, o “abandono” dos pais, o desejo de ter uma família. Apareciam, também, lutas diversas entre o bem e o mal, sugerindo a questão da ambivalência em suas relações com seus cuidadores. Apresentaram os seguintes temas durante as brincadeiras: curiosidade diante do sexo, angústias decorrentes do Complexo de Édipo, concepções ou fantasias acerca da sexualidade dos pais, mortes de entes queridos e de animais de estimação, acidentes e vícios na família.

A respeito do impacto do projeto sobre as relações interpessoais das crianças, isto dependeu muito das condições internas e externas a estas, ocorrendo oscilações na evolução em apenas duas das crianças participantes, em oposição a evoluções transcendentais nas outras 15. Em entrevistas realizadas pelas estagiárias, o projeto foi bem avaliado pelos professores e pais, que manifestaram interesse na continuidade do mesmo.

Os professores afirmaram que as crianças estavam mais alegres, tranquilas e mais comprometidas com a realização das atividades em sala de aula, demonstrando melhora em vários aspectos: “*As crianças se desenvolveram bastante, já estão melhor*”; “*Estão mais tranquilas e alegres*”; “*Demonstram preocupação em fazer as tarefas*”; “*Parou de sumir as coisas*”; “*Agora [fulano] tem um bom relacionamento*”; “*Melhorou com relação às regras*”; “*Quando voltam da brinquedoteca parece que extravasaram, sentam, fazem a lição*”; “*Está mais tranquilo, melhorou em tudo*”; “*Está mais sociável, as crianças conversam bastante com ele, antes não*”; “*Dá atenção [às pessoas]*”; “*Tiveram grande melhora, assimilam melhor*”, “*Houve melhora em comportamento*”, “*Melhorou a parte da agressividade e atenção à lousa*”; “*Está mais alegre*”, “*Estão mais comunicativas*”; “*Estão mais participativas*”. Quanto aos pais, houve relatos de que as crianças estavam brincando mais em casa e que estavam mais tranquilas e alegres, indo ao encontro das observações realizadas pelos professores.

A direção da escola envolvida e os professores apoiaram e colaboraram amplamente na realização da pesquisa. Como o projeto está em seu quinto ano em tal instituição, foi possível estabelecer um procedimento e uma rotina de trabalho, de forma que a pesquisa foi incorporada ao Projeto Pedagógico da escola.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa possibilitou a compreensão de que não precisa haver apenas situações complicadas de vida para que se constitua uma situação de agressividade ou timidez nas crianças. Ao que parece, as próprias questões e conflitos que as crianças se deparam durante o desenvolvimento emocional tais como o nascimento de irmãos, podem produzir alterações em seus estados emocionais, constituindo a agressividade e a timidez expressões desses estados.

Ainda que à criança seja oferecida a base necessária a um desenvolvimento emocional saudável, caracterizada pela ação dos cuidadores, isto não impede a existência de impulsos agressivos - dado que fazem parte do ser humano - mas oferece condições para que a criança lide da melhor maneira possível com suas inquietações. A criança, para alcançar uma organização interna que a permita integrar a própria destrutividade, precisa de um ambiente acolhedor e que a auxilie em seus momentos de agressividade e timidez.

Para isto é necessário que o professor esteja atento para reconhecer os sinais do aluno e oferecer apoio e atenção. Ainda que percebam as dificuldades das crianças e almejem ajudá-las, a formação que os professores têm recebido não os permite ir além do procedimento rotineiro, que tende a desgastá-los muito e a não produzir os efeitos esperados. Com a compreensão das crianças com dificuldades nos relacionamentos, os professores poderão estar mais próximos de seu mundo interno, de forma a poder refletir sobre alternativas mais efetivas para auxiliá-las.

Uma criança não agride o professor ou o colega por prazer, mas sim porque algo lhe angustia e esta é a forma de se expressar, de pedir para que os outros a olhem e ofereçam aquilo que ela precisa para retomar seu desenvolvimento emocional saudável. Neste contexto a relação entre professores e alunos pode favorecer muito o desenvolvimento emocional da criança (WINNICOTT, 1966), contribuindo com o tão almejado desenvolvimento integral, preconizado nas políticas públicas referentes à educação infantil.

Ao entrar na escola a criança tende a se sentir sozinha e abandonada. Por isso é necessário que ela se sinta acolhida nesta nova etapa de sua vida, pois é nesse ambiente escolar que irá passar a maior parte do tempo e, portanto, tenderá a manifestar seus conflitos. Quando aparecem os conflitos em sala de aula é necessário que o professor esteja atento para reconhecê-los e oferecer o todo o apoio necessário e atenção, já que à escola cabe auxiliar a criança, também, em seu desenvolvimento social.

A proposta é que o professor possa, com base em conhecimentos referentes à psicanálise infantil, compreender as necessidades afetivas das crianças e reconhecer seu pedido de ajuda, interferindo de forma que o aluno seja auxiliado no reconhecimento e gerenciamento de seus impulsos agressivos. Não se trata de intervenção clínica, mas de se relacionar com a criança com atenção, carinho e autoridade.

Enfim, a pesquisa proporcionou às crianças um espaço em que puderam expressar livremente seus sentimentos e emoções por intermédio do brincar e a experiência de uma relação acolhedora e de confiança com as estagiárias. Trata-se de um tipo de relação que podem não ter disponível em outro espaço.

REFERÊNCIAS

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

BOWLBY, J. **Uma base segura**: aplicações, clínica da teoria do apego. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

WINNICOTT, D. W. **A criança e seu mundo**. Rio de Janeiro: Imago, 1982.

WINNICOTT, D. W. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

WINNICOTT, D. W. **Da pediatria à psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

WINNICOTT, D. W. **Privação e Delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 2005 .

FALCONE, Eliana. Ansiedade social normal e ansiedade fóbica: limites e fundamentos etológicos. **Revista de Psiquiatria Clínica**, v. 27, n.6, jun. 2000. Disponível em: <<http://www.hcnet.usp.br/ipq/revista/vol27/n6/artigos/art301.htm>>. Acesso em: 09 mar. 2010.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-012-4

