

## **A agressividade na concepção de Winnicott e suas implicações para a Educação Infantil**

*Iza Rodrigues da Luz\**

**Resumo:** Neste artigo, apresenta-se a agressividade na concepção de D. W. Winnicott, reconhecendo-a como uma ferramenta que pode auxiliar na consolidação e no fortalecimento da Educação Infantil. Ao descrever o entendimento de Winnicott sobre a agressividade e caracterizar a Educação Infantil no Brasil, pretende-se contribuir para a conscientização da necessidade de ampliar a oferta da Educação Infantil e para a reflexão sobre as práticas adotadas nas instituições brasileiras, apontando a importância de que a criança seja reconhecida como sujeito singular, com modos próprios de ação que merecem ser respeitados e incentivados nos diversos contextos em que vive. O reconhecimento da agressividade como um comportamento saudável é visto pela autora como fator que fortalece a necessidade de construir práticas educativas de melhor qualidade, que atendam às atribuições legais, estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de promover o desenvolvimento integral das crianças.

**Palavras-chave:** Agressividade. Educação Infantil. Winnicott.

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Bolsista de Pós-Doutorado Júnior pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais junto à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: izaruz@bol.com.br

## **The aggressiveness in the conception of Winnicott and its implications to Primary Education**

**Abstract:** In this article it is presented the aggressiveness in the conception of D. W. Winnicott recognizing them as a tool that can help in the consolidation and strengthening of Primary Education. By describing the agreement of Winnicott on the aggressiveness and discussing the status of Primary Education in Brazil, it is intended to make a contribution towards raising awareness on the need to expand Primary Education coverage as well as stimulating reflections on the practices adopted by the Brazilian institutions, while pointing out the importance of recognizing children as singular subjects, with their own action ways, who deserve respect and incentives within the several contexts in which they live. The recognition of the aggressiveness as a healthful behavior it is seen by the author as factor that emphasize the necessity of building better quality education practices that can meet the legal requirements established by the Law on Education Guidelines and Bases (LDBEN) so as to promote children's integral development.

**Key-words:** Agressiveness. Primary Education. Winnicott.

Este artigo tem por objetivo refletir sobre a agressividade na concepção de Winnicott e demonstrar a importância que suas idéias podem ter na construção de práticas pedagógicas para a Educação Infantil. Inicialmente será realizada uma síntese do conceito de agressividade na teoria de Winnicott, depois serão identificadas algumas características da Educação Infantil no Brasil e por fim serão evidenciadas as implicações que as idéias de Winnicott podem trazer para esse nível de ensino.

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

Gostaríamos de, inicialmente, resgatar um pouco da história pessoal de Winnicott para somente então expor sua concepção de agressividade, por acreditar que suas idéias estão estritamente relacionadas com sua vivência profissional.

Winnicott estudou biologia e medicina. Tornou-se pediatra e, posteriormente, psiquiatra infantil, antes de se tornar um psicanalista. Essa trajetória, construída com o atendimento a um número bastante elevado de crianças “doentes” e pais aflitos, aliada a outras posturas pessoais, fez com que ele trilhasse um caminho alternativo, no que diz respeito à teoria psicanalítica, aos presentes à época (décadas de 1930 e 1940) em que começou a escrever suas reflexões sobre o desenvolvimento emocional. Recusando a se aliar tanto ao grupo conduzido por Melanie Klein, quanto ao conduzido por Anna Freud, juntou-se ao chamado *Middle Group*, do qual faziam parte Michael Balint, Ronald Fairbairn, Sylvia Payne, Ella Sharpe e Marjorie Brierley. Robert Rodman, organizador das cartas de Winnicott que compõem o livro intitulado *O Gesto Espontâneo* (1990), comenta o seguinte a respeito dessa escolha: “Tal decisão convinha à pessoa que posteriormente acrescentaria o termo “objeto transicional” ao nosso vocabulário, e que concentraria seus textos na área interpessoal, o *locus* do relacionamento e da experiência cultural, onde o movimento e a atividade são traços característicos.” (p. XIV).

Suas contribuições à psicanálise são marcadas basicamente pelo destaque que oferece às experiências relacionais concretas. Enquanto Freud coloca na posição primária uma vida pulsional originalmente sem objetos específicos, Winnicott coloca nessa mesma posição a estrutura relacional do bebê com sua mãe. Ao fazer isso, transformou a teoria da posição depressiva de Melanie Klein no que ele chama “a fase de preocupação”, caracterizada principalmente pela preocupação do bebê com o bem-estar da mãe, entendida aqui mais como uma pessoa real, do que apenas como um produto da fantasia da criança.

As experiências de Winnicott durante a Segunda Guerra Mundial, quando trabalhou na coordenação de lares para crianças evacuadas consideradas difíceis, foram centrais para um novo olhar sobre o fenômeno da delinquência e da criminalidade. Nesse ponto voltamos nossa atenção para o tema da agressividade, que está contido nesse tema maior da delinquência, devido a sua associação com a destrutividade.

A defesa do equilíbrio entre a participação da realidade externa e da realidade interna no funcionamento psíquico, corroborada pelas experiências que acumulou durante suas atividades em Oxfordshire, como psiquiatra consultor do plano de evacuação de crianças londrinas para o interior, onde supervisionou o tratamento de fugitivos e delinqüentes, levou-o a desenvolver suas reflexões sobre “a tendência anti-social”.

Winnicott (1946) afirma que quando uma criança é auxiliada nos estágios iniciais por seu próprio lar, ela desenvolve o que denominou de “ambiente interno”, a capacidade para controlar-se. Entretanto, quando isso não acontece, ou seja, quando a criança não teve a oportunidade de criar um bom “ambiente interno”, ela “necessita absolutamente de um controle externo se quiser ser feliz e capaz de brincar ou trabalhar” (p. 123). Entendida dessa maneira, percebe-se que a tendência anti-social leva a criança a olhar um pouco mais longe, “recorrendo à sociedade em vez de recorrer à família ou à escola para lhe fornecer a estabilidade de que necessita a fim de transpor os primeiros e essenciais estágios de seu desenvolvimento emocional” (p. 122).

Desse modo, o meio ambiente passa a ter um papel preponderante, visto que a criança, através dos instintos, atribuirá a outra pessoa a tarefa de cuidar dela. Para que isso aconteça, é necessário que a “*deprivação*” tenha acontecido em um momento do desenvolvimento do ego do bebê ou da criança pequena que lhe permita perceber a causa desse “desastre” como uma falha ou omissão do ambiente e não como algo interno. Sendo assim, podemos dizer que só se desenvolve uma tendência anti-social quando a criança já experienciou algo positivo e houve a perda desse algo bom por um período maior do que ela conseguiu manter viva a memória dessa experiência. “Tudo indica que o momento da privação original ocorre durante o período em que o ego do bebê ou criança pequena está em processo de realização da fusão das raízes libidinais e agressivas (ou motilidade) do id” (WINNICOTT, 1956, p. 135).

Winnicott (1946) vê na tendência anti-social um sinal de esperança, pois a criança inicia uma busca pela estabilidade que lhe

faltou no lar como estratégia para não enlouquecer. E se conseguir encontrar o sentimento de segurança em tempo oportuno, conseguirá, gradualmente, avançar da dependência, e da necessidade de ser cuidada, para a independência.

Clare Winnicott, Ray Shepherd e Madeleine Davis, organizadores do livro *Privação e Delinquência* (1994), assinalam que Winnicott, ao atribuir à privação a origem da tendência anti-social, reformulou as idéias presentes na teoria psicanalítica sobre as manifestações da delinquência e criminalidade, consideradas como resultantes da ansiedade ou culpa da ambivalência inconsciente que surge quando o desejo de destruir tem como alvo uma pessoa amada e necessária.

Todos esses posicionamentos sobre a tendência anti-social aparecem em suas considerações sobre a agressividade. Porém, acreditamos ser importante explicitar por que após tantos anos consideramos suas idéias como uma ferramenta importante e útil para o entendimento da agressividade em nossas crianças. Nessa tarefa, recorreremos à posição defendida por Clare Winnicott, sua segunda esposa e colega de trabalho, como assistente social psiquiatra e coordenadora dos cinco “lares” supervisionados por ele durante a guerra, exposta na introdução do livro *Privação e Delinquência* (1994). Ao apresentar os argumentos para a utilização das idéias de Winnicott sobre o tema, diz que para conseguirmos enfrentar as ameaças das manifestações de privação e delinquência temos que utilizar o conhecimento obtido por quem enfrentou esse tipo de problema, assumindo a responsabilidade por casos individuais. Afirma ainda que:

Embora as circunstâncias em que Winnicott se encontrava fossem anormais por ser tempo de guerra, os conhecimentos obtidos a partir dessa experiência têm aplicação geral, porque as crianças que sofrem privação e se tornam delinquentes têm problemas básicos que se manifestam de modos previsíveis, sejam quais forem as circunstâncias. Além disso, as crianças que passavam à responsabilidade de Winnicott eram aquelas que necessitavam de providências especiais porque não podiam ser instaladas em lares comuns. Em outras palavras, já estavam em

dificuldade em seus próprios lares, antes da guerra. A guerra foi quase secundária para elas, quando não positivamente benéfica (e isso não raro), na medida em que as removeu de uma situação intolerável, colocando-as numa situação em que poderiam encontrar – e freqüentemente encontraram – ajuda e alívio (WINNICOTT, 1994, p. 1).

Esclarecidos os motivos pelos quais estamos adotando as idéias de Winnicott, voltemos ao tema da agressividade.

Em carta à Anna Freud no ano de 1948, Winnicott (1990), apesar de fazer restrições à utilidade de um resumo, expõe alguns dos pilares de seu pensamento sobre a agressividade. O primeiro diz respeito à sua crença de que 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 outros 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, 1939, p. 89). O segundo, apresentado como consequência, 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.).

Esse pressuposto tem uma enorme importância na reflexão sobre a Educação Infantil, visto que diz respeito diretamente às funções das instituições responsáveis por esse nível de ensino e às funções da família. Gostaríamos de nos deter um pouco mais nele para explicar as várias idéias de Winnicott sobre a importância de oferecer às crianças ambientes emocionais estáveis e confiáveis.

Para Winnicott (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” (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 sua natureza. 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, 1945, p. 57).

Esse empreendimento de conhecer e tolerar a própria agressividade é apontado por Winnicott (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. A idéia contida então no segundo pilar de sua concepção sobre agressividade é assim explicitada:

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, 1939, p. 96).

O outro pressuposto apresentado a Anna Freud em 1948 (cit. em WINNICOTT, 1990) complementa o segundo ao colocar ao lado da necessidade de todo ser humano tolerar e aceitar a própria agressividade a de “respeitar a culpa e a depressão e reconhecer plenamente as tendências de reparação quando elas existem” (p. 10). Essa articulação entre a reparação, a agressividade e a depressão foi melhor explicitada por Winnicott (1960) da seguinte maneira: quando alguém acumula forças que possibilitam a tolerância à sua destrutividade, essas são objetivadas na reparação. Entretanto, se ocorre, por algum motivo, o bloqueio da reparação, a pessoa torna-se parcialmente incapaz de assumir a responsabilidade por seus impulsos destrutivos, o que, clinicamente, configura a depressão, ou então busca externamente um responsável por sua destrutividade, através do mecanismo de projeção. Para Winnicott, uma pessoa será tanto mais saudável quanto menos utilizar esse mecanismo, ou seja, quanto mais se reconhecer de forma integrada, assumindo a responsabilidade por seus impulsos agressivos. Sendo assim, a tendência para a agressividade é inerente à natureza humana, embora ela não se manifeste da mesma forma em todas as pessoas (WINNICOTT, 1964). Para compreender melhor o lugar ocupado pela agressividade no

pensamento desse autor, resgataremos alguns outros aspectos que nos parecem relevantes para nosso objeto de estudo.

Para Winnicott (1964), a agressão tem dois significados: constitui uma reação direta ou indireta à frustração e, por outro lado, é uma das muitas fontes de energia de um indivíduo. Para o entendimento dessas duas manifestações, devemos resgatar o surgimento da agressividade na vida do bebê. No início, ela se expressa no movimento, no prazer oriundo da capacidade de se movimentar e se encontrar com algo. Nesse momento, por não haver, por parte da criança, uma razão clara para a ação, essa não pode ser interpretada como uma pancada ou pontapé. Acompanhando esses movimentos, compreendemos que essas “pancadas infantis” propiciam à criança o início da descoberta do mundo externo e de sua relação com objetos externos. Desse modo:

O que logo será comportamento agressivo não passa, portanto, no início, de um simples impulso que leva a um movimento e aos primeiros passos de uma exploração. A agressão está sempre ligada, dessa maneira, ao estabelecimento de uma distinção entre o que é e o que não é o eu (p. 98).

O desenvolvimento sadio é marcado então por movimentos naturais e uma tendência para bater contra as coisas, que são gradualmente usados pelo bebê, com outros comportamentos físicos e verbais, a serviço dos sentimentos de raiva, ódio e vingança. Essa passagem assinala a aceitação da contradição, pois a criança passa a amar e a odiar simultaneamente. O impulso de morder oferece um importante exemplo dessa associação entre o amor e a agressão, que passa a ter um sentido aproximadamente a partir dos cinco meses de idade. Esse impulso que no fim integra-se no prazer obtido durante o ato de comer, entretanto, originalmente,

é o objeto bom, o corpo materno, que excita o morder e produz idéias de morder. Assim, o alimento acaba por ser aceito como um símbolo do corpo da mãe, do corpo do pai ou de qualquer outra pessoa amada (WINNICOTT, 1964, p. 101).

A capacidade de deslocar o desejo de destruir um objeto bom e necessário para outro objeto é crucial para a saúde da criança, e isso coloca em destaque a capacidade de simbolização, pois é através dela que se pode obter o alívio relacionado aos conflitos “crus e incômodos”, decorrentes da verdade pura. A aceitação dos símbolos e o brincar, baseado nessa aceitação, apresentam possibilidades infinitas para as experiências de vida da criança, pois a instrumentalizam para experimentar “tudo o que se encontra *em sua íntima realidade psíquica* pessoal, que é a base do sentimento de identidade em desenvolvimento. Tanto haverá agressividade como amor” (WINNICOTT, 1964, p. 100).

A construção é a outra alternativa importante à destruição no processo de amadurecimento da criança. O surgimento e manutenção do brincar construtivo é um dos mais relevantes sinais de saúde. Ele aparece com o tempo e assim como a confiança não pode ser imposto, mas deve resultar da totalidade das experiências de vida proporcionadas por aqueles que cuidam da criança (WINNICOTT, 1964).

Ao uso direto da agressividade, caberá então o combate da realidade externa percebida como má. Nesse momento, voltamos para o tema da delinquência e da tendência anti-social, entendendo que também a agressividade presente nesse tipo de comportamento tem para a criança, ou para o adulto, um significado em seu mundo psíquico, ou seja, o de provocar no ambiente um controle que internamente ele não conseguiu estabelecer. Nas palavras de Winnicott:

Sem tentar aprofundar-nos muito na origem das forças que lutam pelo predomínio dentro da personalidade, posso assinalar que quando as forças cruéis ou destrutivas ameaçam dominar as forças de amor, o indivíduo tem de fazer alguma coisa para salvar-se, e uma das coisas que ele faz é pôr para fora do seu íntimo, dramatizar exteriormente o mundo interior, representar ele próprio o papel destrutivo e provocar seu controle por uma autoridade externa. O controle pode ser estabelecido desse modo, na fantasia dramatizada, sem sufocação séria dos instintos, ao passo que o controle interno necessitaria ser geralmente aplicado e resultaria num estado de coisas conhecido clinicamente como depressão (WINNICOTT, 1939, p. 93-94).

O problema enfrentado freqüentemente nas escolas é, segundo Winnicott (1939), quase sempre essa dramatização da realidade interior, que não pode ser tolerada por ser muito ruim.

Finalizando nossa reflexão sobre agressividade, gostaríamos de expor brevemente as alternativas que Winnicott apresenta para o que considera um dos principais problemas de adultos e crianças: encontrar formas seguras de eliminar a maldade.

Uma primeira alternativa está ligada à dramatização e resolução (falsa) obtida nos rituais de cuidados decorrentes da eliminação de elementos físicos provenientes do corpo. Uma outra possibilidade é a utilização de jogos ou trabalhos que envolvam uma ação distinta, que possa ser desfrutada com prazer e que possibilite a eliminação do sentimento de frustração e ofensa: “um menino que luta boxe ou chuta bola sente-se melhor com o que está fazendo, em parte porque gosta de agredir e dar pontapés e em parte porque sente inconscientemente (falsamente) que está expulsando a maldade através dos punhos e dos pés” (WINNICOTT, 1939, p. 94-95).

Outro modo de eliminar a agressão madura é o encontrado na competição em jogos e trabalhos, presente entre os adolescentes. Outra forma, e essa nos interessa mais de perto, é a orientada pelo medo. Esse tipo de agressão tem como objetivo encontrar o controle e forçá-lo a funcionar. Quando isso ocorre, o adulto deve ter sensibilidade suficiente para impedir que essa agressão fuja ao controle; para tanto, deve proporcionar uma autoridade confiante, a qual permita que certo grau de maldade possa ser dramatizada e usufruída sem perigo. A retirada gradual dessa autoridade deve ocorrer ao longo do desenvolvimento da criança. O reconhecimento desse importante papel do adulto diante da agressividade das crianças fez com que Winnicott (1939) enfatizasse que:

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 (p. 95).

Essas reflexões nos inquietam e colocam em questão várias concepções predominantes relativas à criança, à infância e à educação. Faremos uma caracterização da Educação Infantil no Brasil e em seguida refletiremos sobre as implicações práticas da educação das crianças advindas da compreensão da expressão da agressividade como um comportamento saudável.

### **A Educação Infantil no Brasil**

Primeiramente devemos assinalar a singularidade das instituições de Educação Infantil – creche e pré-escola – quando comparadas com aquelas dos demais níveis de ensino, que têm como função principal a instrução. As crianças atendidas por essas instituições, de 0 a 5 anos de idade, têm necessidades específicas de cuidado e, por isso, cabe aos seus responsáveis propiciar situações que lhes auxiliem a adquirir capacidades motoras (sentar, andar, controlar os esfíncteres), psíquicas (falar, pensar) e sociais (estabelecer relações com os outros – crianças e adultos). Enfatiza-se, desse modo, a formação geral da criança e exige-se, pois, que as instituições de Educação Infantil conciliem as funções pedagógicas com as de cuidado, promovendo uma educação que abarque todas as áreas do desenvolvimento infantil.

As instituições de Educação Infantil brasileiras, e em especial as creches, funcionaram durante várias décadas com um caráter prioritariamente assistencial, estando desse modo regimentalmente ligadas às esferas de poder destinadas à assistência social. Didonet (2001) e Dias (1997) marcam inclusive uma associação entre os termos creche e criança pobre, já que as crianças oriundas de classes de maior poder aquisitivo freqüentavam os jardins-de-infância e pré-escolas.

Nas creches, prevaleciam as ações de cuidado, prioritariamente aquelas ligadas à higiene e à alimentação das crianças. Já nos jardins e pré-escolas, predominavam as ações pedagógicas e se pretendia preparar as crianças de 4 a 6 anos para o ingresso na escola. Além disso, vale ressaltar a discriminação prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/96, que denomina de creche as instituições que atendem as crianças de 0 a 3 anos e pré-escola as instituições que atendem as crianças de 4 a 5 anos. Vulgarmente e na prática, as creches se diferenciavam das pré-escolas e jardins-de-infância pelo regime de atendimento às crianças: nas creches, elas permaneciam em tempo integral e nos jardins e pré-escolas, somente em um dos turnos. Esse entendimento prevalece ainda hoje e, conforme os autores acima citados, foi mais um dos fatores que contribuíram para a associação entre creche e criança pobre, pois a creche atendia somente aquelas crianças cujas mães precisavam trabalhar e que não tinham com quem ficar.

Entretanto, após vários anos de luta e reivindicações de diversos segmentos e movimentos sociais, assim como de esforços dos estudiosos da área que demonstraram a importância do período de 0 a 6 anos no processo de desenvolvimento das crianças, as instituições de Educação Infantil passaram a ser reconhecidas na Constituição Federal de 1988 como um direito das crianças e dever do Estado. Outra grande mudança foi a determinação de que fizessem parte do sistema de educação brasileiro, tendo seus objetivos e normas de funcionamento disciplinados pela LDBEN n.º 9.394/96. Na Seção específica dedicada à Educação Infantil (artigos 29, 30 e 31), foram definidas sua finalidade, oferta e forma de avaliação. A Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A avaliação deve ser feita mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.

No que se refere ao aspecto legal, é importante acentuar a recente inclusão das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental. O Conselho

Nacional de Educação, por meio da Resolução de nº 03, de 3 de agosto de 2005, definiu a obrigatoriedade da matrícula das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental e ampliou sua duração para nove anos. Na mesma Resolução, redefiniu a nomenclatura para as instituições de Educação Infantil da seguinte forma: Creche para as crianças de 0 a 3 anos e Pré-Escola para as crianças de 4 e 5 anos. Já no Ensino Fundamental, os anos iniciais passaram a contemplar a faixa etária de 6 a 10 anos; e os anos finais, a faixa etária de 11 a 14 anos. Essas modificações foram ratificadas por meio da Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que alterou os artigos 29, 30, 32 e 87 da LDBEN, evidenciando a duração do Ensino Fundamental de nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos. Conforme essa Lei, os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão até o ano 2010 para implementar as mudanças.

Antes de adentrarmos em alguns aspectos da Educação Infantil no Brasil, gostaríamos de ressaltar que as avaliações de programas, indicadores e projetos em Educação Infantil envolvem fatores complexos e que, infelizmente, conforme apontado por Rosemberg (2001), tem predominado nos países em desenvolvimento um modelo de avaliação fortemente marcado pelo viés economista que cria uma correlação entre sistema educativo e sistema de mercado, sendo a relação custo x benefício um dos principais fatores. A autora advoga uma ampliação do conceito tradicional desse tipo de avaliação:

A avaliação constitui uma forma particular de pesquisa social que tem por finalidade determinar não apenas se os objetivos propostos foram atingidos (conceituação tradicional), mas também se os objetivos propostos respondem às *necessidades* dos participantes diretamente concernidos pela educação infantil: pais (especialmente as mães), profissionais e crianças (ROSEMBERG, 2001, p. 23).

Essa visão de avaliação coloca como questão fundamental o conhecimento e o reconhecimento das necessidades dos participantes diretamente concernidos pela Educação Infantil, cabendo ao conhecimento científico servir de ferramenta para o levantamento

dessas necessidades como instrumento dos diversos atores sociais nas negociações para a defesa de determinados programas, políticas ou projetos. Em consonância com essa concepção é que apresentamos algumas questões que consideramos relevantes para compreender a Educação Infantil no cenário brasileiro e propor algumas mudanças.

Apesar do reconhecimento da Educação Infantil enquanto um direito das crianças e das famílias e do caráter educativo das instituições que ofertam esse nível de ensino, ainda há um distanciamento entre o que está proclamado em lei e o que acontece na realidade brasileira (LUZ, 2006). Campos (2006) apresenta um resumo dos problemas relativos ao acesso e à qualidade da Educação Infantil no Brasil que foram apontados num diagnóstico realizado no ano de 2005 pela comissão da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)/Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE):

- a) Não se completou a transição das creches para os sistemas educacionais, havendo uma sobreposição de ação da área da assistência social, que nem sempre trabalha em colaboração com a área educacional;
- b) O financiamento da Educação Infantil é insuficiente em grande parte dos municípios e a população não conta com recursos próprios para suprir os custos das creches e pré-escolas. No Brasil, o gasto médio por criança/ano na pré-escola é muito inferior ao registrado em outros países em desenvolvimento, como Argentina, Uruguai, Chile e México;
- c) A fiscalização e supervisão das creches e pré-escolas é falha e, nos diversos tipos de atendimento – público, conveniado e particular –, permanecem situações de risco para as crianças;
- d) As creches quase sempre possuem uma situação pior do que aquela encontrada nas pré-escolas. As creches comunitárias, onde são atendidas as crianças dos segmentos mais pobres da população, são justamente aquelas que apresentam as piores condições de funcionamento;

- e) Omissão, por parte dos governos estaduais, tanto na função de apoio aos municípios mais pobres, como em seu papel legal específico na formação de professores de creche em nível médio e superior e na supervisão do atendimento nos municípios que não constituíram seus sistemas de educação próprios;
- f) Os currículos dos cursos de formação, tanto no nível médio como no superior, reservam pouco espaço para conhecimentos sobre desenvolvimento infantil na faixa de 0 a 6 anos de idade e os estágios geralmente não cobrem a prática do trabalho em creches;
- g) Pequena preocupação por parte das escolas com a programação de atividades com as crianças, avaliada como pouco diversificada, rígida e presa a rotinas empobrecidas – o que leva à ociosidade – e pouco estimuladora do seu desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo, cultural e social. Os documentos oficiais sobre currículo são pouco divulgados e suas orientações são quase sempre ignoradas;
- h) Insuficiente integração entre a pré-escola e a 1ª série do Ensino Fundamental, dificuldade que põe em risco o aproveitamento das crianças nessa importante etapa de sua escolaridade.

Na complexa rede de fatores que concorrem para a manutenção dessa situação, consideramos importante destacar duas questões: financiamento e formação dos profissionais.

A Educação Infantil no âmbito político-administrativo está sob a responsabilidade dos municípios. Silva (2001) reconhece que essa descentralização pode ser benéfica por possibilitar uma maior interlocução entre os gestores e a população, mas que pode representar também uma forma de reduzir investimentos nessa área. Conforme a autora, as diferenças acentuadas de gastos dos governos municipais para a efetivação de ações voltadas à Educação Infantil, sem uma política pública que articule, organize e garanta recursos técnicos e financeiros para um atendimento mais uniforme no País, ocasionam imobilidade, distorções e perversidades nas disputas orçamentárias dos municípios

e na condução das ações voltadas para as crianças de 0 a 6 anos, evidenciando a distância existente entre o direito reconhecido em lei e aquele socialmente reconhecido e protegido.

A necessidade de estruturação de uma política pública de Educação Infantil encontra respaldo principalmente pelas condições de grande parte de nossas crianças, que, conforme Didonet (2001), não encontram no ambiente familiar espaço suficiente para que o desenvolvimento opere segundo o seu potencial, devido à pobreza e à miséria que suprimem ou reduzem elementos essenciais para que isso ocorra. Corazza (2002) também apresenta informações que endossam essa realidade e mostram o quanto as crianças no Brasil encontram dificuldades para viver e exercer seus direitos como cidadãs. Outros autores, como Felipe (2001), Machado (2000) e Campos (2006), evidenciam os benefícios que a frequência a creches e pré-escolas podem trazer para as crianças de menor renda, por enriquecer seu mundo social e ensejar atendimento educativo profissional mais planejado do que o recebido na família.

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2004, apresentados no Relatório do Grupo de Trabalho (2006), sobre o atendimento socioeducativo a crianças de 0 a 6 anos são os seguintes:

40,4% das crianças frequentam alguma instituição: na faixa de zero a três anos, o percentual é de 13,4% e na de quatro a seis anos de 70,5%. Das crianças de família maior renda (acima de três salários mínimos *per capita*) na faixa de zero a três anos, 35,3 % frequentam alguma instituição, e, na faixa de quatro a seis anos, esse percentual é de 92,2. Das crianças das famílias de menor renda (até  $\frac{1}{2}$  salário mínimo *per capita*) na faixa de zero a três anos, 8,5% frequentam alguma instituição, e na faixa de quatro a seis anos, o percentual é de 63,1%.

Esses dados evidenciam que a Educação Infantil alcança somente uma parte das crianças brasileiras e que esse atendimento é ainda menor para as crianças de menor renda, fato esse que, conforme assinalamos, pode limitar o desenvolvimento dessas crianças. Sendo assim, a criação

de uma política pública de Educação Infantil por parte do governo federal que consiga equalizar as diferenças de investimentos municipais, assegurando a existência de recursos explícitos nos orçamentos das três esferas de poder – União, estados e municípios – se coloca como um importante fator para o crescimento da oferta e a melhoria de qualidade dos serviços existentes (BARRETO, 2006; CAMPOS, 2006).

Um alento para incrementar a situação atual de financiamento da Educação Infantil foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), regulamentado pela Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, que tem como objetivo proporcionar a elevação e uma nova distribuição dos investimentos em educação. Esse novo fundo, diferente do anterior, atende não só o Ensino Fundamental, mas também a Educação Infantil, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. O projeto fixa índices mínimos para o cálculo do valor por aluno em cada modalidade da Educação Infantil a partir do segundo ano de vigência do fundo e também destina verba às creches comunitárias e confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o Poder Público, que não eram contempladas no fundo anterior. Para ter acesso aos recursos do Fundeb, essas instituições devem ter certificado do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), atender a padrões mínimos de qualidade e oferecer igualdade de condições de acesso aos alunos, com atendimento gratuito a todos. A correta implementação desse Fundo pode auxiliar na consecução do objetivo de garantir o acesso à Educação Infantil e a qualidade dessa.

Além das questões referentes ao financiamento que afetam diretamente a oferta e a qualidade da Educação Infantil, consideramos importante trazer algumas reflexões sobre a formação dos profissionais que trabalham na área. Esse fator merece destaque porque se vincula diretamente à qualidade do serviço prestado e tem grande relevância para o desenvolvimento das crianças (CAMPOS, FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006). Faria (1999) ressalta a importância de a formação articular as

funções de cuidado e educação, para que a criança possa ser criança e tenha opções de atividade que lhe ajudem a desenvolver-se de modo integral. Nascimento (2001) se mostra preocupada com esse tema ao assinalar a tendência de que a formação exigida pela LDBEN fique centrada somente na dimensão educativa, voltada quase exclusivamente para a dimensão cognitiva, o que pode ter como consequência uma escolarização excessiva da Educação Infantil, especialmente da pré-escola. Em um levantamento de pesquisas recentes realizadas no país sobre a qualidade da Educação Infantil, Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) demonstram que a qualificação para o trabalho com crianças pequenas, especialmente em período integral, continua bastante insuficiente e inadequada. Conforme as autoras, a formação docente, tanto em nível secundário – cursos de magistério – como em nível superior – cursos de pedagogia –, não atende as necessidades de qualificação requeridas para o trabalho nas creches e pré-escolas. Nas creches, persistem as rotinas empobrecidas de cuidados com alimentação e higiene, e, na pré-escola, as professoras dificilmente conseguem escapar do modelo excessivamente escolarizante, calcado em práticas tradicionais dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Ademais, tanto as profissionais de creches como de pré-escolas revelaram concepções negativas sobre as famílias atendidas, aspecto esse que aponta para mais uma lacuna em sua formação prévia e em serviço.

Ainda não existe um modelo de formação suficientemente conhecido e difundido que consiga preparar adequadamente os profissionais da Educação Infantil para a dupla função de cuidar e educar; na prática, há inclusive a diferenciação de pessoas para desenvolver as atividades de cuidado, em geral denominadas de auxiliares, e para desempenhar as funções pedagógicas, que ficam ao encargo das professoras ou educadoras. Entretanto, existem instituições e mesmo municípios desenvolvendo atividades de capacitação que buscam superar essa dicotomia entre cuidado e educação. Kishimoto (2006) apresenta um processo de formação/pesquisa/intervenção que realiza uma formação em contexto que entende que é “na atividade situada da escola, junto aos professores, crianças e famílias especificamente nas práticas

pedagógicas que deve incidir o foco formador” (p. 42). Conforme os princípios desse processo, “na instituição de Educação Infantil, todos são educadores, independentes de suas atribuições” (p. 42), e a participação ativa dos professores e gestores é fundamental. O governo federal, no ano de 2005, criou o Programa Nacional de Formação Inicial de Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil). Conforme o documento Diretrizes Gerais (2005), o programa é um curso em nível médio, na modalidade normal, que proporciona aos professores sem a habilitação mínima exigida pela legislação vigente e que atuam como docentes nas instituições de Educação Infantil o domínio dos conteúdos do Ensino Médio e a formação pedagógica necessários para a melhoria da qualidade de sua prática profissional. Reconhecemos o mérito da iniciativa por demonstrar a preocupação com tema tão relevante, mas sabemos que o efeito do programa somente será sentido se alcançar um elevado número de professores e se se constituir num programa de longa duração e que se articule com outras ações, como as referentes à garantia de recursos.

Desse modo, está posto o desafio de criar e difundir ações de qualificação e formação para o trabalho nas creches e pré-escolas que suplantem essa dicotomia entre cuidar e educar. Essas ações devem ser flexíveis, para atender realidades distintas, como a dos estudantes universitários que aspiram trabalhar com Educação Infantil e a dos profissionais que estão trabalhando. É necessário envolver as universidades, as faculdades e os formadores que estão nesses lugares para que avaliem suas ações e promovam as mudanças adequadas para formar bons profissionais, ou seja, que consigam promover o desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, deve-se procurar conhecer e valorizar as ações em andamento, como as experiências anteriormente citadas (KISHIMOTO, 2006; BRASIL, 2005b).

### **Implicações da concepção de Winnicott sobre a Agressividade na Educação Infantil**

O conhecimento do cenário da Educação Infantil no Brasil, aliado às idéias de Winnicott sobre a agressividade e a tendência anti-social,

acentua ainda mais a importância de refletir nas instituições de Educação Infantil. A conjugação de leituras sobre o processo de desenvolvimento, que evidenciam as repercussões das primeiras experiências relacionais na saúde das crianças, com o diagnóstico de que boa parte das crianças brasileiras se encontra em situações de vulnerabilidade social e emocional e a Educação Infantil atende somente uma pequena parcela dessa população, reforça a necessidade de que o Estado se comprometa em oferecer uma Educação Infantil de qualidade. As famílias, creches e pré-escolas devem ser apoiadas para que possam desenvolver a contento a função primordial de proporcionar um “ambiente facilitador” de um desenvolvimento emocional saudável.

Considerando a recente história da Educação Infantil e a forte influência que recebe das formas de organização dos outros níveis de ensino, é fundamental que se considere a finalidade de desenvolvimento integral da criança como o principal eixo a ser seguido nas práticas pedagógicas das creches e pré-escolas. Nesse sentido, a consideração da singularidade das crianças e a necessidade de auxiliá-las nos diversos aspectos desenvolvimentais são aspectos cruciais na oferta de uma educação de qualidade. A concepção de agressividade trazida por Winnicott se alia aos pressupostos teóricos e estudos empíricos de renomados psicólogos do desenvolvimento, como Piaget (1967), Vygotsky (1984, 1987) e Wallon (1971, 1975, 1989), que ressaltam o papel ativo da criança no processo de desenvolvimento e a importância das interações sociais nesse processo. Além disso, Winnicott explicita uma imagem da criança e da infância menos idealizada, identificando as crianças normais como aquelas que manipulam, testam, desobedecem e reconhecendo que a tarefa educativa é algo difícil e árduo para os pais. Essas idéias têm sido resgatadas pelas recentes discussões trazidas pela Sociologia da Infância (SIROTA, 2001; MONTANDON, 2001, 2005) que identificam as crianças como cidadãs e atores sociais, produtores de cultura e de modos próprios de organização, e que questionam o entendimento da infância como algo padronizado e uniforme, ressaltando a singularidade e os percursos múltiplos que essa fase de vida pode abarcar. Essas idéias

presentes na discussão proposta por Winnicott quando apresenta sua concepção de agressividade podem auxiliar bastante na formulação de projetos políticos pedagógicos realmente diferenciados para a Educação Infantil, que consigam de fato atender a dupla função de cuidar e educar, e mesmo romper com a dicotomia histórica que se construiu entre esses dois termos na Educação Infantil brasileira.

As contribuições de Winnicott se alinham com os postulados da Sociologia da Infância que reivindicam um olhar para a especificidade do comportamento infantil por buscar entender a criança como ela se apresenta e não somente como um ser inacabado, um “vir-a-ser”, e também por destacar a importância da função dos cuidadores no desenvolvimento emocional das crianças. Esse é um aspecto fundamental quando se pensa na Educação Infantil, pois o foco deve ser para o momento presente no processo de desenvolvimento da criança e não no que ela será, ou seja, é preciso que a lógica infantil prevaleça sobre a lógica do adulto. Os cuidadores (professores, pais e demais adultos) desempenham papel inegável no processo de desenvolvimento das crianças, entretanto, sua forma de agir e pensar não deve impedir o reconhecimento das especificidades do comportamento infantil. Se considerarmos essas idéias, podemos reconhecer as dificuldades e exigências da tarefa educativa, pois as singularidades do comportamento de cada criança é que devem permear a relação educativa em substituição a um modelo de criança idealizado pelos adultos.

O entendimento de Winnicott de que as crianças lidam de modo particular com a própria agressividade e a importância dada ao papel da brincadeira e das atividades simbólicas no desenvolvimento emocional saudável reiteram a importância dessas atividades na Educação Infantil. Em estudo realizado sobre a agressividade na primeira infância, Luz (2005) evidencia o quanto a concepção de Winnicott sobre a agressividade é algo distante da realidade das famílias e das instituições de Educação Infantil brasileiras. Nesses dois espaços ainda predomina a visão tradicional de considerar a agressividade como um comportamento

ruim e que deve ser repreendido. A aceitação da idéia de Winnicott de que a agressividade está presente em todas as pessoas, mas que se manifesta de forma diferente na vida de cada uma delas, é algo de difícil entendimento, uma vez que se confronta com muitos dos ideais educativos predominantes em nossa sociedade.

Na concepção de Winnicott, a agressividade não deveria ser tomada como algo a ser eliminado do comportamento das crianças, mas ser pensada como uma tendência que precisa ser manifestada, e, quando controlada, deveria ser devidamente valorizada, pois, antes de conseguir agir de modo construtivo, precisamos lutar com nosso desejo de destruição. Em outras palavras, quando a criança consegue agir do modo esperado pela educadora significa que conseguiu controlar seus desejos pessoais destrutivos. Assim, se a educadora tiver consciência de que por trás de qualquer comportamento está essa luta permanente, pode valorizar melhor os comportamentos criativos e construtivos da criança. Em termos práticos, acreditamos que essa postura poderia ajudar os educadores a lidarem melhor com os comportamentos “indesejáveis” das crianças e a serem mais cuidadosos com o modo como procuram corrigir esses comportamentos, ou seja, poderia ter um efeito potencializador da ação educativa.

Ao lembrarmos o quanto as atividades de avaliação são momentos de ansiedade e questionamento de nossa auto-estima, podemos imaginar o quanto esse julgamento do comportamento das crianças nas categorias de “certo” e “errado” pode submetê-las precocemente à sensação de incapacidade. Macedo (1994) nos apresenta uma reflexão sobre o enquadramento dos comportamentos dos alunos nas categorias de “certo” ou “errado”. Para esse autor, o erro é simplesmente um dos modos de compreensão da realidade, podendo ser tido como um índice de percepção do nível de aprendizado dos alunos – desse modo, deixa de ter um valor depreciativo e pode ser tomado como ferramenta de auxílio no processo de aquisição de conhecimento.

Se tomarmos essa metáfora na compreensão do comportamento agressivo das crianças, podemos sinalizar a importância de o educador

perceber nessa forma de lidar com a realidade um primeiro esforço para compreendê-la. Se quisermos modificar esse comportamento, é importante tentar reconhecer os motivos pelos quais a criança agiu daquele modo e, com base nesses indicadores, tentar promover mudanças que alterem sua relação com o ambiente.

Retomando as idéias de Soares e Tomás (2004), acreditamos que uma nova compreensão das crianças e da infância possa ser um caminho importante para novas formas de interação entre adultos e crianças e dos adultos entre si e para mudanças sociais, políticas e econômicas importantes. As idéias de Winnicott acerca do processo de desenvolvimento e em especial da agressividade podem ser ferramentas úteis para a promoção de mudanças em nossas concepções da infância e das crianças. O reconhecimento da primeira infância como um período especial no desenvolvimento do sentimento de confiança básica, tão necessário nas atividades da vida adulta, pode ser visto como consequência da consideração da criança como “cidadã” e do respeito às suas formas de agir, pensar e se expressar. A difusão dessa postura pode auxiliar pais e educadores na continuidade a interações de qualidade, capazes de possibilitar que a agressividade tenha seu lugar reconhecido como uma das formas de linguagem da criança e mesmo como motor para suas atividades construtivas.

Pensando no desafio presente de promover uma formação adequada aos profissionais que atuam ou pretendem atuar na Educação Infantil, é mister difundir e problematizar as condições concretas de vida de nossas crianças e planejar novas formas de interação, delas entre si e com os adultos, que de fato consigam garantir a elas um desenvolvimento saudável. Nesse sentido, a obra de Winnicott pode ser resgatada como suporte para um melhor entendimento dessa primeira etapa de vida, assim como para que os próprios educadores repensem seu papel e consigam se colocar de forma genuína na relação com as crianças, ao oferecer-lhes, por meio de seus gestos, o sentimento de que são verdadeiramente respeitadas.

## Referências

BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. Gestão municipal – qualidade financiada. In: CONGRESSO PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1., 1998, Águas de Lindóia, SP. **Anais...** Águas de Lindóia, SP: Copedi, 1998. p. 37-38.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 03, de 03 de agosto de 2005**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2005a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Proinfantil: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: diretrizes gerais**. Brasília: MEC, 2005b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Relatório dos trabalhos realizados pelo GT criado pela Portaria Interministerial nº 3.219**, de 21 de setembro de 2005 e proposta de prorrogação de suas atividades. Brasília: MEC/SEB, 2006a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfport3219\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfport3219_05.pdf)>.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2006b. Disponível em: <<http://www.cfappm.ma.gov.br/pagina.php?IdPagina=99>>.

CAMPOS, Maria Malta. **Educação Infantil**. São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.reescrevendoeducacao.com.br/2006/pages.php?recid-35>>. Acesso em: 27 jun. 2006.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância & educação** – era uma vez – quer que eu conte outra vez? Petrópolis: Vozes, 2002.

DIAS, Regina Célia. Luta, movimento, creche: a história da conquista de um direito. In: SILVA, Isa T. F. Rodrigues. **O processo de constituição de políticas públicas de Educação Infantil em Belo Horizonte: 1993 a 2000**. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2001.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-27, jul. 2001.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da Educação Infantil**. Campinas: Edunicamp; São Paulo: Cortez, 1999.

FELIPE, Jane. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis E. (Org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 27-37.

GOUVÊA, Maria Cristina. Infância, sociedade e cultura. In: CARVALHO, Alisson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília (Org.). **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. p.13-29.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Propostas de formação à docência para a educação infantil. In: In: CONGRESSO PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1., 1998, Águas de Lindóia, SP. **Anais...** Lindóia, SP: Copedi, 1998. p. 42.

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

\_\_\_\_\_. Educação Infantil: direito esquecido? **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p. 41-58, 2006.

MACEDO, L. **Ensaio construtivistas**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACHADO, Marília G. M. **Como ficam as nossas crianças?** Os arranjos de cuidado alternativos à creche e seu impacto no desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos. 2000. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em Língua Inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.

\_\_\_\_\_. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas: Cedes, v. 26, n. 91, p. 485-507, maio/ago. 2005.

NASCIMENTO, Maria Evelina Pompeu do. Os profissionais da Educação Infantil e a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. 3. ed. Campinas: Autores Associados; São Carlos: EdUFSCar; Florianópolis: EdUFSC, 2001. p. 99-112.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1967.

ROSEMBERG, Fúlvia. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas: Anped/Autores Associados, v. 16, jan./abr, 2001, p.19-26.

SILVA, Isa T. F. Rodrigues. **O processo de constituição de políticas públicas de Educação Infantil em Belo Horizonte: 1993 a 2000**. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2001.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-32, mar. 2001.

SOARES, Natália F.; TOMÁS, Catarina A. Da emergência e participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância... Os intricados trilhos da acção, da participação e do protagonismo social e político das crianças. In: SARMENTO, Manuel Jacinto;

CERISARA, Ana Beatriz (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.** Porto: Edições ASA, 2004. p. 135-162.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança.** São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

\_\_\_\_\_. **Origens do pensamento na criança.** São Paulo: Manole, 1989.

\_\_\_\_\_. **Objectivos e métodos da psicologia.** Lisboa: Editoria Estampa, 1975.

WINNICOTT, Donald Woods. Transitional objects and transitional phenomena; a study of the first not-me possession. **Psychoanal**, v. 34, n. 2, p. 89-97, 1953.

\_\_\_\_\_. Carta para Anna Freud. In: \_\_\_\_\_. **O gesto espontâneo.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1990, p. 10. Edição original: 1948.

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

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

\_\_\_\_\_. Alguns aspectos psicológicos da delinquência juvenil. In: \_\_\_\_\_. **Privação e delinquência.** 2. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1994c. p. 119-125. Edição Original: 1946.

\_\_\_\_\_. A tendência anti-social. In: \_\_\_\_\_. **Privação e delinquência.** 2. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1994d. p. 127-137. Edição original: 1956.

\_\_\_\_\_. Agressão, culpa e reparação. In: \_\_\_\_\_. **Privação e delinqüência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1994e. p. 143-150. Edição original: 1960.

\_\_\_\_\_. Raízes da agressão. In: \_\_\_\_\_. **Privação e delinqüência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1994f. p. 96-103. Edição original: 1964.

*Recebido em: 7 de março de 2008.*

*Aprovado em: 8 de abril de 2008.*