

AGRESSIVIDADE EM PRÉ-ESCOLARES: INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS, PAIS E PROFESSORAS

AGGRESSIVENESS IN PRESCHOOLERS:
INTERVENTION WITH CHILDREN, PARENTS AND TEACHERS

AGRESIVIDAD EN PREESCOLARES:
INTERVENCIÓN CON NIÑOS, PADRES Y MAESTRAS

ANA PAULA BENATTI¹

CAROLINA DUARTE
DE SOUZA²

CRÍSTOFER BATISTA
DA COSTA^{3,4}

¹ Prefeitura Municipal
de Doutor Maurício
Cardoso/RS, Brasil

² Universidade Federal de
Santa Catarina (UFSC),
Florianópolis/SC, Brasil

³ Faculdades Integradas
de Taquara (FACCAT),
Taquara/RS, Brasil

⁴ Centro de Estudos da
Família e do Indivíduo
(CEFI), Faculdade
de Psicologia (FACEFI),
Porto Alegre/RS, Brasil

RESUMO: Agressividade pré-escolar é um fenômeno que preocupa pais, educadores e outros profissionais que trabalham com o público infantil. O presente estudo descreve uma intervenção psicológica sobre a agressividade em pré-escolares no contexto da educação infantil baseando-se nos pressupostos da Terapia Narrativa. A intervenção ocorreu como uma consultoria escolar por meio de quatro etapas com duas turmas de pré-escola de uma instituição de educação infantil particular de um estado do Sul do Brasil. Participaram 21 crianças, com idades entre quatro e seis anos, suas famílias e quatro educadoras. A intervenção evidenciou mudanças no relacionamento das crianças entre si e com as educadoras, e contribuiu para a compreensão dos pais acerca de especificidades do desenvolvimento infantil, limites e manejo com as crianças. Apresentamos uma compreensão sistêmica do fenômeno, que poderá contribuir para que estudantes e profissionais de psicologia se apropriem das reflexões, ferramentas e do manejo frente à agressividade em pré-escolares.

Palavras-chave: intervenção sistêmica, agressividade, pré-escolares.

ABSTRACT: Preschool aggressiveness is a phenomenon that worries parents, teachers and other professionals who works with children. The present study describes a psychological intervention on aggressiveness in the context of early childhood education based on Narrative Therapy. The intervention happened as a school coaching in four moments with two kindergarten classes of a private kindergarten school in a Southern State of Brazil. Participated 21 children aged four to six years-old, their families and four teachers. The intervention showed changes in the relationship among children by themselves and among the teachers, as well as it contributed to the parents' understanding about specificities of child development, limits and management with children. We present a systemic understanding of the phenomenon which may help psychology students and professionals to take ownership of reflections, tools and management of aggression in preschoolers.

Keywords: systemic intervention, aggressiveness, preschoolers.

RESUMEN: La agresividad preescolar es un fenómeno que preocupa a padres, educadores y otros profesionales que trabajan con niños. El presente estudio describe una intervención psicológica sobre la agresividad en preescolares en el contexto de la educación infantil basada en los supuestos de la Terapia Narrativa. La intervención se llevó a cabo como una asesoría escolar a través de cuatro etapas con dos clases de preescolar de una institución privada de educación infantil en un estado del sur de Brasil. Participaron 21 niños entre cuatro y seis años, sus familias y cuatro maestras. La intervención mostró cambios en la relación de los niños entre sí y con las maestras y contribuyó a que los padres entendieran las especificidades del desarrollo infantil, los límites y el manejo con los niños. Presentamos una comprensión sistémica del fenómeno, que puede contribuir a que estudiantes y profesionales de la psicología se apropien de reflexiones, herramientas y manejo ante la agresión en preescolares.

Palabras clave: intervención sistémica, agresividad, preescolares.

Recebido em 16/10/2020
Aceito em 13/02/2022



Queixas de agressividade na idade pré-escolar são recorrentes entre pais e professores e estão entre as principais causas de busca por atendimento especializado em serviços de psicologia (Borges *et al.*, 2018; Gomes & Pedrero, 2015). Pesquisas indicam que os problemas de comportamento externalizantes, caracterizados por dificuldades de relacionamento interpessoal, hiperatividade e agressividade, entre outros, em crianças e adolescentes podem estar relacionados ao contexto familiar, especificamente aos problemas nos subsistemas conjugal (relação conjugal do casal), parental (relação figura parental e filho/a) e coparental (relação entre as figuras parentais e criança/adolescente referente a criação do/a filho/a) (Bolsoni-Silva & Loureiro, 2019; Mosmann *et al.*, 2017), e às interações no contexto escolar (Souza, Vieira, & Crepaldi, 2015).

Um importante componente do subsistema parental são as práticas parentais que podem ser definidas como as estratégias e técnicas utilizadas pelos pais com o objetivo de educar os filhos. Algumas dessas práticas estão relacionadas ao favorecimento do desenvolvimento socioemocional infantil, como monitoria positiva e comportamento moral. Por outro lado, negligência, punição inconsistente, disciplina relaxada, monitoria negativa e abuso físico estão associados à presença de problemas de comportamento nas crianças (Alvarenga *et al.*, 2016).

No que se refere às práticas parentais e aos problemas de comportamento em crianças, Freitas e Alvarenga (2016) avaliaram a relação entre habilidades sociais e práticas educativas negativas e os problemas externalizantes na infância entre pais de crianças com idades entre seis e nove anos. Os resultados indicaram que a utilização de práticas educativas negativas pelos pais, sejam elas ativas ou passivas, como é o caso de xingamentos, ameaçar bater ou observar e se esquivar, tiveram forte relação com o surgimento de problemas externalizantes nos filhos, tais como mentir, ameaçar pessoas, discutir, desobedecer e agredir.

Nessa direção, Bolsoni-Silva e Loureiro (2019) compararam as práticas parentais relatadas por mães de crianças pré-escolares e escolares considerando variáveis demográficas, práticas educativas, relacionamento conjugal, depressão materna, problemas de comportamento e habilidades sociais. Os resultados apontaram que depressão materna, dificuldades no relacionamento conjugal e variáveis sociodemográficas, como baixa escolaridade da mãe, menor renda e maior número de filhos, interferiram negativamente nas práticas educativas parentais. Além disso, as mães utilizam práticas educativas positivas e negativas na educação dos filhos, independentemente de as crianças apresentarem problemas de comportamento, entretanto a utilização de práticas educativas negativas foi mais frequente nos casos de crianças escolares e pré-escolares com problemas de comportamento. Esse resultado sinaliza a bilateralidade na compreensão do fenômeno, pois problemas de comportamento e práticas educativas influenciam-se mutuamente. Resultado semelhante foi encontrado por Rovaris e Bolsoni-Silva (2020) em estudo sobre os comportamentos maternos e infantis associados aos problemas de comportamento nas crianças, à escolaridade e ao gênero. Os resultados indicaram que mães utilizaram principalmente práticas educativas negativas com crianças que apresentavam problemas de comportamento e com meninos menores (da Educação infantil – EI).

Em relação à faixa-etária, ao investigar queixas quanto ao comportamento de crianças pré-escolares, Silva e Cavalcante (2017) constataram que crianças com idades entre seis e oito anos apresentavam médias inferiores em habilidades sociais se comparadas às crianças com idades entre nove e 12 anos. Para as autoras, esse resultado é decorrente das diferenças desenvolvimentais entre as crianças, já que aquelas

mais novas ainda estão desenvolvendo tais habilidades e possuem estratégias para resolução de conflitos menos assertivas, tais como agressividade e passividade, e precisam do auxílio de um adulto para mediar as relações com os pares. Entretanto, a relação entre idade, etapa desenvolvimental e habilidades sociais nem sempre é conhecida por pais e educadores, o que pode levá-los a identificar como problemáticos certos comportamentos coerentes com o período desenvolvimental da criança (Souza, Vieira, *et al.*, 2015).

Em uma perspectiva sistêmica, os comportamentos de uma criança só podem ser percebidos a partir das inter-relações que ela estabelece nos sistemas dos quais participa (turma, EI, família, comunidade). Assim, entendemos que o pré-escolar, o professor, a Instituição de Educação Infantil (IEI) e a família estão envolvidos em uma complexa teia de relações interdependentes, influenciando-se mutuamente (Caroni & McCulloch, 1999; Duque *et al.*, 2009; Souza, Macchiaverni *et al.*, 2015).

Em consonância com essa perspectiva, a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Bronfenbrenner (2011), compreende o desenvolvimento a partir dos processos de trocas recíprocas e progressivamente mais complexas que se dão entre a criança em desenvolvimento em seus aspectos biopsicológicos e as outras pessoas, objetos e símbolos de seu meio imediato ao longo do tempo. Essa teoria conduz a um entendimento da agressividade e das habilidades sociais em crianças pré-escolares como resultantes de características individuais que podem ser acentuadas ou atenuadas nos processos de trocas interacionais complexas que a criança estabelece cotidianamente na família e na escola.

Nesse sentido, a IEI pode ser um espaço de promoção do desenvolvimento infantil se as inter-relações entre IEI, crianças e famílias favorecerem a ocorrência de interações frequentes no meio imediato da criança com participação efetiva, face a face, recíproca e progressivamente mais complexa (Bronfenbrenner, 2011). Se, por outro lado, a IEI (re)produz discursos enrijecidos acerca das interações que ocorrem nesse contexto, principalmente em situações consideradas problema, como é o caso da agressividade, esse ambiente pode tornar-se um fator de risco para as crianças. Dentre os discursos dominantes, presentes em nossa cultura, que podem favorecer a ocorrência de situações “problema” no contexto pré-escolar destacam-se as narrativas sobre o patriarcado, o racismo, o capacitismo, o adultismo, o individualismo e o capitalismo (Schultz *et al.*, 2012).

A abordagem Narrativa, desenvolvida por Michael White e David Epston, nos anos de 1980, compreende os comportamentos como manifestações dos significados atribuídos às experiências, sendo que tais significados são construídos subjetiva e socialmente e compartilhados através da linguagem (White, 2012). É por meio das narrativas que os indivíduos constroem suas identidades, influenciados pelas narrativas dominantes da cultura. Dessa maneira, a ideia de que homens são mais poderosos e valorosos que mulheres promove a cristalização de atribuições de gênero para meninos (são sempre fortes e nunca choram) e meninas (são delicadas e cuidadoras), e justifica a violência de gênero, da mesma forma que a crença de que uma raça é superior às demais promove a autoestima de um grupo (brancos) concomitantemente à desconfirmação das demais raças (em nosso contexto, principalmente negros e indígenas), corroborando o racismo estrutural. Aliada a essas noções, a compreensão de que falas e percepções infantis são sempre desqualificadas quando comparadas a falas e percepções de um adulto e o clima hostil de competição fomentado entre as crianças, amparado na crença de que todos têm condições iguais para ser o/a melhor da turma, favorecem a ocorrência de disputas,

brigas e desânimo diante de fracassos. Portanto, há uma necessidade de desconstrução dessas narrativas dominantes de nossa cultura quando identificadas no contexto da IEI, primeiramente com educadores, para que estes trabalhem essas questões com seus alunos.

Na abordagem Narrativa, objetiva-se alterar discursos dominantes, ao incentivar que as pessoas utilizem novas formas de narrar suas histórias, menos cristalizadas e capazes de permitir o (re)descobrimto de suas habilidades e competências para o enfrentamento de situações vivenciadas como problemáticas (White, 2012). Assim, torna-se possível buscar os recursos próprios dos contextos e das pessoas, transformando um fator, inicialmente de risco, em fator de proteção. Em se tratando de crianças, as narrativas surgem por meio da brincadeira. É através dela que serão construídas histórias alternativas e novos significados no trabalho com crianças (Lion, 2017).

Dessa maneira, além do conhecimento sobre as características específicas de cada etapa do desenvolvimento infantil, professores necessitam de orientação acerca de como intervir nas situações de conflito no contexto escolar. Nesse sentido, a pesquisa experimental de Elias e Amaral (2016) avaliou as habilidades sociais, os problemas de comportamento e o desempenho acadêmico de crianças matriculadas no 5º ano de Ensino Fundamental que participaram de uma intervenção coletiva para a promoção de habilidades sociais, com um encontro semanal durante quatro meses, aplicada por uma professora durante as aulas. O estudo demonstrou a eficácia do programa, visto que o grupo em que foi feita a intervenção obteve escores superiores em habilidades sociais, desempenho acadêmico (especificamente escrita e leitura), e redução significativa nos comportamentos externalizantes, em comparação ao grupo controle.

Esses resultados corroboram o papel da IEI como contexto protetor e promotor do desenvolvimento infantil, uma vez que propicia a socialização das crianças com pares e se torna um meio para a identificação de fatores de risco para o desenvolvimento, como os problemas de comportamento (Crepaldi *et al.* 2017; Souza *et al.*, 2015). É papel do psicólogo e da psicóloga, no contexto escolar, intervir em situações consideradas problemáticas, na prevenção de possíveis riscos e na potencialização de fatores protetivos para o desenvolvimento dos sujeitos (Cavalcante & Aquino, 2019).

Além disso, o disposto na Resolução 013/2007 do Conselho Federal de Psicologia orienta acerca das intervenções psicológicas no âmbito educacional, as quais devem ter como foco todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: direção, coordenação, professores, alunos e famílias. A compreensão da escola, em uma perspectiva sistêmica e da Terapia Narrativa, auxiliou no planejamento de uma proposta de intervenção sobre a agressividade pré-escolar, por compreender que o foco das práticas do psicólogo inserido nesse âmbito deve ser a prevenção e a promoção da saúde e do desenvolvimento. Isso porque esse embasamento proporciona uma leitura global do contexto escolar com destaque para suas potencialidades e recursos. Assim, considerando a relevância clínica e social das intervenções na escola, o presente estudo teve como objetivo descrever uma intervenção psicológica sobre a agressividade em pré-escolares no contexto da educação infantil.

MÉTODO

Delineamento e Participantes

Este artigo constitui um relato de experiência de uma pesquisa-intervenção qualitativa e transversal. Participaram da intervenção 21 crianças, com idades entre quatro e seis anos (dez do Jardim A e onze do Jardim B), suas famílias (um ou ambos os genitores), sendo que aproximadamente seis destas frequentaram integralmente os encontros, e quatro educadoras que trabalhavam com as duas turmas. Cada educadora se responsabilizava pela turma por um turno, ou seja, existiam duas educadoras por turma, embora elas não trabalhassem simultaneamente. A instituição existe há mais de 20 anos e, no momento da realização da intervenção, era composta por cinco turmas (Berçário I, Berçário II, Maternal, Jardim A e Jardim B), com 44 crianças no total, e contava com cinco professoras e uma estagiária de Pedagogia, além da diretora.

Os instrumentos utilizados foram:

(a) *Diário de campo - Observação*: utilizado para efetuar o registro das observações e das impressões da psicóloga em relação às turmas, educadoras e demais aspectos do contexto escolar.

(b) *Rodas de conversas*: utilizadas na execução da intervenção com pais e educadoras das duas turmas. Com os pais, esses grupos tiveram como objetivo trabalhar principais dúvidas e anseios em relação às práticas educativas e desenvolvimento infantil. Com as educadoras, enfocou-se o dia a dia em sala de aula, sendo desenvolvidas intervenções mediadas (Cronicí & McCulloch, 1999), as quais as próprias educadoras deveriam colocar em prática com as turmas.

(c) *Entrevista semiestruturada*: desenvolvida para a execução deste estudo, em versão única, a qual foi aplicada com as educadoras antes e após o término da intervenção. A entrevista teve como propósito investigar a compreensão das educadoras acerca da agressividade infantil, sendo que alguns dos tópicos explorados foram: atitudes que caracterizam agressividade infantil, causas da agressividade infantil e estratégias utilizadas pelas crianças para lidar com a agressividade.

(d) *Questionário aberto*: instrumento desenvolvido por Souza, Vieira *et al.* (2015) e aplicado com as famílias, em versão única, antes e após o término da intervenção. Teve como objetivo compreender as concepções dos pais acerca da agressividade infantil e quais as suas ações perante demonstrações de agressividade por parte dos filhos. O questionário continha duas afirmações que deveriam ser completadas: 1) Agressividade é..., e 2) Eu lido com a agressividade do(a) meu/minha filho(a).

Procedimentos e Questões Éticas

A intervenção ocorreu com duas turmas de pré-escola de uma IEI particular do Sul do Brasil, no segundo semestre de 2015. A intervenção aqui apresentada foi uma consultoria escolar que seguiu os quatro passos propostos por Duque *et al.* (2009): a) identificação e avaliação da demanda; b) planejamento das intervenções; c) execução das intervenções; d) avaliação dos resultados.

O primeiro passo foi a realização de contato com a diretora da IEI no sentido de verificar a existência de demandas para a psicologia. Em conformidade com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, foi utilizado o Termo de Concordância da Instituição (TCI) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em que a instituição, bem como, os participantes (pais e educadoras) foram informados acerca dos objetivos e procedimentos envolvidos na intervenção. No primeiro encontro, após a apresentação dos documentos, foi assinado o Termo de Concordância da Instituição (TCI) e, nessa conversa inicial com a diretora da IEI, identificou-se uma demanda a ser trabalhada. Em seguida, a diretora apresentou as duas turmas e as educadoras que sinalizaram positivamente ao contrato de trabalho (assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE).

O segundo passo foi a realização de um encontro com as famílias para apresentar a possibilidade de um trabalho psicológico com as crianças. Diante do aceite dos pais quanto à intervenção psicológica, foram coletadas as assinaturas no TCLE. O passo seguinte foi a realização das observações nas turmas para verificar a demanda. Assim, primeiramente, identificou-se a situação problema junto a professoras, pais e crianças, o que corresponde à etapa de avaliação da demanda.

Sequencialmente, foi organizada uma reunião com a equipe diretiva, estagiária e as educadoras das turmas do Jardim A e B, para tratar da metodologia e do início do trabalho de intervenção que enfocou a tríade criança-escola-família. Antes do início das intervenções, com propósito avaliativo, foram investigadas as concepções de pais e educadoras sobre a agressividade infantil, por meio da aplicação do questionário e da entrevista, respectivamente.

Foram realizados seis encontros com as turmas do Jardim A e B juntas, sendo os dois primeiros de frequência semanal passando, posteriormente, a ocorrer quinzenalmente, tendo em vista a necessidade de maior período de tempo após cada intervenção, para que a turma pudesse se reorganizar. As intervenções com as famílias ocorreram por meio de três encontros com frequência quinzenal, no formato de rodas de conversas. Com as educadoras e a estagiária das turmas foram realizados seis encontros, sendo que os dois primeiros ocorreram com periodicidade semanal e, posteriormente, passaram à frequência quinzenal, para que as educadoras colocassem em prática as estratégias discutidas, bem como percebessem a reação das turmas após cada intervenção. Por fim se realizou a avaliação dos resultados por meio de *feedback* (quarto passo) (Duque *et al.*, 2009).

INTERVENÇÃO

Na conversa inicial com a diretora da IEI, ela queixou-se dos comportamentos das turmas do Jardim A e B, em que as crianças eram descritas como agitadas, briguentas e bagunceiras, o que foi identificado pela psicóloga como uma demanda a ser trabalhada. A partir disso, primeiramente identificou-se a situação problema junto a professoras, pais e crianças, e foram pensadas, de forma conjunta, estratégias de resolução para os problemas. Considerando os aspectos envolvidos na situação-problema de agressividade e desrespeito entre pré-escolares observados, a proposta de intervenção enfocou a tríade criança-escola-família. Dessa maneira, a descrição dos resultados foi didaticamente separada em intervenções com crianças, pais e educadoras, e cada intervenção foi organizada em três passos: avaliação, aplicação da intervenção e feedback, visto que o segundo passo da consultoria — de planejamento — trata-se de uma interação entre os momentos de avaliação e da construção da proposta de intervenção que pode ser mais bem compreendida na caracterização da demanda e da intervenção co-construída.

GRUPO 1 – Crianças

Nas observações iniciais das turmas, a psicóloga percebeu que havia bastante agitação no contexto de sala de aula, com barulhos provenientes de gritos — ora das crianças, ora das educadoras para com as crianças — e choro, uma vez que as crianças se machucavam com objetos e brinquedos e, também, agrediam-se fisicamente com tapas, beliscões, puxões de cabelo, empurrões etc., na tentativa de decidir/resolver as situações. Percebeu-se que as educadoras intervinham somente nas situações em que alguma criança havia se machucado, geralmente com tom de voz elevado, em repreensão aos comportamentos. Em resposta, as crianças manifestavam agitação e agressividade como tentativa de enfrentamento e resolução dos problemas. Ademais, a comunicação entre as educadoras mostrava-se ineficiente, visto que os horários de trabalho não permitiam trocas de experiências e continuidade das propostas pedagógicas entre elas.

Assim, o objetivo dos seis encontros com as crianças foi desenvolver estratégias de enfrentamento às emoções e aos comportamentos que produziam agressividade no ambiente escolar. Isso ao trabalhar as relações grupais e o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento das situações de desrespeito a partir de atitudes proativas de cada membro das turmas.

Dessa forma, no primeiro encontro trabalhou-se com a adaptação das Conversações de Externalização (White, 2012) por meio da história elaborada para esta intervenção, intitulada “O Bicho da Bagunça”. Nessa história, o Bicho da Bagunça poderia aparecer em diferentes contextos e fazer as crianças se comportarem de uma maneira que elas não gostavam, por exemplo, com agitação e agressividade. Nesse encontro, cada criança fez o seu desenho individual do Bicho da Bagunça, verbalizou o que ele a forçava a fazer e que ela não queria, e construiu estratégias para enfrentá-lo. No final do encontro, as crianças entregaram seus desenhos para a psicóloga que os guardou e se comprometeu a auxiliá-los na luta contra o Bicho da Bagunça.

As Conversações de Externalização consistem em um recurso conversacional da Terapia Narrativa que objetivam fazer com que o indivíduo se perceba diferenciado do problema que está apresentando, ou seja, o problema como algo externo e não como parte de sua personalidade. Assim, através da externalização do problema, o indivíduo consegue se desenredar das visões depreciativas que possui acerca de si e buscar soluções criativas (Lion, 2017; White, 2012).

No segundo encontro, realizou-se o desenho coletivo do Bicho da Bagunça e formou-se a “Liga da Defesa” contra o Bicho da Bagunça, a partir de combinados coletivos, ou seja, regras de convivência das turmas. A Liga da Defesa constituiu-se, portanto, nas estratégias coletivas de enfrentamento ao Bicho da Bagunça por todas as crianças da turma, tais estratégias foram potencializadas com o estabelecimento de algumas regras de convivência sobre o que seria/não seria permitido no ambiente escolar, como: não bater/machucar o(a) colega, abraçar e demonstrar carinho; não gritar, conversar baixinho; entre outros combinados.

No terceiro encontro, retomou-se o trabalho das regras de convivência, pois percebeu-se a necessidade de enfatizar esse aspecto, visto que esses combinados nunca haviam sido realizados pelas educadoras com as crianças. Então, montou-se com as turmas um cartaz contendo atitudes positivas — ações adequadas para se realizar na escola — e negativas — ações não adequadas àquele contexto —, ou seja, estratégias positivas e negativas para a convivência no ambiente escolar.

No quarto encontro, trabalhou-se a percepção das emoções, sendo que cada criança fez o desenho da emoção que estava sentindo no dia e, após, montou-se um móvel com as ilustrações para ser exposto na sala. Foram construídos dois “Cantinhos das Emoções” na sala: o “Cantinho da Tristeza” e o “Cantinho da Raiva”, que cada criança poderia utilizar quando estivesse sentindo a respectiva emoção, ao invés de direcioná-la para os colegas. Esta intervenção vai ao encontro do que é proposto por Silva (2017) ao tratar da Educação Emocional no ambiente escolar. Para o autor, as emoções perpassam o processo de aprendizagem e influenciam na convivência social dos alunos. Assim, o trabalho de educação emocional faz-se necessário, pois consiste em possibilitar à criança o reconhecimento das emoções — suas e dos demais —, regulá-las e expressá-las de forma saudável. Com isso, o autor entende que a educação emocional atua como um fator de prevenção de comportamentos inadequados no ambiente escolar.

No quinto encontro foram trabalhadas as habilidades/competências das crianças através da história do “Tesouro Escondido” e da dinâmica do “Baú do Tesouro”. A história, elaborada para esta intervenção, abordou a coexistência de inabilidades e competências nas pessoas, sendo que, muitas vezes, as inabilidades/aspectos negativos ofuscam as competências individuais. Assim, torna-se necessário expressar tais habilidades/competências com maior frequência, para que os demais também as percebam. A dinâmica, por sua vez, consistiu em um pequeno baú com moedas de chocolate em seu interior, sendo que para ganhar uma moeda cada criança teria que atribuir/reconhecer uma qualidade no(a) colega. Esta intervenção também pode ser considerada uma conversação de reautoria (White, 2012), na medida em que estimulou as crianças a olharem umas para as outras e narrarem outras histórias, alternativas e ricas.

De acordo com White (2012) e Lion (2017), nas conversações de reautoria estimula-se o indivíduo a resgatar experiências de vida e ampliar ideias, exercitando a imaginação e empregando novos significados aos eventos vividos. Aos poucos, superam-se as narrativas dominantes que incluem descrições estreitas e depreciativas acerca do indivíduo e da sua vida, desenvolvendo histórias que narrem acontecimentos singulares que existem, porém são negligenciados devido à narrativa dominante.

Considerando que há diferença de idade entre os membros das turmas do Jardim A e B — quatro, cinco e seis anos —, optou-se por, também, enfatizar esse aspecto na intervenção. Assim, no sexto e último encontro, trabalharam-se as diferenças desenvolvimentais das crianças através de uma conversa, utilizando bonecos de diferentes tamanhos, cujo objetivo foi desenvolver o sentimento de empatia e solidariedade, bem como o respeito às diferenças. Finalmente, realizou-se o encerramento do processo de intervenção com a entrega dos certificados de “Caçadores do Bicho da Bagunça” para cada uma das crianças, por terem contribuído para melhorar a relação e a convivência entre cada um dos membros das turmas entre si e para com as educadoras.

De acordo com a Terapia Narrativa, a entrega dos certificados pode ser considerada uma Cerimônia de Definição, a qual corresponde a um ritual em que as pessoas podem re-narrar ou rerepresentar suas histórias de vida na presença de testemunhas externas (Lion, 2017; White, 2012). Assim, essa cerimônia — entrega de certificados —, realizada na presença das educadoras e da diretora da IEL, teve o objetivo de finalizar o processo de intervenção, atribuindo uma “titulação” às crianças — Caçadores do Bicho da Bagunça —, graduando-as em suas histórias alternativas, as quais enfocavam as habilidades de lidar com a situação-problema até então vivenciada.

Nas intervenções realizadas com as crianças, observou-se um clima coletivo de colaboração para mudar a situação problemática das turmas. As crianças estavam comprometidas em dar continuidade ao que era trabalhado e relatavam, nos encontros seguintes, aspectos da mudança vivenciada, tais como: “Ninguém brigou, a professora não precisou xingar, o Bicho tá fraquinho”. Em consonância com os relatos das crianças, em sua entrevista final, uma educadora relatou observar mudança na forma como as crianças das turmas do Jardim A e B estavam lidando com a agressividade entre elas, uma vez que, após a intervenção, se esforçavam para impedir a reprodução de comportamentos agressivos entre si, aconselhando os colegas a não proceder daquela maneira e buscando o auxílio das educadoras para mediar a situação.

GRUPO 2 – Pais

Durante a conversa inicial com os pais percebeu-se que as necessidades destes estavam relacionadas, principalmente, com inseguranças a respeito de suas práticas educativas e do que é esperado em cada estágio do desenvolvimento infantil. Além disso, os pais responderam ao questionário aberto acerca da agressividade infantil. A análise das respostas evidenciou que a agressividade era entendida como um problema de comportamento caracterizado como desviante ou oposto ao esperado socialmente, uma vez que envolviam agressões físicas e verbais para com adultos, crianças e animais e destruição de objetos. Alguns pais associaram a agressividade infantil à falta de atenção por parte dos pais e ao ambiente familiar conflituoso. Com relação ao segundo item do questionário, o qual interrogava acerca das ações dos pais frente aos comportamentos agressivos dos filhos, os cuidadores referiram conversar com as crianças sobre suas atitudes e motivações para o ato. Descreveram também procurar “diferenciar o certo do errado” para os filhos, apontando o lado negativo — ou seja, as consequências que tal ato pode gerar — e, por fim, afirmaram deixar as crianças de castigo ou privá-las de algo de que gostavam, como brinquedos, TV, entre outras coisas.

O trabalho com os pais objetivou criar um espaço de reflexão acerca da compreensão do desenvolvimento infantil e do papel dos pais nesse processo (limites e práticas parentais), bem como de esclarecimento de dúvidas sobre as temáticas trabalhadas, tendo em vista a necessidade de apoio às intervenções realizadas na escola pela profissional de psicologia e pelas educadoras. Para tanto, nos dois primeiros encontros realizaram-se discussões, a partir da projeção em *datashow*, de histórias em quadrinhos de Calvin e Haroldo sobre o cotidiano infantil, as quais abordavam temáticas específicas, como os desafios colocados para os pais na fase do ciclo de vida familiar de família com filhos pequenos e aspectos próprios do desenvolvimento infantil — desenvolvimento emocional e cognitivo da criança (brigas na hora das refeições, reforço positivo como estratégia saudável ao desenvolvimento em detrimento da punição, relacionamento com os avós etc.). A partir da leitura dos quadrinhos, foram sendo discutidos alguns dos desafios à parentalidade e aspectos do desenvolvimento infantil. No terceiro e último encontro, abordou-se a questão dos limites a partir das experiências relatadas pelos pais, além da leitura e discussão de um folder informativo, criado para a intervenção, em que foram apresentadas estratégias para manejar limites e regras com as crianças.

Ao finalizar a intervenção, solicitou-se um *feedback* para que os pais pudessem falar livremente acerca da sua percepção quanto à intervenção. O *feedback* dos pais evidenciou a importância de momentos de troca com pares (outros pais) acerca do desenvolvimento dos filhos, uma vez que nessas situações compartilham-se

diferentes experiências parentais, aumentando, assim, o repertório comportamental dos cuidadores para com os filhos, além de funcionar como rede de apoio às dificuldades vivenciadas nessa fase do ciclo de vida familiar. Os pais relataram conseguir dialogar mais com os filhos após a intervenção e compreender melhor aspectos específicos do desenvolvimento infantil como, por exemplo, a necessidade de comunicação clara, por parte do adulto, frente ao pensamento mágico das crianças.

No final da intervenção, os pais novamente completaram as afirmações sobre agressividade através da reaplicação do questionário. Foi evidenciado que se passou a considerar a agressividade como uma reação normal da criança frente à frustração, ou seja, como parte do processo de desenvolvimento. Outra mudança significativa foi evidenciada na forma como os pais relataram manejar a agressividade dos filhos, já que referiram utilizar estratégias como diálogo entre pais e filhos, explicações acerca do que é aceito/não é aceito pelos pais em relação ao comportamento das crianças e negociação, com a definição de consequências para os atos da criança.

GRUPO 3 – Professoras

Inicialmente, as educadoras responderam a uma entrevista semiestruturada, descrita em Souza, Vieira *et al.* (2015), sobre a agressividade em pré-escolares. A agressividade foi caracterizada pelas educadoras como sendo um problema de comportamento da criança, tendo em sua origem influências da mídia e, principalmente, do relacionamento familiar (falta de atenção à criança e presença de conflitos), bem como da dificuldade de colocação de limites por parte dos pais. No que se refere à percepção das educadoras, as crianças apresentavam agressividade por meio de comportamentos como bater, gritar e chorar. Além disso, as educadoras referiram que a agressividade infantil era um comportamento normal para as crianças, pois elas não conheciam outras formas de resolver os conflitos, uma vez que não dialogavam e não procuravam o adulto para mediar as situações.

Ademais, as duas observações já descritas nas intervenções com as crianças também embasaram a construção da demanda e de objetivos para a intervenção com as educadoras. A psicóloga percebeu uma dificuldade de comunicação e de relacionamento entre as educadoras que influenciava o comportamento das turmas. Identificou-se também que a percepção, pela equipe técnica da IEI, de imaturidade e irresponsabilidade acerca de uma das educadoras contribuía para o estabelecimento de um clima de rivalidade entre as educadoras, o que, por sua vez, interferia na situação de agitação das turmas.

É importante ressaltar que, no processo de intervenção com as educadoras, elas não foram remuneradas para participarem dos encontros. O primeiro encontro foi realizado antes do início da intervenção com as crianças e o último após o encerramento desta. As educadoras utilizaram um caderno de anotações para registrar situações discutidas nos encontros com a psicóloga, como as sugestões e orientações co-construídas, bem como aspectos que gostariam de discutir nos encontros seguintes. Além disso, o caderno de anotações serviu como ferramenta para possibilitar a comunicação entre as educadoras, visto que estas não possuíam horários de trabalho em comum que possibilitassem a troca de informações a respeito de suas práticas pedagógicas e de situações específicas vivenciadas com as turmas.

A situação de rivalidade e os problemas de comunicação entre as educadoras foram trabalhados por meio de conversas colaborativas entre elas e a profissional de psicologia, sinalizando o fato de que, em alguns momentos, as educadoras desautorizavam-se mutuamente na frente das crianças — interrompendo regras e combinados estabelecidos pela colega —, as quais, por sua vez, reagem com

agitação e agressividade. Além disso, nesses encontros foram também co-construídas intervenções, a serem realizadas com as crianças, baseadas no Momento Reflexão, uma proposta de intervenção em psicologia educacional (Souza, Macchiaverni et al., 2015).

As conversas sobre as situações-problema foram instrumento de intervenção, posto que nelas buscavam-se novas descrições das situações, não mais classificando-as como problemáticas. Além disso, as conversas funcionaram como forma de orientação e esclarecimento de dúvidas das educadoras com relação aos alunos e às turmas e, finalmente, como conversas de reautoria (White, 2012), em que as educadoras eram convidadas a construir novas descrições sobre si, enquanto profissionais, e sobre os alunos. Todavia, apesar de existirem esforços por parte das educadoras em realizar sinceras conversações de reautoria, elas possuíam dificuldade em visualizar aspectos positivos na colega e vice-versa, assim como nas crianças. Ademais, a educadora que era rotulada como imatura e irresponsável pela equipe técnica da IEI se ausentou de dois encontros com a psicóloga durante a intervenção.

Quanto ao aspecto psicoeducativo dessas conversações, um assunto trabalhado refere-se à utilização, pelas educadoras, do semáforo do comportamento, em que elas atribuíam círculos coloridos de acordo com o comportamento do aluno, sendo verde para bom comportamento, amarelo para sinalizar atenção e vermelho para mau comportamento. Essa prática era aplicada individualmente com cada criança, o que contribuía para gerar um clima de competição e rivalidade, bem como estimulava o surgimento de estereótipos e preconceitos entre os próprios pré-escolares e as educadoras. Isso porque, frequentemente, as mesmas crianças recebiam determinadas cores, ou seja, construía-se a noção de bom e mau aluno. Dessa forma, como construção alternativa, estimulou-se o desenvolvimento de práticas coletivas/grupais que, ao invés de enfatizar o individualismo, estimulassem a cooperação entre as crianças.

Nos casos em que a dificuldade persistiu, foram co-construídas intervenções mediadas com as educadoras e a psicóloga em que foram discutidas estratégias que pudessem ser usadas em situações específicas. Tais estratégias passaram a ser responsabilidade das educadoras, que deveriam desenvolvê-las com a turma/aluno até o encontro seguinte. Nesse sentido, as intervenções se mostraram mais eficazes por colocarem em evidência os recursos das próprias educadoras para a resolução dos problemas (Curonici & McCulloch, 1999; Duque *et al.*, 2009). Um exemplo de assunto discutido e que se tornou uma estratégia utilizada pelas educadoras com as turmas refere-se ao manejo com as crianças em momentos de agitação. Para solicitar silêncio, as educadoras gritavam, atitude que se opunha ao esperado — silêncio. Assim, optou-se por substituir esse comportamento por um som de chocalho, sendo que as educadoras combinaram com as turmas que o toque do chocalho seria utilizado para sinalizar a aproximação do Bicho da Bagunça na sala — agitação —, ao que as crianças poderiam reagir/enfrentar acalmando-se.

No final do processo de intervenção, as educadoras responderam novamente a entrevista sobre agressividade, como parte do processo avaliativo. A análise das entrevistas evidenciou pouca mudança no entendimento das educadoras acerca da agressividade infantil, com exceção da compreensão de que a agressividade pode, também, decorrer de características próprias da criança e do seu nível de desenvolvimento, para além de questões familiares, aspecto que foi discutido nos encontros com a psicóloga. Portanto, considerando as dificuldades de relacionamento entre as educadoras, somadas à visão depreciativa que a IEI possuía em relação a uma delas, bem como sua menor adesão à intervenção, pode-se pensar que havia um enrijecimento no sistema escolar (morfoestase), o qual impedia a mudança (morfogênese) e, como consequência, gerava adoecimento (Bermúdez & Brik, 2010).

Este estudo teve como objetivo descrever uma intervenção psicológica sobre a agressividade em pré-escolares no contexto da educação infantil baseando-se nos pressupostos da Terapia Narrativa. Nessa perspectiva, a base para as intervenções envolveu Conversações de Externalização, realizadas com as crianças, e Conversações de Reautoria com as educadoras, com as crianças e com os pais (White, 2012).

O entusiasmo e o comprometimento por parte das crianças para com a intervenção também foram evidenciados em outros estudos (Batista & Marturano, 2015; Heinen *et al.*, 2019), o que possibilita pensar que as crianças possuem facilidade para aderir a tais propostas, o que vem a ser um facilitador para a realização de intervenções preventivas e psicoeducativas com esse público. Considerando se tratar de um público infantil, metodologias lúdicas, como aquelas propostas pela Terapia Narrativa com crianças, podem contribuir de forma significativa para o sucesso das intervenções, como ocorreu nas conversações de reautoria, co-construídas a partir da história do Tesouro Escondido e da dinâmica do Baú do Tesouro. A partir das intervenções, crianças e educadoras puderam dar novos significados — ricos e criativos — às turmas do Jardim A e B, assim como a cada uma das crianças individualmente.

A não remuneração dos encontros com as educadoras denota desvalorização do trabalho pela diretoria da IEI, uma vez que atividades extraclasse fazem parte da jornada de trabalho do educador e, portanto, devem ser reconhecidas como exercício profissional, sendo devidamente remuneradas (Medeiros & Cruz, 2017). Além disso, havia uma relação de competição e hostilidade entre duas educadoras, além de problemas de comunicação, invalidação e descontinuidade do trabalho realizado entre elas, aspecto que pode ter refletido, em alguma medida, em agressividade e agitação entre as crianças. Houve ainda outros problemas, como a ausência de uma educadora nos encontros com a psicóloga e o cancelamento de um dos encontros pela diretora. No cotidiano de trabalho, as educadoras não possuíam espaços para pensar sua atuação, efetuar trocas e realizar combinações sobre como intervir nas situações de conflito junto às crianças. Essa situação pode ter repercutido também na dificuldade de as educadoras refletirem sobre a agressividade infantil e pensarem estratégias de enfrentamento às situações-problema.

Todas essas dificuldades na intervenção com as educadoras demonstram o movimento do sistema em manter sua homeostase, ou seja, seu equilíbrio. Com isso, evidenciou-se o processo de morfoestase, que ocorre quando as interações funcionam seguindo um modelo pré-estabelecido, o qual não implica em mudanças profundas na estrutura do sistema. Todavia, o objetivo da intervenção consistia, justamente, em provocar o estabelecimento de um processo de morfogênese, por meio de uma mudança estrutural no sistema, a qual possibilitaria novas formas de interação e retroalimentação (Bermúdez & Brik, 2010). Nesse sentido, entende-se que o objetivo da intervenção com as educadoras não foi completamente alcançado.

O trabalho realizado com os pais permitiu que estes compartilhassem experiências e angústias quanto ao desenvolvimento infantil e à educação e disciplina dos filhos. Ademais, constitui-se em um espaço reflexivo acerca das hierarquias familiares e da rede de apoio à parentalidade, como foi o caso da IEI e do relacionamento com os avós. Os pais puderam se apropriar desse papel em relação aos filhos e contribuir para a modificação do sintoma apresentado no ambiente escolar.

Compreender que os problemas de agitação e agressividade em pré-escolares podem estar relacionados a uma dinâmica que ultrapassa o contexto familiar é um dos principais resultados do presente estudo. Várias pesquisas associam os problemas

de comportamento em crianças e adolescentes às dificuldades conjugais e parentais (Bolsoni-Silva & Loureiro, 2019; Mosmann *et al.*, 2017). Além disso, a avaliação realizada com os pais, no período prévio à intervenção, demonstrou que estes procuravam utilizar práticas educativas positivas como diálogo, privação de privilégios, entre outros, em detrimento à punição física. Essa situação também vai ao encontro dos achados da literatura, uma vez que sinalizam associação entre práticas educativas negativas, como a punição física, e os problemas de comportamento externalizantes (Bolsoni-Silva & Loureiro, 2019; Freitas & Alvarenga, 2016).

A partir do acolhimento da queixa escolar, da observação das crianças em sala-de-aula, da conversa com os pais e dos encontros com as educadoras foi possível observar que os problemas eram complexos e inter-relacionados. Por meio de uma avaliação sistêmica, identifica-se a interdependência e a influência mútua entre os diversos elementos que compunham a situação-problema. Nesse contexto, os conflitos se retroalimentavam por meio dos comportamentos das crianças, pais e educadoras e o objetivo era identificar qual desses subsistemas estava causando os problemas, compreensão limitada que pressupunha a identificação de um único “culpado” (Bermúdez & Brik, 2010). Em outras palavras, a dificuldade de comunicação entre as educadoras desencadeava agitação e agressividade nas crianças que, por sua vez, tensionavam e dificultavam as aulas e em casa provocavam insegurança nos pais que tendiam a enrijecer regras e limites. Tais práticas parentais geravam mais estresse às crianças que na escola tendiam a sobrecarregar ainda mais as educadoras.

Portanto, a intervenção no ambiente de educação infantil proporcionou mudanças no relacionamento das crianças entre si e para com as educadoras, bem como contribuiu para com a compreensão dos pais acerca de especificidades do desenvolvimento infantil e dos limites necessários e protetivos. A intervenção viabilizou a interrupção de fluxo entre os elementos em inter-relação, ou seja, interrompeu um padrão de interação disfuncional e empobrecido, promovendo um processo de morfogênese, em que ocorrem a mudança no sistema de interação e o desenvolvimento de alternativas diferentes para o enfrentamento dos problemas (Bermúdez & Brik, 2010).

São limitações metodológicas deste estudo a ausência de um grupo controle, que permitiria comparar os resultados obtidos a partir do grupo de intervenção, e a não remuneração das educadoras, que pode ter prejudicado o trabalho com este grupo. Outra limitação refere-se à avaliação de seguimento (*follow-up*), que permitiria verificar se os resultados se mantiveram através do tempo. Além disso, a avaliação pré e pós-teste com as educadoras empregou entrevista semiestruturada suscetível a atravessamentos subjetivos, aspecto que poderia ser aprimorado por meio de uma escala psicométrica que avaliasse problemas de saúde mental e comportamento infantil.

Para estudos futuros, em se tratando de dificuldades escolares, salienta-se a importância de as intervenções alcançarem a totalidade de partes envolvidas em uma situação-problema como, por exemplo, crianças, famílias e escola. Além disso, seguir protocolos de avaliação pré e pós-teste, assim como *follow-up*, para comprovar sua eficácia e efetividade, podem servir como modelo para implantação dessas práticas por psicólogos escolares e outros profissionais que atuam com crianças.

- Alvarenga, P., Weber, L. N. D., & Bolsoni-Silva, A. T. (2016). Cuidados parentais e desenvolvimento socioemocional na infância e na adolescência: Uma perspectiva analítico-comportamental. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 18(1), 4-21. Acesso em: <https://rbtcc.webhostusp.sti.usp.br/index.php/RBTCC/article/view/827/456>.
- Batista, S. V. & Marturano, E. M. (2015). Intervenção para promover habilidades sociais e reduzir problemas de comportamento de crianças em um núcleo social. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 10(2), 313-326. Acesso em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapi/9_PPP_Intervencao.pdf.
- Bermúdez, C. & Brik, E. (2010). *Terapia Familiar Sistêmica: aspectos teóricos y aplicación práctica*. Madrid: Síntesis.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Loureiro, S. R. (2019). Práticas Parentais: Conjugalidade, Depressão Materna, Comportamento das Crianças e Variáveis Demográficas. *Psico-USF*, 24(1), p. 69-83. Acesso em: <https://doi.org/10.1590/1413-82712019240106>
- Borges, C. D., Glidden, R. F., Bisewski, B., Corrêa, C. F. Z., & Tomaselli, E. C. (2018). Caracterização de queixas e perfil de usuários atendidos em um serviço-escola de psicologia. *Revista Sul Americana de Psicologia*, 6(2), 185-219.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed.
- Cavalcante, L. de A., & Aquino, F. de S. B. (2019). Práticas Favorecedoras ao Contexto Escolar: Discutindo Formação e Atuação de Psicólogos Escolares. *Psico-USF*, 24(1), 119-130. Acesso em: <https://doi.org/10.1590/1413-82712019240110>.
- Crepaldi, M. A., Vieira, M. L., Schmidt, B., Bossardi, C. N., Souza, C. D. de, Gomes, L. B., Backes, M. S. & Bueno, R. K. (2017). As relações criança-família-escola nas transições de ingresso e de saída da Educação Infantil. In M. A. dos Santos, D. Bartholomeu & J. M. Montiel (Org.), *Relações interpessoais no ciclo vital: Conceitos e contextos*. São Paulo: VETOR, (pp. 61-76).
- Curonici, C. & McCulloch, P. (1999). *Psicólogos e professores: um ponto de vista sistêmico sobre as dificuldades escolares*. São Paulo: EDUSC.
- Duque, D. F., Souza, C. D. de & Cromack, E. M. P. da C. (2009). Ciranda: um olhar diferenciado sobre a escola. *Pensando Famílias*, 13(2), 163-183. Disponível em <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-655812>.
- Elias, L. C. S. & Amaral, M.V. (2016) Habilidades sociais, comportamentos e desempenho acadêmico em escolares antes e após intervenção. *Psico-USF*, 21(1), 49-61. Acesso em: <https://doi.org/10.1590/1413-82712016210105>.
- Freitas, L. M. A. & Alvarenga, P. (2016). Interação pai-criança e problemas externalizantes na infância. *Psico*, 47(4), 279-287. doi: 10.15448/1980-8623.2016.4.23170. Acesso em: <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2016.4.23170>.
- Gomes, C. A. V., & Pedrero, J. N. (2015). Queixa Escolar: encaminhamentos e atuação profissional em um Município do Interior Paulista. *Psicologia. Ciência e Profissão*, 35(4), 1239-1256. Acesso em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703002192013>.
- Heinen, M., Fonseca, C. C. R. da, Guarisse, V. & Oliveira, M. da S. (2019). Intervenção baseada em um protocolo de terapia cognitivo comportamental: um relato de experiência com crianças no ambiente escolar. *Aletheia*, 52(2), 192-204. Acesso em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/aletheia/article/view/5591>.
- Lion, C. M. (2017). Caminhando no contexto das práticas colaborativas e narrativas: experiências profissionais transformadas. *Nova Perspectiva Sistêmica [online]*, 26(57), 21-36. Acesso em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/nps/v26n57/n26a03.pdf>.

- Medeiros, D. M. & Cruz, S. P. da S.** (2017). A jornada de trabalho no Distrito Federal como elemento condicionante para a valorização do trabalho docente. *Olhar de Professor*, 20(1), 65-74. Acesso em: <https://www.redalyc.org/journal/684/68460088006/>.
- Mosmann, C. P., Costa, C. B. da, Einsfeld, P., Silva, A. G. M. da, & Koch, C.** (2017). Conjugalidade, parentalidade e coparentalidade: associações com sintomas externalizantes e internalizantes em crianças e adolescentes. *Estudos de Psicologia*, 34(4), 487-498. doi: 10.1590/1982-02752017000400005. Acesso em: <https://doi.org/10.1590/1982-02752017000400005>.
- Rovaris, J. A., & Bolsoni-Silva, A. T.** (2020). Práticas educativas maternas e repertórios comportamentais infantis: um estudo de comparação e predição. *Revista de Psicología*, 38(1), 243-273. doi: 10.18800/psico.202001.010. Acesso em: <https://doi.org/10.18800/psico.202001.010>.
- Schultz, N. C. W., Duque, D. F., Silva, C. F. da, Souza, C. D. de, Assini, L. C., & Carneiro, M. da G. de M.** (2012). A compreensão sistêmica do bullying. *Psicologia em Estudo*, 17(2), 247-254. doi: 10.1590/S1413-73722012000200008. Acesso em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/3s8Bkbw8Bc9nFR96vZj45Mm/?lang=pt#>.
- Silva, M. M. da** (2017). Educação emocional, nova maneira de educar e aprender. *Id on Line Revista multidisciplinar e de Psicologia*, 11(36), 1-9. doi: [10.14295/online.v11i36.784](https://doi.org/10.14295/online.v11i36.784).
- Silva, T. A. da, & Cavalcante, L. I. C.** (2017). Habilidades sociais infantis: comparações por gênero, idade e características escolares. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 17(2), 616-634. Disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451856605011>.
- Souza, C. D. de, Macchiaverni J., Benatti, A. P. & Crepaldi, M. A.** (2015). Momento reflexão: proposta de intervenção em psicologia educacional. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 51(1), 37-52. Acesso em: <https://www.revistanps.com.br/nps/article/view/173>.
- Souza, C. D. de, Vieira, M. L & Crepaldi M. A.** (2015). O Que Dizem Professores da Pré-Escola sobre Agressividade entre Crianças. *Psico PUCRS*, 46(1), 46-56. doi: [10.15448/1980-8623.2015.1.16772](https://doi.org/10.15448/1980-8623.2015.1.16772).
- White, M.** (2012). *Mapas da Prática Narrativa*. Porto Alegre: Pacartes.

ANA PAULA BENATTI

Psicóloga e especialista em Desenvolvimento da Infância e Adolescência (Sociedade Educacional Três de Maio – SETREM) e em Terapia de Família (Centro de Estudos da Família e do Indivíduo – CEFI). Mestre em Psicologia (Universidade Federal de Santa Maria – UFSM). Psicóloga na Prefeitura Municipal de Doutor Maurício Cardoso/RS.

Prefeitura Municipal de Doutor Maurício Cardoso/RS.

<https://orcid.org/0000-0001-5321-3104>

E-mail: benattianapaula@gmail.com

CAROLINA DUARTE DE SOUZA

Psicóloga mestra e doutora pela Universidade Federal de Santa Catarina. Especialista em Terapia Relacional Sistêmica e professora colaboradora do Familiar Instituto Sistêmico. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Infantil (NEPeDI – UFSC), psicoterapeuta no Espaço Coral.

<http://orcid.org/0000-0003-3555-1120>

E-mail: carolzunino@gmail.com

CRÍSTOFER BATISTA DA COSTA

Doutor em Psicologia Clínica pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS, 2019), com Estágio Doutoral na Universidad del País Vasco, San Sebastian, Espanha (UPV/EHU, 2017); mestre em Psicologia (UNISINOS, 2015); graduado e especialista pela Faculdade Meridional (IMED, 2012 e 2014); professor nas Faculdades Integradas de Taquara, FACCAT; professor convidado e supervisor no Centro de Estudos da Família e do Indivíduo, CEFI, Porto Alegre; coordenador do Curso de Psicologia da FACEFI, Faculdade do CEFI; pesquisador prestador de Apoio Técnico à Pesquisa, nível 1A junto ao Núcleo de Estudos de Casal e Família (NECAF, UNISINOS). Psicólogo Clínico com experiência no atendimento psicológico de adultos e casais.

<https://orcid.org/0000-0002-1307-1436>

E-mail: cristoferbatistadacosta@gmail.com