

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**APATIA EM SALA DE AULA:
Um estudo de caso a partir da teoria winnicottiana.**

TAGIANE MARIA DA ROCHA LUZ

**Campinas
2009**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Título: 'Apatia' em sala de aula: um estudo de caso a partir da teoria
winnicottiana.**

Autor: Tagiane Maria da Rocha Luz
Orientadora: Profª Drª Ana Archangelo

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação
defendida por **Tagiane Maria da Rocha Luz** e aprovada pela
Comissão Julgadora.

Data:

Assinatura:.....



Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

Eloisa Helena Rubello Tallei Celeri
[Signature]

2009

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

L979a Luz, Tagiane Maria da Rocha.
Apatia em sala de aula : um estudo de caso a partir da teoria winnicottiana /
Tagiane Maria da Rocha Luz. -- Campinas, SP: [s.n.], 2009.

Orientador : Ana Archangelo.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Winnicott, D. W. (Donald Woods),1896-1971. 2. Psicanálise.
Educação. 4. Exclusão social. 5. Alunos. 6. Apatia. I. Archangelo, Ana. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

09-029/BFE

Título em inglês : Apathy in the classroom: a study of a case based on the winnicottian theory.

Keywords: Winnicott, D. W. (Donald Woods),1896-1971 ; Psychoanalysis ; Education ; Social exclusion ; Students ; Apathy

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof^a. Dr^a. Ana Archangelo (Orientadora)
Prof^a. Dr^a. Eloisa Helena Rubello Valler Celeri
Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado
Prof. Dr. Mário Eduardo Costa Pereira
Prof^a. Dr^a. Angela Fátima Soligo

Data da defesa: 18/02/2009

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : tagianemaria@yahoo.com.br

**Aos meus pais Gilberto e Sueli e
minhas irmãs Juliana e Gilmara**

Agradecimentos

Durante a realização deste trabalho, algumas pessoas estiveram presentes de forma fundamental para a sua conclusão, às quais dedico a minha gratidão.

Aos meus pais *Beto* e *Sueli* e minhas irmãs *Ju* e *Gilmara*. Obrigada pelos momentos de apoio e paciência.

À professora *Ana Archangelo*, por confiar nestes estudos, por ensinar possibilidades de entender a Educação a partir do referencial da Psicanálise e pelas orientações durante a pesquisa que guardarei para a vida.

Ao professor *Fábio Camargo Bandeira Villela*, pela confiança nos estudos em Psicanálise e pelas orientações sempre inspiradoras.

À minha analista *Valdeliz Guarinão Vila*. Em nossos encontros, pude entender o significado deste trabalho e compreender, também, as crianças que participaram da pesquisa.

Aos professores *Eloísa Helena Rubello Valler Celeri* e *Guilherme Do Val Toledo Prado*, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação e defesa.

Às amigas *Dani Oyama* e *Mônica Idehara*, com quem compartilhei estudos e agradáveis viagens para participar de eventos científicos.

Às professoras da Escola onde realizei a pesquisa, à admirável professora *Leila*, às professoras *Sabrina*, *Maria José*, *Viviane* e coordenadora *Rita*.

Com carinho para as crianças que conheci nas escolas e com as quais realizei encontros para 'o brincar'.

Aos professores do grupo de pesquisa *DiS – Diferenças e Subjetividades em Educação*, no qual realizei a pesquisa.

Aos participantes do projeto *'Brinquedoteca Hospitalar: diálogo entre o lúdico, o terapêutico, o ensino e a pesquisa'* com os quais formei grupos de estudos e realizei encontros para 'o brincar' com crianças no hospital.

Aos meus tios Pedro e Maria José e primos Fábio, Fernando e Flávia, por me hospedarem em sua casa.

Às primas *Ana Ligia Moreira, Valéria Lira e Thaisa Santos*.

À *Selma* e à *Val* - Diretora e Coordenadora - da Escola de Educação Infantil Marcos Aparecido Feitosa, onde trabalhava no início da pesquisa.

À Capes pelo financiamento da pesquisa.

RESUMO

Este trabalho diz respeito à compreensão de uma criança nomeada de apática, em sala de aula. Foi realizado em uma escola pública, localizada em um bairro considerado de alta exclusão social, em um município do interior do Estado de São Paulo. O fenômeno denominado de apatia, segundo professoras da referida escola, frequentemente traz consigo a dificuldade das crianças usufruírem, de forma enriquecedora, do ambiente escolar. O estudo sobre a apatia é baseado nos relatos de algumas professoras sobre atitudes de alunos que as preocupavam, como o fato de 'ficar apagado', 'esquecer rápido', 'ficar disperso', 'não dar continuidade à realização de atividades'. A investigação foi realizada à luz de teorias sobre o desenvolvimento emocional e guiada pela hipótese de que essa condição pode ter uma de suas raízes em dificuldades que extrapolam o desenvolvimento cognitivo, abrangendo o aspecto emocional. Para tanto, a pesquisa fundamentou-se em teorias da psicanálise, em especial, a winnicottiana. A apatia é analisada a partir de observações e intervenções junto à criança. Envolveu a participação em reuniões com professores da escola; observação em sala de aula; entrevista com mãe e encontros individuais para o brincar. A partir da interpretação do material da pesquisa empírica é apresentada a compreensão sobre dinâmicas emocionais que se fazem presentes na apatia, as quais envolvem a fragilidade na condição de integração do ego. A integração diz respeito ao estabelecimento do sentimento pessoal de unidade, traz consigo a idéia de fronteiras entre o eu e o não-eu e também a capacidade de criar e conhecer a externalidade. A integração fornece as bases para que os indivíduos sigam rumo à independência em relação ao ambiente. São apresentadas algumas necessidades emocionais da criança em sala de aula e idéias sobre a possibilidade de propiciar o cuidado descrito por Winnicott como *holding* ou aspecto facilitador do ambiente aos processos de maturação emocional.

Palavras chave: psicanálise e educação – Winnicott – exclusão social – aluno apático – apatia.

ABSTRACT

This work about the comprehension of a child which was apathetic in the classroom was done in a city in the state of São Paulo, at a public school in a neighborhood that is considered to be socially, extremely excluded. The so-called phenomenon “apathy”, according to the teachers of the aforementioned school, frequently brings with it the difficulty of children to benefit from the school environment in a profitable manner. The study about apathy is based on reports of some teachers in relation to the attitudes of their students whom they were worried about as to: being disconnected with what was going on; scatter brained; forget quickly; not following up on class work and activities with homework or participation of any kind. The apathy is analyzed from observation and interaction with the child. The investigation is made with theories about emotional development, guided by the hypothesis that this condition can be one of the roots of the difficulties that extrapolates the cognitive development, embracing the emotional aspect. Therefore, the research is founded on psychoanalysis theories, in particular, the Winnicottian. It involved participating in meetings with the school teachers; observation in the classroom; interviews with the mother and meeting with the child at play time. After the interpretation of the empiric research material, the understanding about emotional dynamics that are present in the “apathy”, which involve the fragility of the condition of the integration of the ego is presented. The integration tells about the establishment of personal sentiment and brings with it the idea of frontiers between the I and the not I and also the ability to create and to know **externality**. The integrations supplies the basis for which the individuals follow on the path to independence in relation to environment. Some emotional necessities of the child in the classroom and ideas about the possibility to propitiate the care describe by Winnicott as *holding* or a facilitating aspect of the environment to the processes of emotional maturity are presented.

Key Words: psychoanalysis and education – Winnicott – social exclusion – apathetic student – apathy.

SUMÁRIO

MEMORIAL	1	
INTRODUÇÃO	7	
CAPÍTULO I		
TEORIA WINNICOTTIANA SOBRE O DESENVOLVIMENTO		
EMOCIONAL	11	
1 Desenvolvimento emocional primitivo	11	
2 Objetos transicionais e fenômenos transicionais.....	27	
3 Desenvolvimento emocional guiado pela ideia de unidade.....	34	
CAPÍTULO II		
METODOLOGIA DE PESQUISA		39
1 Sobre a investigação à luz da psicanálise.....	39	
2 Conhecendo o local onde foi realizada a pesquisa empírica.....	45	
3 Sobre as reuniões semanais com as professoras.....	47	
4 Observação em sala de aula.....	48	
5 Entrevista com a mãe.....	49	
6 Encontros para brincar	49	
7 Como relato nessa pesquisa essas experiências.....	59	
CAPÍTULO III		
COMPREENDENDO UMA CRIANÇA NOMEADA DE APÁTICA		
EM SALA DE AULA	61	
1 Em diferentes cenários.....	61	
1.1 Em seu bairro e em sua casa.....	62	
1.2 Em sala de aula.....	63	
1.3 Nas palavras da mãe	70	
1.4 No brincar	72	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119	
1 Raízes da apatia no caso Leonardo.....	120	
2 Sobre a possibilidade de <i>holding</i> em sala de aula	124	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	131	
BIBLIOGRAFIA	137	
ANEXO I Relatório sobre o brincar em sala de aula	141	
ANEXO II Termo de consentimento livre e esclarecido	157	

MEMORIAL

Para apresentar o tema sobre o qual versa esta pesquisa, relatarei experiências vivenciadas na graduação, as quais me conduziram até ele. Realizei a graduação no curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/UNESP, de Presidente Prudente, nesse período cursei disciplinas e participei de projetos de pesquisa. Os projetos de pesquisa e algumas das disciplinas envolviam estudos sobre psicanálise.

Em 2000, no primeiro ano da graduação, dentre as diversas disciplinas que cursava gostava, em especial, de Sociologia Geral. Nessa disciplina, estudei textos sobre história mundial e, em seguida, entre outros, textos de Karl Marx. Durante esse primeiro ano, como exigência de uma das disciplinas do curso, escrevi um projeto de iniciação científica. O tema desse projeto foi o fracasso escolar.

Ainda no primeiro ano, havia aulas de Psicologia Geral, que foram ministradas pelo professor Fábio Villela. Durante as aulas dessa disciplina, líamos textos de Sigmund Freud.

No segundo ano do curso de Pedagogia, pensei em desenvolver o projeto que havia escrito no primeiro ano. O objeto de pesquisa desse projeto se referia ao fracasso escolar em uma escola pública de primeira a quarta série do Ensino Fundamental. O fracasso escolar se referia à evasão dos alunos. Meu envolvimento com essa pesquisa foi curto. Parte do resultado desse trabalho foi apresentado em uma das disciplinas do segundo ano, denominada Antropologia Educacional.

Ainda no segundo ano, cursei a disciplina Psicodrama Pedagógico. Os textos discutidos nessa disciplina foram, em sua maioria, freudianos.

A partir do terceiro ano da graduação, passei a trabalhar no Ensino Infantil e com turmas de reforço. Em minha sala de aula, no Ensino infantil, havia alunos com idade entre três e quatro anos.

Uma das disciplinas do terceiro ano foi ‘Pesquisa em Educação’ que, novamente, dizia respeito à pesquisa científica. Como atividade dessa disciplina, teríamos que eleger um tema a ser estudado, sendo uma das finalidades da disciplina a produção de um projeto de pesquisa que poderia ser desenvolvido como iniciação científica. Levando em consideração minha pequena experiência com crianças, pensei em escrever o projeto baseado em estudos sobre o desenvolvimento emocional dos bebês.

Falei, então, com a professora Ana Archangelo, que estudava, especificamente, esse assunto. Ela aceitou orientar meus estudos e indicou como primeira leitura, o texto “Algumas conclusões teóricas relativas à vida emocional do bebê” e “Sobre o funcionamento mental” do livro Inveja e Gratidão e outros trabalhos de Melanie Klein.

Durante todo o ano de 2002 estudei Melanie Klein e outros autores da psicanálise. Durante o segundo semestre, semanalmente, tinha encontros para orientação, para discutir os textos estudados e pensar sobre a produção do projeto. No segundo semestre escrevi o projeto “O lugar do aluno agressivo em sala de aula”.

No ano de 2003, quarto ano do curso, comecei a desenvolver a pesquisa “O lugar do aluno agressivo em sala de aula”. Continuei a estudar psicanálise, principalmente, a teoria de Melanie Klein. Iniciei observações semanais de um garoto com dificuldades emocionais para estabelecer vínculos em sala de aula, com forte hostilidade em relação aos colegas e à professora. As observações foram realizadas em uma escola de Ensino Infantil e Fundamental, de Presidente Prudente, localizada em uma área vulnerável à exclusão social. As observações ocorreram semanalmente, em uma segunda série do Ensino Fundamental, atual terceiro ano, durante o primeiro semestre. Semanalmente, também, ocorriam encontros para discussão dos textos estudados e para orientações sobre as observações em sala de aula.

Nesse ano de 2003, cursei a disciplina Análise Institucional, ministrada pelo professor Fábio Villela. Estudei textos de José Bleger. Como atividade dessa

disciplina, duplas de alunos iriam visitar instituições e procurar compreender a incidência das relações humanas estabelecidas nos diversos segmentos da instituição no seu bom funcionamento ou na produção de conflitos. Seriam realizadas entrevistas abertas com representantes desses segmentos. Duas dessas duplas iriam realizar esse trabalho em duas escolas que haviam solicitado o trabalho específico de análise institucional à Unesp. Nessas duas escolas, além das entrevistas abertas investigativas, o trabalho envolveria entrevistas devolutivas sobre a análise de alguns segmentos da instituição. Algumas duplas da disciplina se inscreveram para realizar o trabalho nessas escolas, entre as quais a minha, que foi uma das sorteadas.

Como atividade do trabalho de Análise Institucional minha parceira e eu realizamos entrevistas abertas com grupos de alunos de 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries, do período matutino e vespertino da escola. Também foram realizadas entrevistas com professores, vice-diretor, coordenador e diretor da escola. Com a direção, composta por coordenadora, vice-diretor e diretor, foi realizada a entrevista devolutiva e um trabalho escrito. Todas as entrevistas e o trabalho final ocorreram sob orientação. Essa foi a disciplina mais difícil que cursei na graduação. Também a de que mais gostei.

Nesse ano, continuei a trabalhar no Ensino Infantil e com a turma de reforço. A turma de reforço reunia alunos de séries variadas do Ensino Fundamental – primeiro ciclo. Atitudes que preocupavam e/ou irritavam os professores, como hostilidade verbal e, em alguns casos, até mesmo física, falta de atenção, dificuldade de leitura e escrita, estavam todas lá. Meus estudos em psicanálise contribuíram de maneira significativa, para que pudesse trabalhar com os alunos no Ensino Infantil e com os alunos da Turma de Reforço, possibilitando-me compreender as motivações inconscientes que mobilizavam as atitudes dos alunos naquele ambiente escolar; permitiram-me, também, pensar em formas de me aproximar e ver cada um deles como uma criança com necessidades específicas.

No quinto e último ano da graduação, durante o ano de 2004, continuei realizando atividades de iniciação científica na escola citada. O trabalho realizado, naquele ano, foi constituído por atividades do projeto de pesquisa **‘Exclusão Social e Vulnerabilidade à Exclusão Escolar: uma proposta de intervenção’**. O projeto envolvia professores e alunos de uma Escola Pública da rede municipal de Ensino Fundamental – 1ª à 4ª série, de Presidente Prudente. Visava à promoção de discussões com os professores, sobre crianças com risco de fracasso escolar. Durante as reuniões, discutia-se sobre os sentimentos dos professores em relação aos alunos e sobre as atitudes dos alunos no ambiente escolar que despertavam preocupação e/ou incômodo. As discussões eram iluminadas por teorias da psicanálise.

Uma das preocupações que surgiram no decorrer do projeto foi a queixa dos professores de que alguns dos alunos não se preocupavam em responder oralmente as perguntas que lhes eram feitas e, muitas vezes, não apresentavam reação alguma a elas. Outras vezes, embora respondessem as perguntas, mostravam-se alheios às atividades que se desenvolviam ao seu redor. Esse comportamento levou professores e a coordenadora da escola a se referirem a tais crianças como ‘apáticas’.

Dentre as atividades do projeto, algumas dessas crianças participavam de encontros com estagiárias, entre as quais eu me incluía. Nesses encontros, as crianças tinham oportunidade de brincar, conversar, ler e ouvir histórias infantis. Foi possível constatar, ao final do projeto, que o ambiente destinado ao brincar exercia efeito positivo sobre as crianças. Os encontros favoreciam a comunicação, verbalmente ou através do brincar, de ideias e sentimentos relacionados ou não à sua vida escolar e que lhes eram urgentes. Durante o tempo em que estive com as crianças, entrei em contato com a teoria de Donald Woods Winnicott sobre o desenvolvimento emocional e o brincar, que foi importante para que eu percebesse a importância dessa atividade.

Em 2005, comecei a participar do projeto **‘Brinquedoteca Hospitalar: diálogo entre o lúdico, o terapêutico, o ensino e a pesquisa’**, realizado a partir

de uma parceria entre a FCT/UNESP e o Hospital Estadual Dr. Odilo Antunes de Siqueira, de Presidente Prudente, coordenado pelo professor Fábio Villela. No projeto Brinquedoteca Hospitalar, participei do grupo de estudos 'Psicanálise infantil e Brinquedoteca Hospitalar' em que realizávamos leituras de Melanie Klein, Arminda Aberastury e D. W. Winnicott. Também realizava encontros com crianças, para o brincar no hospital.

Levando em consideração as preocupações dos professores em relação aos alunos que nominavam de apáticos e minha experiência nos encontros para brincar com algumas dessas crianças, iniciei, na pós-graduação, a pesquisa sobre o fenômeno nomeado de 'apatia' à luz da teoria winnicottiana.

A pesquisa proposta ao programa de pós-graduação referia-se à continuidade das atividades realizadas na graduação. Assim, permaneceu com suas bases na investigação e intervenção junto a crianças vítimas de processos de Exclusão Social. A investigação foi realizada internamente ao projeto **'Exclusão Social, Vulnerabilidade à Exclusão Escolar e Psicanálise: uma contribuição para o dia-a-dia da escola'**, coordenado pela professora Ana Archangelo, orientadora dessa pesquisa, e desenvolvido através de uma parceria entre uma escola pública localizada em um bairro considerado de alta exclusão social¹, em um município do interior do Estado de São Paulo e a Faculdade de Educação da UNICAMP.

¹ Na literatura científica, o termo exclusão social diz respeito a um conceito, sobre o qual não serão apresentadas discussões neste trabalho. Para aproximar o leitor da condição considerada como de exclusão, em alguns momentos do texto, serão apresentados dados específicos da área onde foi realizada a pesquisa.

INTRODUÇÃO

O termo apatia provém do grego clássico *apatheia*. *Páthos*, em grego, significa ‘tudo aquilo que afeta o corpo ou a alma’. *Apatheia* tanto pode significar ausência de doença, de lesão orgânica, como ausência de paixões, de emoção. Os filósofos gregos da escola Estóica, há mais de 2000 anos, escreveram que, sendo *Páthos* livre de paixões, esse estado seria o único caminho para uma vida virtuosa. Segundo Rezende (1999), *apatheia* definia o comportamento dos estoicos, como aqueles que ‘nada desejam, de nada se queixam, não se irritam e não se alegram’.

Durante o Renascimento, o termo apatia foi usado em seu significado antigo, ou seja, como livre de paixões. Porém, antes do início do século XIX, a palavra apatia passou a ser usada para significar estados negativos de pouca reação psicológica e física. O conceito contemporâneo de apatia tornou-se diferente do Estoico. Em lugar de significar um modo de viver almejado, o termo apatia é, em nossos dias, considerado uma forma indesejada de ser.

A pesquisa bibliográfica sobre o tema ‘apatia de alunos’, em especial, quando relacionada à realidade escolar, revelou que existe pouca discussão sobre o assunto. A única referência encontrada foi o artigo ‘*A apatia e o retraimento dos escolares como problema de higiene mental*’, de Lygia Amaral. Nesse artigo, a autora (1941), defende a necessidade de os professores preocuparem-se com crianças que são retraídas, tímidas e apáticas, no ambiente escolar. Discute a atitude apática à luz de conhecimentos da psiquiatria.

Amaral (1941) defende a necessidade de se realizar intervenções junto a tais crianças. Explica que a apatia pode conduzir a desajustes psíquicos profundos, como a psicose. Diante disso, como profilaxia à incidência de psicoses e como forma de propiciar condições para o desenvolvimento psíquico saudável, propõe intervenções através do estudo do indivíduo como um todo, de suas funções orgânicas, personalidade e do ambiente onde vive. A intervenção visa

descobrir possíveis condições que possam estar por trás do comportamento apático do aluno e, a partir da investigação, empreender mudanças em seu cotidiano, que possam ajudá-lo.

Em seu artigo, Amaral (1941) apresenta como foi realizada a intervenção junto a dois alunos de dez e treze anos e quais os resultados alcançados. Os alunos eram referidos como apáticos, tímidos, com pouca curiosidade em relação às atividades escolares, com poucos amigos, falta de atenção, entre outras atitudes negativas. A partir da queixa dos professores, foram colhidos dados sobre essas crianças em seus lares, paralelamente a testes físicos e de QI. A partir da reunião dos dados, medidas foram tomadas com o intuito de mudar situações no cotidiano do aluno, as quais eram conflituosas. Os alunos apresentaram melhoras significativas e, no ambiente escolar, tornaram-se mais atentos e curiosos.

O estudo realizado por Amaral (1941) apresenta algumas atitudes de alunos que revelariam complicações emocionais e, a esse conjunto de atitudes, a autora nomeia de retraimento e apatia. Aos professores, caberia o papel de identificá-las e encaminhar o aluno a um acompanhamento terapêutico.

Nessa dinâmica, o professor permanece sem conhecer quais os mecanismos no mundo interno da criança que poderiam estar mobilizando a apatia e como entender a incidência negativa ou positiva do ambiente sobre esses mecanismos. Concordo com Amaral (1941), sobre a importância de alertar os professores para crianças que manifestam apatia, mas não considero que essa seja a única forma de o professor poder contribuir com o aluno. É necessário oferecer aos professores mais do que condições para estarem alertas a características de retraimento e apatia. É necessário oferecer a eles possibilidades de pensar sobre elas, para que, a partir desse entendimento, possam guiar-se para um relacionamento com o aluno, no ambiente escolar que seja mais acolhedor e tenha potencial de ajudar a criança a enfrentar suas dificuldades. Desse modo, não mais identificar a apatia, mas agir sobre ela.

No presente trabalho, o estudo sobre a apatia se baseia nos relatos de algumas professoras da escola onde foi realizada a pesquisa, sobre crianças que denominavam de apáticas. Na referida escola, as professoras falaram que alguns de seus alunos pareciam não ocupar um lugar em sala de aula, uma vez que não davam continuidade à realização das atividades e também não tinham uma postura que marcasse a dinâmica da aula, positiva ou negativamente. De forma recorrente, apareciam as seguintes afirmações: '*é difícil fazer a atividade*', '*é apagado*', '*parece que não está na sala*'. E ainda: '*Começa a fazer a tarefa, mas desiste rápido e fica disperso*'. E também: '*às vezes aprende, mas esquece rápido*'. Em todo o texto, é mantida a denominação de apatia, para o conjunto de atitudes descritas pelos professores como apáticas. Dessa forma, preservou-se a fala das professoras ao descreverem uma condição específica, identificada em alguns de seus alunos que lhes preocupavam.

Os professores afirmavam que tais crianças precisavam de uma dedicação maior e, ao mesmo tempo, reconheciam a possibilidade de elas serem privadas de atenção no dia a dia, diante das exigências mais prementes dos outros alunos e da preocupação com o desenvolvimento da rotina da aula.

Baseada nessas considerações, a pesquisa fundamenta-se nas seguintes indagações: O que vem a ser, especificamente, o comportamento denominado de apático na escola? Como ocorre a aproximação entre tais alunos e os professores em sala de aula? Estaria a apatia relacionada com a dificuldade de brincar e com o desenvolvimento emocional? O fenômeno nomeado pelo professor como sendo apatia é intrínseco ou apenas reativo a alguma situação? Em outras palavras, ele ocorre especificamente em sala de aula ou repete-se em outros momentos?

Neste trabalho, o estudo é iluminado por teorias da psicanálise, principalmente, a winnicottiana. Não existe um conceito da psicanálise que verse especificamente sobre a apatia. Existem conceitos que explicitam os processos que constituem a base do desenvolvimento saudável do psiquismo e da mente e as experiências que podem interferir negativamente nesse processo. Esses

conceitos iluminam a compreensão de formas individuais de ser e, uma vez explicitados, podem ampliar as possibilidades de reflexão do professor sobre as dificuldades da criança no ambiente escolar. O professor fica com melhores condições de compreender o relacionamento que acontece entre ele e o aluno e de pensar em atitudes próprias que possam ser empáticas à criança.

Nesse cenário, o objeto de pesquisa ficou definido como **Apatia em sala de aula: um estudo de caso a partir da teoria winnicottiana**.

O desenvolvimento do trabalho será apresentado nos seguintes capítulos:

- I – Teoria winnicottiana sobre o desenvolvimento emocional,
- II – Metodologia de pesquisa,
- III – Compreendendo uma criança nomeada de apática em sala de aula e Considerações Finais.

CAPÍTULO I

TEORIA WINNICOTTIANA SOBRE O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

Neste capítulo, serão apresentados conceitos da teoria winnicottiana que versam sobre o desenvolvimento emocional dos seres humanos, desde seu estado primitivo, enfatizando a importância do fornecimento de um bom cuidado ambiental às necessidades físicas e emocionais dos indivíduos. Em alguns momentos serão apresentadas relações entre a teoria e o ambiente escolar e também entre o ambiente de exclusão social.

1 Desenvolvimento emocional primitivo

No artigo *'Da dependência à independência no desenvolvimento do indivíduo'*, Winnicott (1983) apresenta o desenvolvimento emocional do ser humano em relação à sua dependência do ambiente. A dependência é pensada em três categorias: dependência absoluta, dependência relativa e rumo à independência. O início do desenvolvimento emocional é marcado pela dependência absoluta ou dupla dependência. A dependência é dupla porque envolve também um sentimento de independência do bebê, uma vez que ele sequer se dá conta da dependência, pois não percebe a sua própria existência e a do outro. De acordo com Winnicott (1983), a dependência absoluta diz respeito às necessidades do recém-nascido para que aconteça de forma saudável a evolução do ego² e o estabelecimento do *self*³.

² O termo ego diz respeito a um conceito da psicanálise que foi apresentado por Freud. O ego refere-se a uma instância psíquica. Segundo Freud (1976, v. 20, p. 304), no artigo 'Psicanálise', "de acordo com os pontos de vista psicanalíticos mais recentes, o aparelho mental compõe-se de um 'id', que é o repositório dos impulsos instintuais, de um 'ego', que é a parte mais superficial do id e aquela que foi modificada pela influência do mundo externo, e de um 'superego', que se desenvolve do id, domina-o e representa as inibições do instinto que são características do homem". Villela (1994, p. 117) enfatiza que "referir-se a um sujeito cognoscente é referir-se a um sujeito hipotético que conhece, discerne, julga e organiza suas ideias e o mundo real. Se em Freud alguma instância tivesse de cumprir essas funções, essa instância seria o ego [...]". Teorias da psicanálise, como a de Winnicott, expõem de forma particular e em alguns pontos, diferentes da

Segundo Winnicott (1983), o recém-nascido possui um potencial herdado para o desenvolvimento do ego e a evolução do sentimento de *self*, para que o desenvolvimento aconteça de forma saudável, depende de um cuidado suficientemente bom do ambiente que o acolhe. Winnicott (1983, p. 81) expõe que “o ambiente favorável torna possível o progresso continuado dos processos de maturação”. No início, o ambiente externo é, primordialmente, a mãe ou a figura materna.

Nos primeiros meses de vida⁴, a dependência absoluta predomina, mas a evolução da dependência no desenvolvimento emocional é marcada por idas e vindas, avanços e retrocessos.

No livro *‘A criança e o seu mundo’*, Winnicott (1982) afirma que não existe tal coisa como um bebê. O que existe é um conjunto ambiente-indivíduo, o ambiente sendo representado pela mãe e o indivíduo pelas potencialidades do ser em desenvolvimento. A mãe acolhe as necessidades do bebê e, assim, propicia as provisões ambientais que tornarão possível a maturação do psiquismo de forma saudável.

De acordo com Winnicott (1990), no livro *‘Natureza Humana’*, a natureza humana envolve o inter-relacionamento entre a psique e o soma ou físico.

teoria freudiana, os processos que ocorrem no início do desenvolvimento emocional e trazem consigo a gênese do ego. Nesse trabalho, especificamente, na unidade ‘Desenvolvimento emocional primitivo’, apresentarei os processos descritos por Winnicott.

³ Segundo Abram (2000, p. 220, grifo da autora), no livro *‘A Linguagem de Winnicott’*, “o termo *self* apresenta-se essencialmente como uma descrição psicológica de como o indivíduo se sente subjetivamente, sendo o “sentir-se real” o que coloca no centro do sentimento de *self*. Em termos de desenvolvimento, o *self* tem sua origem como um potencial do recém-nascido; a partir de um ambiente suficientemente-bom, desdobra-se em um *self* total, isto é, em uma pessoa capaz de estabelecer a distinção entre eu e o “não eu”.

⁴ Winnicott evita usar datas para referir-se ao período de dependência absoluta do bebê, freqüentemente usa a expressão *‘no início’*. É possível perceber que o período de dependência absoluta abrange, aproximadamente, os primeiros quatro ou cinco meses de vida.

A base da psique é o soma, e, em termos de evolução, o soma foi o primeiro a chegar. A psique começa como uma elaboração imaginativa das funções somáticas, tendo como sua tarefa mais importante a interligação das experiências passadas com as potencialidades, a consciência do momento presente e as expectativas para o futuro. (WINNICOTT, 1990, p. 37).

O relacionamento entre psique e soma não está consumado no recém-nascido. Ele evolui, progressivamente, a partir dos cuidados maternos. As experiências vivenciadas pelo bebê vão constituindo a realidade psíquica interna. Posteriormente à organização primitiva da psique surge o fenômeno denominado mente. Segundo Winnicott (2000, p. 333, grifos do autor), a palavra psique “significa *elaboração imaginária* (imaginative) *dos elementos, sentimentos e funções somáticas*, ou seja, da vitalidade física”.

No artigo ‘*Desenvolvimento Emocional Primitivo*’, Winnicott (2000) explica que o início do desenvolvimento emocional implica em um “continuar a ser”. A linha de continuidade do ser deve ser preservada de modo que o bebê experiencie o mínimo possível de variações ambientais que possam causar incômodos excessivos. Tais incômodos quebram o sentimento de continuidade do ser, são sentidos como intrusões e forçam o bebê a reagir. Uma vez que existe um suporte ambiental que funciona como uma cobertura protetora ao bebê, a maturação das potencialidades psíquicas desenvolve-se de forma saudável.

No início, o recém-nascido não percebe a mãe como uma pessoa diferente e separada dele. Todas as experiências vivenciadas são sentidas como originadas dele, sente que a mãe é ele mesmo e ocorre um relacionamento com um objeto subjetivo. Segundo Winnicott (1975, 114, grifos do autor), no livro ‘*O brincar e a Realidade*’, “o termo objeto subjetivo foi utilizado para descrever o primeiro objeto, o objeto *ainda não repudiado como um fenômeno “não eu”*. O bebê não se preocupa com os acontecimentos decorrentes do relacionamento entre ele e a mãe. A adaptação da mãe permite que o bebê tenha, predominantemente, experiências de ‘não desapontamento’ e pequenas doses de

falhas, em outras palavras, de ausência de algo que é experienciado como bom e significativo.

Winnicott (2000), no artigo '*A Agressividade em Relação ao Desenvolvimento Emocional*', expõe que nesse estágio inicial, a agressividade é sinônimo de atividade. Está ligada à motilidade primitiva como o ato de chorar, mamar, morder os mamilos e de dar pontapés. Essas atividades são conseqüência de uma força vital, que impulsiona os movimentos do bebê e o leva a sentir a vitalidade de seus tecidos corporais. O bebê, ao movimentar-se, encontra oposição no ambiente, a qual contribui para a diferenciação entre o eu e o 'não eu'. Conforme Winnicott (2000, p. 301), "a oposição deve originar-se no ambiente, no "Não eu" que gradualmente vai se distinguindo do Eu. A existência de erotismo nos músculos e em outros tecidos que participam do esforço é um fato". Em artigo sobre a teoria da agressão no pensamento de Winnicott, Celeri e Outeiral (2005, p. 436) afirmam,

Este primeiro impulso destrutivo, que é sinônimo de motilidade, faz parte do impulso amoroso primitivo. O gesto impulsivo só se torna agressivo quando atinge a oposição vinda de fora, sendo uma questão de função parcial e caracterizando a fase pré-fusão dos componentes agressivos e eróticos.

Cada bebê tem um componente erótico e um componente agressivo. A mãe suficientemente boa permite que o bebê expresse seu componente agressivo, por exemplo, quando aguarda que ele chore para que possa alimentá-lo. Essas experiências propiciam a fusão entre o componente agressivo e o erótico, dando mais vitalidade, ao mamar. Essas expressões tornam a vida do bebê mais real e é assim, também, que ele tem experiências do id⁵.

⁵ O id é "uma das três instâncias diferenciadas por Freud na sua segunda teoria do aparelho psíquico. O id constitui o pólo pulsional da personalidade. Os seus conteúdos, expressão psíquica das pulsões, são inconscientes, por um lado hereditários e inatos e, por outro, recalçados e adquiridos. (LAPLANCHE E PONTALIS, 2008, p. 219).

De acordo com Winnicott (2000), no artigo '*Desenvolvimento Emocional Primitivo*', o bebê, nesse estágio de dependência absoluta é guiado pelo amor voraz, que é caracterizado pela ausência de sentimentos de compaixão ou piedade em uma relação e é agressivo. Essa agressividade não é intencional, uma vez que o bebê não percebe o outro. O bebê pode ser voraz e agressivo com o seio, usando-o sem preocupar-se com as conseqüências de seus atos. A mãe acolhe a voracidade agindo de forma tranquila: enquanto o bebê mama, a mãe organiza o ambiente de tal forma que o bebê não experiencie frustrações. A mãe cuida do ambiente de forma que ele não seja percebido, pelo bebê, a partir de incômodos.

É preciso postular a existência de um relacionamento objetal inicial impiedoso (*ruthless*) [...] A criança normal tem prazer na relação impiedosa (*ruthless*) com a mãe, geralmente em meio a brincadeiras, e ela precisa da mãe porque esta é a única de quem se pode esperar que tolere a sua ausência de compaixão (*ruthlessness*) mesmo por brincadeira, pois na verdade a fere e a cansa. Sem a possibilidade de brincar sem compaixão, a criança terá que esconder o seu eu impiedoso e dar-lhe vida apenas em estados dissociados. (WINNICOTT, 2000, p. 230, grifos do autor).

Para Winnicott (2000), no artigo '*A Preocupação Materna Primária*', nos últimos dias de gestação e nos primeiros meses de vida do bebê, a mãe se entrega a um estado de preocupação materna primária. Nesse estado, a mãe regride emocionalmente e, por isso, consegue identificar-se com o bebê em seus detalhes e saber o que se passa com ele. Assim, reconhece as rudimentares comunicações do bebê sobre suas necessidades específicas e busca ampará-las de forma suficientemente boa. Essa regressão faz parte do ser-mãe, mas a mãe não se dá conta desse estado porque ele diz respeito a um reviver inconsciente. O cuidado suficientemente bom não pode ser ensinado, uma vez que depende da capacidade da mãe de se identificar com seu bebê.

No estágio de dependência absoluta, o relacionamento suficientemente bom do conjunto mãe-bebê coloca em marcha a maturação de processos

psíquicos. Os processos psíquicos são: a. integração; b. personalização; c. realização.

No artigo '*O Medo do Colapso*', Winnicott (2004) expõe sobre cuidados que contribuem de forma específica para o bom desenvolvimento dos processos psíquicos. São eles *holding*, *handling* e *object-relating*.

O cuidado da mãe ou figura materna acolhendo o bebê em seu colo de forma que ele se sinta bem seguro, acompanhado da preocupação contínua com as necessidades físicas, emocionais e ambientais para que o bebê não vivencie incômodos, facilita o processo de integração. Esse cuidado é descrito como *holding*. O *holding* é o cuidado principal. Implica em a mãe segurar o bebê em seu colo e em seu psiquismo.

O *handling* compreende o manejo do corpo do bebê, a forma com que a mãe mexe, fala com, manipula o corpo do bebê faz que o corpo vá se investindo de sensações prazerosas. Assim, a psique passa a se relacionar com o soma. Com o tempo a psique passa a habitar o soma, propiciando a personalização.

A apresentação de objetos, como os encontros do bebê com o seio, em momentos significativos - *object-relating* - estabelece os primeiros contatos do bebê com a realidade externa e impulsiona o processo de realização.

De acordo com Winnicott (1983), no artigo '*A integração do ego no desenvolvimento da criança*', o início da vida psíquica dos indivíduos acontece quando o ego começa a se desenvolver. A integração do ego começa no início da vida, e seu estabelecimento envolve uma série de inícios porque envolve, no bebê, a integração, a personalização e a realização e, no ambiente, o *holding*, o *handling* e o *object relating*. Progressivamente, o processo de integração abrange a união entre psique e o soma e o estabelecimento do relacionamento com a realidade externa.

Quando as coisas vão bem, o ambiente propicia '*holding*' facilitando os processos de desenvolvimento emocional. A mãe fornece a compreensão, o colo, o manuseio, a alimentação, prepara o ambiente de forma que não cause incômodos. É importante que existam outras pessoas para cuidar da mãe e das

preocupações cotidianas, para que a mãe possa dedicar-se ao bebê, inteiramente. Essa proteção é realizada, principalmente, pelo pai.

A mãe suficientemente boa ama o seu bebê e tem com ele os cuidados, impulsionada por seu amor. No entanto, segundo Winnicott (2000), em alguns momentos, a mãe suficientemente boa permite-se odiar o bebê, mas é capaz de conter seu ódio e não permitir que o bebê o experimente.

Para ilustrar sua concepção sobre a gênese do ego, Winnicott (1983, p. 55, grifos nossos) explica:

No corpo de um recém-nascido anencefálico podem ocorrer acontecimentos funcionais, inclusive localização instintiva, acontecimentos esses que seriam denominados vivências da função do id, se houvesse um cérebro. Poder-se-ia dizer que, se houvesse um cérebro normal, **haveria uma organização dessas funções, e a essa organização se poderia dar o rótulo de ego.** Contudo, sem aparelho eletrônico não há vivência, e consequentemente não há ego.

E que:

Contudo, normalmente o funcionamento do id não é perdido; ele é reunido em todos os seus aspectos e passa a ser vivências do ego. Assim, não faz sentido usar a palavra "id" para fenômenos que não são registrados, catalogados, vivenciados e eventualmente interpretados pelo funcionamento do ego. (WINNICOTT, 1983, p 55).

Winnicott (1983, p. 55), ao expor sobre as possibilidades de se estudar o ego e o *self*, explica:

Verificar-se-á que o ego se oferece para estudo muito antes da palavra *self* ter relevância. A palavra em questão aparece depois que a criança começou a usar o intelecto para examinar o que os demais vêem, sentem ou ouvem e o que pensam quando se encontram com esse corpo infantil.

Winnicott (2000, p. 224) afirma que no início do desenvolvimento o ser encontra-se em um estado de não integração primária.

Como exemplo do fenômeno de não integração, de inintegração, temos o paciente que, na primeira sessão da semana, relata todos os detalhes de seu fim de semana e fica muito contente se ao final tudo foi dito, ainda que o analista sinta que nenhum trabalho analítico foi realizado. Às vezes é preciso interpretar isto como a necessidade do paciente de tornar-se conhecido em todos os seus mínimos detalhes por uma pessoa, o analista. Ser conhecido significa sentir-se integrado ao menos na pessoa do analista. É disto que é feita a vida do bebê, e o bebê que não teve uma única pessoa que lhe juntasse os pedaços começa com desvantagem a sua tarefa de autointegrar-se, e talvez nunca o consiga, ou talvez não possa manter a integração de maneira confiante.

Expõe (2000, p. 224) que “a técnica pela qual alguém mantém a criança aquecida, segura-a e dá-lhe banho, balança-a e a chama pelo nome, e também as agudas experiências instintuais⁶ que tendem a aglutinar a personalidade a partir de dentro” dão suporte aos processos de integração. Essas experiências, quando suficientemente boas, contribuem para a convergência de aspectos do ser. Winnicott (2000) enfatiza que nos momentos de aglutinação de aspectos do ser, o cheiro da mãe, o som da voz, a técnica com a qual o bebê vem sendo cuidado, também se aglutinam em um único ser, que o bebê reconhece com “não eu”, que é a mãe ou a figura materna.

Na vida normal do bebê ocorrem longos períodos de tempo nos quais o bebê não se importa em ser uma porção de pedacinhos ou um único ser, nem se ele vive no rosto da mãe ou em seu próprio corpo, desde que de tempos em tempos ele se torne uno e sinta alguma coisa. (WINNICOTT, 2000, p. 224).

⁶ De acordo com Celeri (2005, p. 434, grifos da autora) “Winnicott define instinto como “poderosas moções biológicas que vão e vêm na vida do bebê e da criança e que demandam uma ação” (WINNICOTT, 1990). Ideias que se aproxima da noção freudiana de pulsão, presente nos *Três Ensaio sobre a Sexualidade*”.

Segundo Winnicott (1990), a partir da não integração ocorrem estados de integração. Após experiências de integração, o bebê pode retornar para estados não-integrados e esses últimos são descritos como estados mais relaxados e vivenciados nos momentos de tranquilidade, quando o bebê se sente aliviado das experiências instintivas e sendo acolhido por um suporte ambiental suficientemente bom.

Com o tempo a integração passa a ser vivenciada em períodos mais longos. A integração representa o estabelecimento de fronteiras entre o 'eu' e o "não eu" traz consigo o surgimento da ideia de 'eu', uma realidade interna e um mundo externo.

A conquista da integração se baseia na unidade. Primeiro vem o "eu" que inclui "todo o resto "não eu"". Então vem "eu sou, eu existo, adquire experiências, enriqueço-me e tenho uma interação introjetiva⁷ e projetiva⁸ com o "não eu", o mundo real da realidade compartilhada". (WINNICOTT, 1983, p. 59, grifos do autor).

Quando a integração é vivenciada de modo mais duradouro, a perda da integração pode ser vivenciada como desintegração. A desintegração é decorrente de falhas na técnica do cuidado do bebê. A falha refere-se, por exemplo, ao segurar o bebê de forma descuidada, deixando-o com a impressão de que pode cair ou a maus tratos a seu corpo, como a exposição a uma água muito quente. Esses são sentidos também como descuido psíquico. A falha impõe ao bebê agonias psíquicas, as quais Winnicott (2004), descreve como ansiedades inimagináveis. Diante da falha, o ego primitivo é obrigado a reagir, a organizar

⁷ A introjeção refere-se ao modo pelo qual o indivíduo passa a sentir, por meio de fantasias, um objeto externo dentro de si. Por exemplo, o bebê faz passar de 'fora' para 'dentro' de si – introjetando – o seio materno e as experiências que vivencia com ele.

⁸ A projeção, de acordo com Laplanche e Pontalis (2008, p. 374), refere-se ao mecanismo pelo qual o indivíduo "expulsa de si e localiza no outro – pessoa ou coisa – qualidades, sentimentos, desejos e mesmo objetos que ele desconhece ou recusa nele".

uma defesa, daí a desintegração. A desintegração é vivenciada em lugar do retorno à não integração e é decorrente de um sentimento de falta de confiança no *holding*; em outras palavras, no acolhimento onde pode ocorrer o estado de não integração. Na vida da criança normal, o descanso deve poder incluir a possibilidade de relaxar e regressar para a não integração.

À medida que a criança se desenvolve, a perda da integração deve passar a ser descrita pela palavra desintegração, em vez de pelo termo não integração. A desintegração é um processo de defesa ativa, e corresponde a uma defesa tanto contra a integração quanto contra a não integração. A desintegração se dá ao longo das linhas de cisão estabelecidas pela organização do mundo interno, através do controle dos objetos e das forças que nele atuam. (WINNICOTT, 1990, p. 140).

De acordo com Winnicott (1983) o estágio do 'eu sou' traz ao bebê uma expectativa de ataque e perseguição; nesse estado, o cuidado fornecido pela mãe é importante. A mãe forma uma cobertura ao redor do bebê, posicionando-se entre o indivíduo integrado e o mundo exterior que tende a ser repudiado. Explica que:

Pode-se dizer que uma proteção do ego suficientemente boa pela mãe (em relação a ansiedades inimagináveis) possibilita ao novo ser humano construir uma personalidade no padrão da continuidade existencial. Todas as falhas que poderiam engendrar a ansiedade inimaginável acarretam uma reação da criança, e esta reação corta a continuidade existencial. (WINNICOTT, 1983, p. 59).

A falha ambiental é sentida como uma intrusão no sentimento de continuidade de ser. Intrusões muito intensas podem romper com esse sentimento, constituindo-se como traumas.

Winnicott (2000), no artigo '*Memórias do Nascimento, Trauma do Nascimento e Ansiedade*', enfatiza que, para que haja saúde emocional, é

fundamental que o bebê esteja preparado para experienciar falhas ambientais, tendo já vivenciado situações intrusivas e retornos naturais a estados em que não é preciso reagir e a partir dos quais a continuidade do ser é recuperada. Essas pequenas falhas fazem parte do *holding*, propiciando contato mais verdadeiro com a realidade externa contribuindo com o processo de integração. Quando a intrusão é intensa, é vivenciada como uma experiência de ruptura no sentimento de continuidade do ser. Assim, impõe experiências traumáticas ao indivíduo, resultando em cisões no mundo interno, em um ser fragmentado. Um exemplo de intrusão primitiva é a experiência do nascimento.

Antes do parto, e especialmente se este sofre uma demora, podem facilmente ocorrer ao bebê experiências repetidas em que, durante aqueles momentos, a predominância é do ambiente e não do eu, e é possível que o bebê seja apanhado mais e mais vezes nesse intercurso com o ambiente à medida que o parto se aproxima. Assim, no processo natural, *a experiência do nascimento é um exemplo exagerado de algo que o bebê já conhece*. Nesse intervalo de tempo que culmina com o nascimento o bebê reage e o elemento importante é o ambiente; logo depois ocorre o nascimento, e em seguida há o retorno a um estado de coisas em que o elemento importante é o indivíduo [...] Na saúde o bebê está preparado antes do parto para uma certa intrusão ambiental, e já teve a experiência de um retorno natural da reação a um estado em que não é preciso reagir, sendo este último o único estado em que o eu pode começar a ser. (WINNICOTT, 2000, p. 264, grifos do autor).

Para Winnicott (1983), quando as falhas são excessivas no estágio em que o bebê não percebe a si como separado da mãe, o ego pode constituir-se de forma fragmentada, clivada. As falhas que estão demasiadamente além das experiências vivenciadas pelo bebê impossibilitam a adaptação dele a elas interferindo na constituição de um *self* unitário. Essas falhas estão na base da esquizofrenia infantil ou autismo, da esquizofrenia latente, da organização de um falso *self* e da organização de uma personalidade com aspectos esquizóides.

Quanto maiores os estados de integração, mais consistente torna-se o relacionamento entre a psique e o soma. A psique, progressivamente, passa a se

relacionar com o soma propiciando a personalização. Conforme Winnicott (1990), o manejo do corpo do bebê é fundamental para a psique vir para o soma, assim como os cuidados com o bebê sustentam a integração. O enfraquecimento do relacionamento entre psique e soma é descrito como despersonalização e esse estado pode ocasionar estados de palidez e inatividade profunda em crianças e adultos.

Segundo Celeri (2007), no artigo '*A Mãe Devotada e o seu Bebê*',

Ao adquirir a capacidade de habitar o próprio corpo e apreciar suas funções, um desenvolvimento adicional pode ocorrer, o bebê passa a ter uma membrana limitadora (a pele) que se coloca entre o *Eu* e o "*não eu*". O bebê agora tem um interior, uma realidade interna, um esquema corporal e um exterior. O bebê torna-se possuidor de seu corpo, residência de seu *self*. (CELERI, 2007, p. 426).

A integração acontece em paralelo ao estabelecimento do contato com a realidade externa. O relacionamento com essa última é iniciado nos momentos em que a mãe ou figura materna apresenta objetos ao bebê, como enquanto amamenta.

Como já foi dito, o recém-nascido vive em situação de dependência absoluta em relação ao ambiente, no entanto, não se reconhece como dependente: sente-se como criador do leite que o alimenta. Winnicott (2000), afirma que na primeira mamada, o bebê está pronto para criar e a mãe torna-lhe possível ter a ilusão de que o seio foi criado em decorrência de sua necessidade. Aqui, para que a ilusão aconteça, é importante que a mãe apresente o seio nos momentos em que o bebê está excitado e, portanto, à espera de algo. O bebê, ao encontrar o seio a partir dessa necessidade, vive a ilusão de que o criou e que ele é uma parte de si mesmo. Essa é uma experiência de onipotência. Tal experiência constitui-se como o motor de sua capacidade criativa. A mãe suficientemente boa permite que o bebê encontre o seio a partir de um gesto espontâneo,

experienciando, diversas vezes, o fenômeno da ilusão, e não de forma submissa, como uma imposição.

O desenvolvimento da percepção objetiva e da atitude científica tem, em sua raiz, essa experiência primitiva do bebê com o seio. Nesse sentido,

[...] o bebê vem ao seio, quando faminto, pronto para alucinar alguma coisa que pode ser atacada. Nesse momento, aparece o bico real, e ele pode então sentir que esse bico era exatamente o que ele estava alucinando. Assim, suas ideias são enriquecidas por detalhes reais de visão, sensação, cheiro, e na próxima vez esses materiais serão usados na alucinação. Deste modo ele começa a construir a capacidade de conjurar aquilo que de fato está ao alcance. (WINNICOTT, 2000, p. 227).

As experiências do bebê, no ambiente que o acolhe de forma suficientemente boa, são progressivamente internalizadas como representações de algo bom. O cuidado é vivenciado como sensações predominantemente tranquilas as quais vão constituindo experiências confiáveis e reasseguradoras do funcionamento corporal e do acolhimento ambiental. A mãe, na medida em que aceita e se adapta às necessidades do bebê, estabelece com ele um relacionamento de confiança, tanto em momentos em que o bebê está excitado e quando as ações do bebê são mais agressivas, como em momentos de tranquilidade. Esse acolhimento lança as bases para o desenvolvimento de sentimentos positivos, como a preocupação com o outro e consigo mesmo e a capacidade de ter esperança.

A adaptação da mãe permite que o bebê tenha, predominantemente, experiências de não desapontamento e pequenas doses de frustração. Os momentos de frustração propiciam a desilusão e o progressivo encontro do bebê com a realidade externa. No início do desenvolvimento emocional o ambiente suficientemente bom busca evitar as frustrações ao máximo, garantindo o acolhimento às necessidades de ser segurado e cuidado com uma técnica confiável, de ter espaço para sentir a necessidade de mamar. De ter alguém

sintonizado com suas necessidades lhe apresentando objetos nos momentos em que ele está preparado para criar algo, aos poucos o bebê vai conjurando a idéia do seio e de alguém que cuida de seu corpo. Uma vez que ocorre o acolhimento suficientemente bom às necessidades primitivas, o bebê pode vir a vivenciar prazer no encontro com o seio. Todos esses cuidados dão sustentação aos processos de integração.

A mãe, na medida em que aceita e se adapta às necessidades e possibilidades do bebê, estabelece com ele um relacionamento de confiança. Amparado por esse relacionamento internalizado, o bebê torna-se capaz de entrar em contato com a realidade externa e suportar o aumento das frustrações, fortemente marcadas pelas falhas da mãe.

No início do desenvolvimento, a mãe suficientemente boa evita ao máximo as falhas no que se refere ao cuidado do bebê. Assim, o bebê tem ínfimas experiências que se contraponham à ilusão de ser o criador do seio e das experiências suficientemente boas. Na medida em que o bebê se desenvolve e a mãe percebe e confia na continuidade da existência de seu filho, sua adaptação quase perfeita decresce e os momentos de desilusão tornam-se mais freqüentes impulsionando o bebê a reconhecer o mundo que o rodeia e do qual ele é dependente.

De acordo com Winnicott (1990, p. 161, grifos do autor), “no início há o soma, e então a psique, que na saúde vai gradualmente ancorando-se ao soma. Cedo ou tarde aparece um terceiro fenômeno, chamado *intelecto ou mente*”. A mente surge para ajudar o bebê a lidar com a falha da mãe. A mente é um funcionamento específico do inter relacionamento entre psique e soma. É fundamental que o ambiente se comporte de forma quase perfeita ao adaptar-se às necessidades do bebê, no estado de dependência absoluta, preservando o sentimento de ser. Posteriormente, é a atividade mental que irá liberar a mãe de adaptar-se de forma quase perfeita às necessidades do bebê. Conforme Winnicott (2000, p. 335, grifos do autor) “essa atividade mental do bebê transforma um ambiente *suficientemente bom* num ambiente perfeito, ou seja, transforma a falha

relativa da adaptação em êxito adaptativo. O que libera a mãe da necessidade de ser quase perfeita é a compreensão do bebê”.

Segundo Winnicott (1983), a mente rudimentar auxilia o bebê a tolerar um maior tempo de falhas ambientais, uma vez que pode reconhecer a variação do ambiente e esperar enquanto se prepara para satisfazê-lo, identificando, por exemplo, os barulhos que antecedem a alimentação. A mãe percebe o tempo em que o bebê consegue manter-se adaptado ao ambiente sem sofrer demasiadamente e sem perder a espontaneidade. A capacidade do bebê de esperar pela volta da mãe é uma expressão de confiança em seus objetos internalizados.

Pode-se dizer que, de início, a mãe deve adaptar-se de modo quase exato às necessidades de seu filho para que a personalidade infantil desenvolva-se sem distorções. Contudo, dá-se à mãe cada vez mais a possibilidade de ser mal sucedida nessa adaptação e isso ocorre porque a mente e os processos intelectuais da criança tornam-se capazes de levar em conta e logo permitir certas falhas de adaptação. Nesse sentido, a mente alia-se à mãe e a alivia de partes de suas funções. Na criação de um filho, a mãe é dependente dos processos intelectuais deste, e são eles que aos poucos a tornam apta a readquirir vida própria. (WINNICOTT, 2005, p. 9).

Quando o desenvolvimento ocorre em um ambiente acolhedor, suficientemente bom, o bebê pode reunir os pormenores de seu *self* e se relacionar com a realidade externa de forma espontânea e integral. De acordo com Winnicott (1983), no artigo *‘Distorções do Ego em Termos de Falso e Verdadeiro “Self”*’, o cuidado suficientemente bom propicia a emergência de um *self* verdadeiro. Esse ilustra gestos espontâneos e é a base de onde emerge a ideia pessoal.

Winnicott (1983) explica que o *self* verdadeiro torna-se predominante quando existe o acolhimento à onipotência do bebê. Isso se refere ao suporte necessário para que o bebê experiencie diversas vezes a ilusão de ser o criador do seio.

As repetidas experiências de ilusão de ser o criador do seio são fonte da capacidade de simbolização. A realização simbólica possibilitará, posteriormente, à criança criar e recriar, brincando e imaginando, a realidade externa, a partir de gestos espontâneos, e, assim, sentir o *self* de forma profunda e verdadeira. As falhas excessivas no encontro com a realidade externa podem ocasionar rupturas no fio contínuo do “vir-a-ser”, ocultando potencialidades como a de realização simbólica.

Entre o lactente e o objeto existe algo, ou alguma atividade ou sensação. À medida que isto une o lactente ao objeto (como objeto parcial materno), se torna a base da formação de símbolos. Por outro lado, à medida que há algo separando ao invés de unir, sua função de levar à formação simbólica fica bloqueada. (WINNICOTT, 1983, p. 134).

De acordo com Winnicott (1983), quando não existe a adaptação suficientemente boa às necessidades do bebê, este se submete ao ambiente e seu desenvolvimento ocorre de acordo com os traços deste, abafando os gestos pessoais. O falso *self* oculta o *self* verdadeiro. Nesse caso,

O lactente é seduzido à submissão, e um falso *self* submisso reage às exigências do meio e o lactente parece aceitá-las. Através deste falso *self* o lactente constrói um conjunto de relacionamentos falsos, e por meio de introjeções pode chegar até uma aparência de ser real, de modo que a criança pode crescer se tornando exatamente como a mãe, ama-seca, tia, irmão [...] O falso *self* tem uma função positiva muito importante: ocultar o *self* verdadeiro, o que faz pela submissão às exigências do ambiente. (WINNICOTT, 1983, p. 134).

Winnicott (1983) ressalta que a importância dos conceitos de verdadeiro e falso *self* reside no conhecimento que os acompanha sobre provisões ambientais que propiciam o bom estabelecimento do *self* verdadeiro. Somente o verdadeiro *self* pode estabelecer um relacionamento agradável e criativo entre a realidade psíquica interna e a realidade externa. O falso *self* oculta

a realidade interna, distanciando os indivíduos de seu verdadeiro eu. O falso *self* tem como uma de suas características a imitação. Quando o desenvolvimento emocional ocorre de forma saudável, o falso *self* pode aparecer em alguns momentos, nos quais o indivíduo precisa adaptar-se a alguma situação. No entanto, essa adaptação não é demasiadamente submissa e há lugar para a criatividade e a livre expressão pessoal.

Na medida em que a realidade interna torna-se mais delimitada, o bebê inicia seus contatos com a realidade externa a partir de um reconhecimento, que ocorre em pequenas doses, dos objetos como diferentes e separados, no tempo e no espaço, de si mesmo. De acordo com Valler (1990, p. 162),

Caso o bebê tenha um sentimento de confiança na fidedignidade materna (seio bom), que é introjetada durante a experiência de ilusão, numerosos processos mentais vão se desenvolver no momento em que a continuidade (fusão mãe-bebê) está cedendo lugar à contigüidade. Esses mecanismos permitem ao bebê lidar com a separação do objeto e fazer uso dessa separação que o inicia na jornada em direção à dependência relativa e à independência. Esses processos estão descritos em *Objetos Transicionais e Fenômenos Transicionais* (1951).

2 Objetos transicionais e fenômenos transicionais

De acordo com Winnicott (1975), no livro *‘O Brincar e a Realidade*, o brincar criativo da criança é um desenvolvimento do bom relacionamento entre mãe e bebê. O relacionamento é, a princípio, desconectado da realidade externa que seja não mãe (relacionamento subjetivo) e na medida em que ele perdura, a realidade externa passa a ser incluída. Quando o cuidado é suficientemente bom, ou seja, baseado na adaptação ativa da mãe que proporciona predominantemente momentos de criatividade e acolhimento e pequenas doses de falhas ambientais, o bebê pode vir a reconhecer o cuidado e, dessa forma, se reconhecer como um ser que depende de cuidados. Nesse cenário, a percepção da dependência torna a realidade externa mais presente. A mãe zela para que o bebê venha a se

constituir como um ser com uma realidade interna permeada de experiências e potencialidades próprias.

Quando o bebê passa a manipular alguns objetos que ficam ao seu redor como, por exemplo, a ponta do cobertor, existe uma transição entre relacionamento apenas com o eu para o relacionamento com o 'não eu'. Enquanto está com o objeto, a criança repete o relacionamento com a mãe, ou seja, em alguns momentos sente que é fruto de sua criação mágica e em outros o percebe como algo da realidade externa. Aqui, apesar da percepção do objeto pelo bebê continuar ser quase totalmente subjetiva, ou seja, de sentir que o criou, existe um avanço no que se refere ao contato com a realidade externa. Nesse cenário, o controle não é mais propiciado, exclusivamente, pela adaptação quase perfeita da mãe, mas a partir de um gesto espontâneo da criança que passa a chupar o dedo, agarrar-se a algum pano ou a murmurar algum som que traz recordações da mãe. Winnicott (2000, p. 311), no artigo '*Psicoses e Cuidados Maternos*', explica que:

[...] o potencial criativo do indivíduo, surgido da necessidade, produz um estado propício à alucinação. O amor da mãe e sua estreita identificação com o bebê fazem-na consciente da necessidade deste, o que a leva a providenciar alguma coisa mais ou menos no lugar certo e no momento certo. Essa situação, muitas vezes repetida, dá início à capacidade do bebê para usar a ilusão, sem a qual nenhum contato seria possível entre a psique e o ambiente. Se no lugar da palavra ilusão colocarmos o 'polegar', ou a ponta do cobertor ou uma boneca de pano (objeto fetiche, Wulff, 1946), que alguns bebês utilizam à guisa de consolo ou conforto, ficará claro o que tentei descrever em outro lugar sob o termo objeto transicional.

De acordo com Winnicott (1975), se algum objeto específico passa a ter um valor maior, tornando-se indispensável e sendo capaz de tranquilizar a criança na ausência da mãe, ele torna-se um objeto transicional. Com a mesma finalidade, o bebê pode, para recordar a presença da mãe e suportar separações momentâneas, fazer uso de murmúrios. Tais objetos ocupam o lugar onde, antes, havia a ilusão do bebê de ser o criador do seio. O uso, pelo bebê, de fenômenos e

objetos transicionais significam o início da capacidade de aceitar símbolos. Os fenômenos transicionais e objetos transicionais começam a surgir entre os quatro e doze meses.

O objeto constitui um símbolo da união do bebê e da mãe (ou parte desta). Esse símbolo pode ser localizado. Encontra-se no lugar, no espaço e no tempo, onde e quando a mãe se acha em transição de (na mente do bebê) ser fundida ao bebê e, alternativamente, ser experimentada como um objeto a ser percebido, de preferência a ser concebido. O uso de um objeto simboliza a união de duas coisas agora separadas, bebê e mãe, *no ponto, no tempo e no espaço, do início de seu estado de separação.* (WINNICOTT, 1975, p. 135, grifos do autor).

Enquanto a criança está manipulando o objeto, a mãe permite que este seja usado segundo a criatividade do bebê. Assim, ela garante a ilusão de que o objeto é fruto da criação mágica. A mãe propicia espaço e tempo à continuidade do relacionamento do bebê com a realidade externa, com base na ilusão de ser capaz de criar objetos gratificantes de forma mágica. Assim, o bebê sobrevive à separação da mãe real, do cheiro e colo reais, do acolhimento pontual e da experiência mágica emocional gerada pela adaptação quase perfeita da mãe. O uso criativo dos objetos e fenômenos indica que tais suportes estão disponíveis na realidade interna do bebê e dão colorido ao relacionamento. O bebê experimenta nessa experiência o brincar, porque vive de forma prazerosa e divertida com sua própria imaginação e seu pensar com objetos da realidade externa, assim, relaciona-se com os sentimentos que o acompanham, sejam guiados por amor ou ódio.

Segundo Winnicott (1975), as experiências do bebê com os objetos e fenômenos transicionais acontecem em uma área intermediária entre as experiências da realidade interna e o ambiente externo. Nessa área, ocorre o enriquecimento pessoal. Na medida em que ocorre a continuidade do cuidado suficientemente bom e a maturação do bebê, essa área é ampliada, as realizações das crianças continuam a enriquecer sua realidade interna e,

progressivamente, as realizações dos adultos trazem sofisticação para a realidade pessoal e contribuições para a cultura. Para Winnicott (1975, p.30):

Essa área intermediária de experiência, incontestada quanto a pertencer à realidade interna ou externa (compartilhada), constitui a parte maior da experiência do bebê e, através da vida, é conservada na experimentação intensa que diz respeito às artes, à religião, ao viver imaginativo e ao trabalho científico criador.

A principal característica do objeto transicional é a de ajudar o bebê a lidar com o 'não eu', com a percepção de que ele e a mãe estão separados no tempo e no espaço.

O objeto pode ser explorado de forma profunda porque a representação internalizada da mãe presentifica sentimentos bons e prazerosos. Winnicott (1975) enfatiza que o objeto transicional tem algumas características específicas. A criança agarra-se ao objeto e o leva onde quer que vá. Geralmente, não permite que modifiquem as qualidades do objeto, mesmo que uma dessas características seja a sujeira. A criança usa o objeto segundo seus pensamentos e sentimentos; em alguns momentos, pode maltratá-lo, agredi-lo, odiá-lo, em outros momentos, pode cuidar dele de forma amorosa. É importante que o objeto sobreviva à ameaça de destruição à qual, por vezes, é submetido e, também, ao gesto de amor. O objeto, geralmente, tem algumas características como a de proporcionar calor e textura agradável.

De acordo com Winnicott (1975), o objeto transicional media o relacionamento do bebê com a realidade externa. Essa mediação vai acontecendo na medida em que a ilusão do bebê de ser o criador do objeto vai cedendo lugar à desilusão em relação a sua onipotência criativa e assim, o mundo externo vai se tornando mais real. Conforme Winnicott (1975), a desilusão deve acontecer de forma espontânea, em pequenas doses. Assim, quando o bebê ou a criança diz que o objeto é uma criação sua, é importante não contrariá-la. Dessa forma, a realidade externa não contesta sua capacidade de criar a externalidade. Privar a

criança da área da ilusão é submetê-la a níveis de frustração que empobrecem a capacidade criativa, a capacidade dos indivíduos de imaginar, explorar e pensar sobre um objeto espontaneamente.

Quanto mais o bebê conhece o objeto, mais percebe sua qualidade 'não eu'. Quanto mais o explora baseado na ilusão de ser o criador do objeto, maior a internalização da confiança em relação à própria capacidade criativa, ou seja, às potencialidades de seu ser em um relacionamento.

Na medida em que o bebê começa a sentir demasiadamente a angústia da separação, as representações confiáveis da mãe ficam vagas e o uso dos objetos e fenômenos transicionais é perdido.

Como se sabe, quando a mãe, ou alguma outra pessoa de quem o bebê depende, está ausente, não há uma modificação imediata, de uma vez que o bebê possui uma lembrança ou imagem mental da mãe, ou aquilo que podemos chamar de uma representação interna dela, a qual permanece viva durante certo tempo. Se a mãe ficar longe por um período de tempo além de certo limite medido em minutos, se esmaece. À medida que isso ocorre, os fenômenos transicionais se tornam gradativamente sem sentido e o bebê não pode experimentá-los. (WINNICOTT, 1975, p. 31).

Segundo Winnicott (1975), quando o desenvolvimento emocional ocorre de forma saudável, o relacionamento do bebê com o objeto subjetivo vai sendo destruído, embora nunca por completo; o mundo estará sempre colorido por projeções, não sendo apreendido exatamente como ele é. Ocorre que o bebê passa de um relacionamento com um objeto totalmente subjetivo para um objeto mais conhecido. Os mecanismos de projeção e introjeção que configuram a relação com o objeto, coexistem com a percepção do objeto como algo a ser usado e conhecido, nesse sentido, de forma independente do desejo, da necessidade ou da imaginação do bebê em relação à realidade do objeto. O bebê reconhece a dependência em relação ao objeto e a singularidade do objeto em relação a ele. A confiança do bebê em um objeto interno bom permite que o bebê repudie o 'não eu' em busca de ficar com o próprio eu. A mãe suficientemente boa

reconhece que o bebê está testando sua percepção de que o objeto não é ele e continua a oferecer o mesmo cuidado suficientemente bom.

[...] depois de o sujeito 'relacionar-se com o objeto', temos 'o sujeito destrói o objeto' (quando se torna externo), e então, podemos ter '*o objeto sobrevive à destruição pelo sujeito*'. Porque pode haver ou não sobrevivência. [...] O sujeito pode agora *usar* o objeto que sobreviveu [...] Dessa forma, o objeto desenvolve sua própria autonomia e vida e (se sobrevive) contribui para o sujeito, de acordo com suas próprias propriedades. (WINNICOTT, 1975, p. 125, grifos do autor).

Na medida em que se amplia o espaço de separação e de definição entre a mãe e o bebê, evidencia-se o ato de explorar os objetos que a rodeiam através do brincar.

[...] onde há confiança e fidedignidade [primordialmente na adaptação da mãe às necessidades do bebê] há também um espaço potencial, espaço que pode tornar-se uma área infinita de separação, e o bebê, a criança, o adolescente e o adulto podem preenchê-la criativamente com o brincar, que, com o tempo, se transforma na fruição da herança cultural. (WINNICOTT, 1975, p. 150).

Com o tempo, o bebê cresce e seus círculos de relacionamento são ampliados. Assim, o bebê passa do colo e do berço para a cerca da casa, da cerca da casa para a cerca do bairro e do bairro para a cerca da escola.

No ambiente escolar, as realizações da criança decorrem dos relacionamentos que estabelece entre seu espaço interno com o mundo ao seu redor. No ambiente escolar, a professora espera que o aluno possa prescindir de sua presença física constante, criando e realizando coisas a partir de sua ajuda, mas ao mesmo tempo sozinho, uma vez que, em sua sala, há muitos outros alunos.

Em lugar da presença física, o professor oferece o conhecimento e, geralmente, sente-se feliz ao presenciar o envolvimento da criança com as atividades, a aceitação de símbolos em contextos diferentes, em momentos de ludicidade, como em Educação Física, em momentos reservados para o brincar em sala de aula, em brincadeiras durante o intervalo e durante as atividades em sala de aula. A criança cria os objetos apresentados segundo sua ilusão do que vem a ser esses objetos e o professor a auxilia a perceber esses objetos como além da sua criação ampliando suas propriedades.

Nesse sentido, ao usufruir, de forma ampla e enriquecedora, das diversas situações do ambiente escolar, do estabelecimento de vínculos interpessoais, do desenvolvimento de processos cognitivos, das realizações artísticas e físicas, etc., a criança demonstra sua realidade interna e sua condição de beneficiar-se e de contribuir com o ambiente fazendo uso de experiências internalizadas durante o brincar, as quais passam a constituir sua personalidade.

A riqueza da capacidade de simbolizar será uma das matérias primas para o brincar criativo. Na área possibilitada à criança para o brincar, desde o seu nascimento, a criança desenvolve a capacidade de se relacionar consigo mesma, com outras pessoas e com objetos do ambiente que a rodeia. Winnicott (1975, p. 75) refere-se ao brincar como “uma experiência criativa, uma experiência na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver”.

A internalização das experiências vivenciadas durante o brincar é um dos pilares para que a criança tenha maturidade para se relacionar com o ambiente escolar, caracterizado pela ampliação de convívio social que representa relações mais complexas e a necessidade de usar o seu impulso de criar, de forma mais coerente com as atividades propostas em sala de aula, que tem em sua base o uso de símbolos.

Como já foi dito, as pequenas falhas ambientais também impulsionam o desenvolvimento do psiquismo rumo à maturidade emocional, incidindo, progressivamente, na diminuição da ilusão do bebê de criar o seio segundo a sua necessidade e abrindo espaço para o contato com a realidade externa. No

entanto, em um ambiente onde as falhas prevaleçam, sendo mais caracterizadas como privações, a experiência criativa, no encontro com o seio, é prejudicada.

A relação com os objetos e fenômenos transicionais poderão não ocorrer, em decorrência da escassez de experiências satisfatórias internalizadas a serem representadas em meio aos inevitáveis conteúdos que são angustiantes. O bebê e, posteriormente, a criança, terá poucas condições de preencher com a criatividade o espaço que é instaurado com sua separação da mãe.

A característica especial desse lugar em que a brincadeira e a experiência têm uma posição está em que *ele depende, para sua existência, de experiências do viver*, não de tendências herdadas. Um bebê recebe trato sensível na ocasião em que a mãe está se separando dele, de modo que a área para a brincadeira é imensa; um outro bebê tem uma experiência tão infeliz nessa fase de seu desenvolvimento que lhe dá pouca oportunidade de desenvolver-se, exceto em termos de introversão ou extroversão. O espaço potencial, no último caso, não tem significação, porque nunca houve como erigir um sentimento de confiança combinada com fidedignidade, e, portanto, não houve uma auto-realização relaxada. (WINNICOTT, 1975, p. 151, grifos do autor).

3 Desenvolvimento emocional guiado pela ideia de unidade

Amparado pelas experiências vivenciadas na área dos objetos e fenômenos transicionais, na medida em que é ampliada a percepção do bebê sobre si mesmo como um 'eu' diferenciado da mãe, inicia-se a compreensão primitiva dos próprios sentimentos, tanto os agressivos, caracterizados pela voracidade, enquanto mama, quanto os de amor pela mãe. O bebê sente culpa e preocupa-se em refrear seu instinto voraz ao sugar o seio, pois também teme esvaziá-lo e, assim, causar danos à mãe. Tais sentimentos colocam em marcha uma nova organização na realidade interna do bebê que alcança então a dependência relativa.

Winnicott (1983), no artigo '*O Desenvolvimento da Capacidade de se Preocupar*' refere-se a essa organização como o estágio da preocupação, onde se

inicia o *concern*. Esse conceito é semelhante ao de posição depressiva de Melanie Klein⁹. O *concern* representa a capacidade de preocupar-se com os resultados de seus instintos guiados por amor ou por ódio ao relacionar-se com o outro e os resultados desse relacionamento na realidade interna. O bebê busca entender os efeitos de suas atitudes em relação à mãe e percebe que o sofrimento desta implica dor em sua realidade pessoal. O estágio do concernimento traz consigo o sentimento de culpa. Nesse período, o sentimento de culpa torna-se fortemente presente no relacionamento do bebê com a mãe. Lembranças de ataques vorazes ao seio da mãe, em momentos anteriores, guiados pelo desejo de sugar o seio por inteiro, lhe causam pesar e lhe trazem a impressão de que a mãe pode estar esvaziada de algo bom ou de que foi atacada e pode estar morrendo.

Conforme Winnicott (2000, p. 291), no estágio do concernimento “a integração do ego já alcançou um grau em que o indivíduo pode perceber a personalidade da figura materna”. Impulsionado pelo amor ao objeto e pelo sentimento de culpa que o acompanha, o bebê preocupa-se em realizar atos que possam reparar os danos que teme, em suas fantasias, ter causado. Na medida em que a mãe devolve vivacidade em seu relacionamento com o bebê, ele sente ser capaz de reparar esses danos. Nesse estágio, uma parcela do componente agressivo transforma-se em força para intentos construtivos.

Segundo Winnicott (1990), a capacidade da mãe de devolver vivacidade ao bebê instaura um círculo benigno. O círculo benigno significa a comunicação da mãe de que os impulsos vorazes e agressivos do bebê não a destruíram e que o amor que ele demonstra a ela é recíproco. No círculo benigno, o bebê, apesar de sentir necessidade de controlar seus impulsos em relação à mãe, não sentirá que seus atos agressivos têm potencial de vasta destruição. Assim, o componente agressivo não será sentido como algo a ser aniquilado em

⁹ O conceito de posição depressiva é apresentado no artigo “Algumas conclusões teóricas relativas a vida emocional do bebê”, do livro *Inveja e Gratidão e outros trabalhos – 1946 – 1963*, de Melanie Klein.

suas atitudes, mas como algo que pode ser reparado, e, portanto, sentido e expressado.

A característica marcante desta teoria do círculo benigno na posição depressiva é a de que ela comporta em seu interior o fato de que na saúde, o indivíduo em desenvolvimento é capaz de um reconhecimento quase pleno dos fatores agressivos e destrutivos presentes no amor instintivo e das fantasias inerentes a eles. Não devemos esquecer que, na infância, a capacidade de reparação é muito limitada – se excluirmos a pronta aceitação pela mãe, da dádiva simbólica – se a compararmos à capacidade do adulto para contribuir socialmente através do trabalho. No entanto, os impulsos agressivos e destrutivos do bebê são tão intensos quanto os do adulto. Disto se poderia deduzir, se já não o soubéssemos, que a criança é mais dependente que o adulto do amor oferecido por outros, o que leva um sorriso ou um ínfimo gesto a valer tanto para a criança quanto um dia de trabalho para o adulto. (WINNICOTT, 1990, p. 92).

Progressivamente, os círculos de relacionamento da criança são ampliados e propiciam o enriquecimento da personalidade individual. Na medida em que ocorre o desenvolvimento saudável dos processos vivenciados na dependência absoluta, a criança alcança a dependência relativa, e progressivamente, torna-se capaz de rumar em direção à independência. Assim como o ambiente que acolhe o bebê, principalmente através dos cuidados da mãe, contribui com a integração oferecendo cuidados como o segurar e o nomear, os pais, ao manterem a criança em contato com brinquedos e objetos que lhe são significativos e ao comunicarem para a criança o que lhe acontece protagonizam atitudes integradoras. No artigo *'A criança desapossada e como ser compensada pela falta de vida familiar'*, Winnicott (2005, p. 208), explica:

Sabemos que as crianças normais dizem, às vezes na hora de ir para a cama: “O que foi que eu fiz hoje?” E então a mãe diz: “Você acordou às seis e meia, brincou com seu ursinho, cantou até nós acordarmos, depois se levantou e foi até o jardim, depois tomou café da manhã, e depois...” e assim por diante, até que todo o esquema do dia tenha sido integrado a partir do exterior. A criança tem todas essas informações, mas gosta de ser ajudada a consolidar sua consciência de tudo. Isso gera uma sensação boa e real, e ajuda a criança a distinguir a realidade do sonho e dos jogos imaginativos. A mesma coisa ampliada seria representada pelo modo como os pais comuns recapitulam a vida passada da criança, incluindo aquilo de que ela só se recorda vagamente, e também coisas de que ela nada sabe.

Quando existe o desenvolvimento saudável, a criança consegue preocupar-se consigo e com o ambiente ao seu redor e se relacionar com o ambiente sem perder sua espontaneidade. A criança identifica os acontecimentos que vivencia à sua realidade interna. Para Winnicott (1983, p. 87),

“Rumo à independência” descreve os esforços da criança pré-escolar e da criança na puberdade. No período de latência¹⁰ as crianças habitualmente estão satisfeitas com o que quer que tenham de dependência que são capazes de experimentar. A latência é o período do brinquedo escolar no papel de substituto para a casa.

A criança que vivenciou demasiadas intrusões demandará uma dependência maior do acolhimento ambiental, em virtude da dificuldade de seguir rumo à independência. Nesse sentido, no ambiente escolar, é fundamental que o professor possa ter condições de compreender a criança que encontra dificuldades em se relacionar e fazer parte das diversas situações escolares, para além do conhecimento baseado em teorias sobre o desenvolvimento cognitivo,

¹⁰ “Período que vai do declínio da sexualidade infantil (aos cinco ou seis anos) até o início da puberdade, e que marca uma pausa na evolução da sexualidade”. (LAPLANCHE E PONTALIS, 2008, p. 263).

mas também em relação a sua realidade psíquica interna e os mecanismos que regem pensamentos e sentimentos.

Condições externas, como o local em que se vive, a falta de tempo para o estabelecimento de vínculos duradouros e de bom suporte às necessidades específicas do ser humano, potencializam o risco de efeitos negativos para o desenvolvimento físico e emocional.

Em bairros que sofrem a exclusão social, onde existe o predomínio da escassez de suprimentos materiais necessários à preservação do bem-estar corporal e emocional, esse risco é cruelmente alto. Essa condição social pode ser aludida a uma figura materna que não oferece cobertura integradora, que propicia precária proteção a seus filhos em relação a falhas ambientais.

Nessas condições, os indivíduos se encontram em risco de sofrer demasiadas intrusões que podem causar rupturas no desenvolvimento contínuo do vir-a-ser de suas potencialidades. Precisam, de alguma forma, adaptar-se às imposições do ambiente, constituindo suas formas de ser e de se relacionar a partir da submissão às privações, à precariedade no suprimento de necessidades e de satisfação de desejos. O fato é que essa condição não acomete exclusivamente indivíduos adultos, mas atravessa o cotidiano de crianças, bebês e recém-nascidos.

A luta diária pela sobrevivência pode dificultar a realização de funções maternas e paternas suficientemente boas. Consequentemente, o desenvolvimento emocional pode sofrer complicações incidindo de forma negativa na capacidade de crianças de usufruir de experiências e ambientes que enriquecem a personalidade, como a experiência do brincar criativo e o ambiente escolar.

CAPÍTULO II METODOLOGIA DE PESQUISA

1 Sobre a investigação à luz da Psicanálise

A investigação foi realizada à luz da psicanálise, enfatizando, assim, a investigação de fenômenos psíquicos inconscientes. De acordo com Bleger (1984, p. 111, grifo do autor), no livro *Psico-Higiene e Psicologia Institucional*,

A psicanálise se define por constituir ao mesmo tempo uma terapia, uma teoria e uma investigação; três aspectos que são estreitamente solidários e inseparáveis: só podemos curar cientificamente com uma técnica adequada e com uma teoria, tanto da técnica como da doença e dos processos psicológicos e só podemos curar – além disso – unicamente na medida em que investigamos o que sucede em nossos pacientes. Alguns autores disseram que, em psicanálise, a cura é um *by-product* da investigação.

Bleger (1984) preocupa-se com o acesso da sociedade à psicanálise, enfatiza que o acesso à terapia é bem limitado e explica que é utópico pretender formar analistas em número suficiente para o atendimento de toda a população, dando suporte à saúde mental a partir da necessidade social. Em complementação a essa afirmação, o autor explica que a transcendência social da psicanálise reside no fato de ser um método de investigação.

A transcendência social da psicanálise reside fundamentalmente em sua capacidade de ser *um método de investigação* dos fenômenos psicológicos que, como tal, contribui com conhecimentos valiosos sobre as leis psicológicas que regem a dinâmica tanto da saúde como da doença e nos permite também compreender e valorizar os efeitos de determinados acontecimentos sobre a formação e evolução da personalidade [...]. (BLEGER, 1984, p. 111, grifos do autor).

Durante esta investigação busquei estudar teorias da psicanálise, em especial, a winnicottiana, com a intenção de compreender os fenômenos psicológicos que poderiam estar mobilizando a postura apática e identificar formas de relacionamento e de comunicação, com a criança nomeada de apática, que lhe fosse significativa.

Uma vez que a compreensão do fenômeno nomeado de apatia é iluminado por teorias da psicanálise, é importante apresentar o conceito de inconsciente. De acordo com Guimarães (1999, p. 30), “inconsciente foi um termo utilizado por Freud como adjetivo e como substantivo”.

Laplanche e Pontalis (2008, 235), no *‘Vocabulário da Psicanálise’*, afirmam que como adjetivo é “usado para exprimir o conjunto dos conteúdos não presentes no campo efetivo da consciência”. Como substantivo significa um dos sistemas psíquicos e é constituído “por conteúdos recalçados aos quais foi recusado o acesso ao sistema pré-consciente-consciente” (p. 235)¹¹.

Ainda segundo esses autores, algumas das características do inconsciente são: seus conteúdos representam pulsões; esses conteúdos são regidos, principalmente, pelo processo de deslocamento¹²; os conteúdos buscam retornar à consciência, mas só podem acessá-la depois de terem sido submetidos às deformações da censura; os conteúdos são, especialmente, desejos da infância. (p. 235).

Freud explicou que é possível aproximar-se do inconsciente através de conceitos da psicanálise como o de atenção flutuante, de associação livre, do entendimento da transferência e da contratransferência e da interpretação de

¹¹ O recalque é a operação pela qual o indivíduo preserva no inconsciente “pensamentos, imagens e recordações” às quais clamam por ser representadas no consciente, no entanto, se por um lado, tal conteúdo ao ser representado proporcionaria satisfação, por outro, provocaria desprazer. (LAPLANCHE E PONTALIS, p. 430).

¹² Conforme Laplanche e Pontalis (2008, p. 116) “fato de a importância, o interesse, a intensidade de uma representação ser suscetível de se destacar dela para passar a outras representações originalmente pouco intensas, ligadas à primeira por uma cadeia associativa”.

sentidos ocultos contidos em manifestações e comunicações pessoais dos indivíduos.

No artigo *'Recomendações aos Médicos que Exercem a Psicanálise'*, Freud (1969) explica que a atenção flutuante refere-se à regra da psicanálise que conceitua a forma como o analista deve escutar o paciente. Essa atenção visa a instaurar uma comunicação de inconsciente para inconsciente. Assim, o analista não deve buscar fixar sua atenção em conteúdos específicos, propiciando ao paciente que comunique de forma livre e espontânea os pensamentos que lhe surgirem. Segundo Freud (1969, p. 150), a regra significa que quem ouve, “deve conter todas as influências conscientes da sua capacidade de prestar atenção e abandonar-se inteiramente à “memória inconsciente”. Ou, para dizê-lo puramente em termos técnicos: Ele deve simplesmente escutar e não se preocupar se está se lembrando de algum a coisa”.

Laplanche e Pontalis (2008, p. 40) expõem que, na medida em que é instaurado o encontro entre o paciente e o analista e a comunicação desenvolve-se, a atenção flutuante do analista às comunicações do paciente torna possível a esse último “conservar na memória uma multidão de elementos aparentemente insignificantes, cujas correlações só aparecerão posteriormente”. O correspondente da regra de atenção flutuante no paciente é a regra da associação livre. Ao paciente é permitido que expresse de forma livre os pensamentos que lhe ocorrem, quer a partir de um elemento dado (palavra, número, imagem de um sonho, qualquer representação) ou de forma espontânea.

O vínculo entre paciente e terapeuta instaura a transferência. A transferência não é um fenômeno exclusivo da clínica analítica, refere-se a um processo psíquico que é comum nos relacionamentos humanos.

[...] O que são *transferências*? São reedições, reproduções das emoções e fantasias que, durante o avanço da análise, soam despertar-se e tornar-se conscientes, mas com características (própria do Gênero) de substituir uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Dito de outra maneira: toda uma série de experiências psíquicas prévia é sentida, não como algo passado, mas como um vínculo atual [...]. (FREUD, 1976, V.12, P. 111, grifos do autor).

Nesse cenário, sentimentos positivos e negativos são transferidos para o analista, ou investigador, e assim, vínculos são instaurados, propiciando uma maior aproximação de inconsciente para inconsciente. Assim, é possível aproximar-se de um conhecimento mais profundo das emoções e pensamentos que movem os indivíduos.

Ao conjunto das reações inconscientes do analista à pessoa do analisando e, mais particularmente, à transferência deste, é denominado contratransferência. Uma forma de se compreender o paciente é buscando entender as reações contratransferenciais que são despertadas enquanto acontece a comunicação entre paciente e terapeuta.

Através de tais conceitos o terapeuta ou investigador tem condições de direcionar um olhar e uma escuta ao paciente ou ao objeto de investigação, que busca compreender os indivíduos para além das manifestações conscientes, em sua real profundidade, concatenado com o não revelado de forma intencional – os conteúdos inconscientes. E assim, guiar-se para a tentativa de compreender o indivíduo em sua totalidade, por meio do trabalho de interpretação.

De acordo com Villela (1994):

Sabendo que a interpretação é o procedimento básico constitutivo da investigação, uma vez que por suposto o inconsciente não se manifesta à consciência senão de forma disfarçada, através, sobretudo, de deslocamentos, a indagação sobre a possibilidade de se conhecer o inconsciente está condicionada a algumas **questões:**

Em primeiro lugar, deve haver previamente um conteúdo a ser interpretado.

Em segundo lugar, esse conteúdo não deve ser eventual nem arbitrário, ainda que nem sempre forneça pistas de si à consciência. Ao contrário, deve ser representativo do sujeito e do sistema psíquico do qual faz parte, de modo que seu conhecimento seja uma aquisição relevante e significativa do ser. (VILLELA, 1994, p. 83, grifos do autor).

No decorrer da investigação, os conceitos de associação livre, atenção flutuante, transferência, contratransferência e interpretação iluminaram a aproximação e busca de compreensão do fenômeno nomeado de apatia, tanto nos diálogos com professores como nos encontros com a criança.

Sobre a relação entre os conceitos de teorias da psicanálise e a terapia psicanalítica, Mezan (1993, p. 58), afirma que “não se pode falar de aplicação da teoria ao tratamento”. Ressalta (1983, p. 58) que, “na situação analítica, a teoria funciona como a estrela polar para o navegante: fornece coordenadas para o percurso, permite alguma ideia do rumo a tomar, mas não é o alvo que se quer atingir”. Ao mesmo tempo, afirma a importância de se conhecer a teoria como forma de se escutar e reconhecer comunicações significativas.

De acordo com Mezan (1993), apesar de não se buscar a aplicação direta da teoria à compreensão dos fenômenos, o estudo da teoria é fundamental à terapia e à investigação em psicanálise. Essa busca de entendimento do que acontece, envolve o estudo de teorias criadas a partir da experiência clínica, iniciando pela teoria freudiana. O autor ressalta ainda que, a partir das teorias, é possível realizar correlações entre as experiências provindas do encontro e os

conceitos da teoria e, assim, ampliar a compreensão sobre os fenômenos observados e experienciados.

[...] a teoria tem por função vincular a singularidade do experimentado à universalidade dos conceitos, e no caso da psicanálise isso é realizado através da noção de mecanismos psíquicos. O dito pelo paciente é considerado como o elo final de um processo, e a abordagem teórica consiste em determinar, com um grau razoável de probabilidade, os tipos de processos que podem ter estado em jogo para produzir tal ou qual fenômeno. (MEZAN, 1983, p. 58).

Procurei, neste trabalho, realizar a compreensão dos fenômenos psíquicos que poderiam estar mobilizando o fenômeno nomeado de apatia, à luz da teoria, mas sem tentar enquadrar as situações escolares observadas e as atitudes dos alunos e das professoras dos alunos em conceitos dessa teoria. Para tanto, procurei manter-me aberta aos relacionamentos, buscando propiciar espaço e acolhimento para a livre expressão individual das pessoas que estiveram envolvidas com a pesquisa.

A investigação sobre a apatia ocorreu a partir do estudo de caso que se caracteriza como abordagem qualitativa de pesquisa. Segundo Mezan (2007, p. 8), no objeto de pesquisa das “ciências humanas convivem, inextricavelmente conjugados, traços únicos e traços comuns ao gênero. Dissecá-lo em sua individualidade traz conhecimento sobre ele, é claro, mas também sobre a categoria a que pertence”. Assim, o caso que será apresentado neste trabalho, estará marcado pela subjetividade da criança, suas experiências pessoais, sua história. Mas, também, pela compreensão de atitudes que dizem a respeito ao comportamento nomeado como apatia. Essa compreensão pode lançar luz a essa dinâmica emocional e, dessa forma, contribuir com um conhecimento que propicia ao professor uma maior compreensão do aluno nomeado de apático e amplia suas possibilidades de pensar em formas significativas de relacionamento com ele. De acordo com Archangelo (2007, p.13, tradução nossa),

A educação pode aprender de alguns pressupostos que o método psicanalítico assume: (1) primeiramente, o da existência do inconsciente, já que essa constatação nos dá a dimensão das motivações desconhecidas e não intencionais para compreensão do comportamento das crianças; [...] (3) o propósito da integração é o de integrar, enriquecer e fortalecer o mundo interno da criança; (4) o reconhecimento de que não somente ideias, mas também emoções têm lugar na mente de alguém e, conseqüentemente, nos relacionamentos.¹³

A investigação sobre a apatia foi realizada, buscando-se conhecer as crianças em diferentes situações: ouvindo as queixas e preocupações dos professores em reuniões semanais; em observação em sala de aula; em entrevista com mães e em encontros para o brincar. Os encontros para o brincar foram realizados de duas formas. A primeira, com todos os alunos de uma sala de aula e a segunda, individualmente, com os alunos que manifestavam o que se convencionou chamar de apatia.

2 Conhecendo o local onde foi realizada a pesquisa

Como já foi dito a pesquisa foi realizada em uma área que sofre os efeitos da exclusão social. A escola do bairro atende, aproximadamente, 90% da população do local.

Funcionando das 7:00 às 23:00 horas, a escola atende, atualmente, cerca de 1.800 alunos, distribuídos em quatro turnos, do 1º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, além do programa de Educação de Jovens e Adultos – EJA. O prédio, construído pelo Governo Estadual, é resultado da antiga reivindicação de seus moradores e substituiu, em 2004, os antigos containeres

¹³ But education might learn from some assumptions the psychoanalytic method makes: (1) first of all, the assumptions of the unconscious, as this awareness brings the dimension of unknown and unintentional motivations to understanding the child's behavior; [...] (3) the purpose of the interaction is to integrate, to enrich and to strengthen the child's inner world; (4) the acknowledgement that not only ideas but also emotions take place in one's mind and, consequently, in relationships. (ARCHANGELO, 2007, p. 13).

que abrigavam a escola desde 1998. Compartilham o prédio a equipe vinculada à Prefeitura Municipal, responsável pelo Ensino Fundamental e a sala de EJA 1, e a equipe vinculada à Secretaria de Estado da Educação, responsável pelo Ensino Médio e a sala de EJA 2.

Os antigos containeres que abrigavam a escola eram de alumínio, o que levou os moradores e os professores a se referirem à escola como 'escola de lata'. Segundo os professores, em dias muito quentes o calor dentro das salas era insuportável. Essa condição da primeira escola pode ser usada como referência para se conceber a proteção social usufruída pelo bairro em geral, extremamente precária.

É comum no bairro a precariedade no que diz respeito às moradias. As casas se alternam entre construções de alvenaria inacabadas, construções de madeira e lonas. Elas são, em sua maioria, pequenas, sendo que algumas abrigam mais de uma família. O espaço, entre uma casa e outra e de uma rua e outra, é disforme. As ruas não são pavimentadas, algumas são esburacadas. Não há rede de esgoto, nem meio fio.

De acordo com professores da escola, os agrupamentos familiares que acolhem as crianças são, em grande parte dos casos, diferentes da família nuclear – pai, mãe e filhos – e, em muitos casos, também diferentes de sua variação mais conhecida – um dos pais e filhos. Configuram-se novos modelos que aglutinam, junto a um dos pais e aos filhos, tios, avós, amigos, companheiros com quem vivem e deixam a casa de tempos em tempos. Durante a estada, essas pessoas muitas vezes se responsabilizam pelas crianças, tornando-se a referência para elas e para a escola.

As privações vivenciadas pelos moradores do bairro e os desdobramentos dessas privações, tanto no que se refere ao aspecto material como emocional na vida dos alunos, podem ser também vivenciadas pelos que compartilham das relações no ambiente escolar. Reiteradas vezes, sentimentos angustiantes são mobilizados, provocados pela dificuldade de aceitação de uma condição de existência tão limitada e dura e, ao mesmo tempo, pela percepção de

que algumas crianças parecem alheias a essa condição e com ínfimas perspectivas de maior proteção.

3 Sobre as reuniões semanais com as professoras

O estudo realizado nessa escola envolveu reuniões com as professoras do primeiro ciclo do Ensino Fundamental – 1º ano, 2º ano e 3º ano (antigos Pré III, 1ª série e 2ª série). No início do segundo semestre de 2006, comecei a participar de reuniões realizadas na escola citada. As reuniões constituíam uma das atividades do projeto 'Exclusão Social, Vulnerabilidade à Exclusão Escolar e Psicanálise: uma contribuição para o dia-a-dia da escola' e foram coordenadas pela orientadora desta pesquisa. Participavam dessas reuniões, as professoras do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Participei das reuniões no segundo semestre de 2006 e durante o ano de 2007.

As reuniões foram destinadas a discussões sobre crianças consideradas, pelos professores, como vulneráveis à exclusão escolar. Visavam propiciar ao professor, um maior entendimento sobre a dinâmica psíquica das crianças. Foram discutidas atitudes e formas de comunicação entre professor e aluno em sala de aula, que poderiam contribuir para uma melhor capacidade dos alunos de conhecer e lidar com os próprios sentimentos em relação às situações de aprendizagem. A investigação sobre alunos que manifestavam comportamento apático foi iniciada em uma das reuniões com essas professoras.

Durante uma das primeiras reuniões, as professoras foram indagadas sobre crianças com atitudes apáticas, principalmente em sala de aula. Algumas delas disseram que alguns de seus alunos pareciam não ocupar um lugar em sala de aula, eram apagados em relação aos outros alunos e tinham dificuldade de aprendizagem.

Os professores foram questionados sobre a possibilidade de alguns alunos participarem da presente pesquisa. Foi explicado que a investigação envolveria observações em sala de aula e encontros para o brincar e, além disso,

os professores poderiam conversar sobre o aluno durante as reuniões semanais. Os professores aceitaram participar. A pesquisa envolveu o acompanhamento de três garotos. Neste trabalho, será apresentado o acompanhamento de um deles.

4 Observação em sala de aula

As observações em sala de aula aconteceram por um mês, durante o primeiro semestre de 2007. Nesse mês, realizou-se a observação em um período de aulas – que nessa escola se refere a quatro horas – uma vez por semana. Foram cinco dias de observação.

Durante as observações, foram realizadas anotações sobre o garoto que despertava a preocupação da professora. A observação foi baseada na exposição de Bleger (1984), sobre o modelo psicanalítico de observação.

O modelo do enquadramento psicanalítico se estende à modalidade da observação que se leva a cabo, que não consiste somente num registro cuidadoso, detalhado e completo dos acontecimentos, mas sim numa indagação operativa, cujos passos podem se sistematizar assim:

- a. Observação de acontecimentos e seus detalhes, com a continuidade ou sucessão em que os mesmos se dão;
- b. Compreensão do significado dos acontecimentos e da forma como eles se relacionam ou integram; [...]. (BLEGER, 1984, p. 46).

Preocupe-me em não incomodar a professora, mas essa preocupação logo deixou de ser importante. Fui recebida pela professora de forma muito tranquila na sala e, durante as aulas, foi possível perceber que ela se relacionava de forma espontânea com as crianças.

Procurei realizar os registros segundo a ordem dos fenômenos em sala de aula. A busca de compreensão desses fenômenos foi realizada tanto no decorrer das observações – o que oferecia algumas hipóteses que norteavam os passos seguintes – quanto no momento da análise dos dados.

5 Entrevista com a mãe

A entrevista com a mãe aconteceu após as observações em sala de aula, no primeiro semestre de 2007. Durante a entrevista expliquei à mãe sobre a pesquisa e indaguei sobre a possibilidade de a criança participar. A mãe consentiu. Expliquei-lhe sobre a pesquisa e sobre o termo de consentimento livre e esclarecido¹⁴. Pedi a ela que falasse sobre Leonardo. Ela falou sobre Leonardo e sobre si.

6 Encontros para brincar

Os encontros para o brincar aconteceram durante o segundo semestre de 2007 entre os meses de agosto e novembro. Nos encontros para brincar, auxiliada pelos brinquedos, tive o objetivo de oferecer à criança um ambiente acolhedor. A criança podia utilizar os materiais da caixa de brinquedos livremente e minha atitude foi a de dar espaço e acolhimento a sua expressão espontânea, presenciar o brincar e/ou brincar com a criança e tentar compreender sua realidade interna. Essas são atitudes empáticas ou terapêuticas e proporcionam benefícios diretos ao psiquismo da criança. Durante a pesquisa, os encontros para brincar foram realizados de duas formas. A primeira, com todos os alunos da sala de aula e a segunda, individualmente, com o aluno que manifestava apatia.

O brincar com todos os alunos da sala de aula teve como objetivo observar a criança que participaria dos encontros individuais brincando com seus colegas de classe. Decorreu também da preocupação de não levar a criança

¹⁴ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido refere-se ao documento em que é esclarecida a dinâmica e a finalidade da pesquisa e, no qual, a mãe ou responsável registra sua autorização para a participação de seu filho na pesquisa. Segue em anexo esse documento.

diretamente para o brincar individual, permitindo que a experiência de brincar fosse antes compartilhada com os outros alunos da sala.¹⁵

Não havia na escola uma sala disponível onde os encontros individuais pudessem acontecer. Então, eles foram realizados na biblioteca da escola. Durante os encontros, a biblioteca ficava fechada para o acesso de outras crianças e a responsável por ela ficava presente. Brincávamos em uma mesa redonda com cadeiras ao seu redor. Os encontros tinham duração de uma hora; aconteciam uma vez por semana, foram realizados durante quatro meses. Após os encontros individuais com as crianças, eu realizava o registro dos encontros, a partir da recordação do que havia ocorrido.

Foi utilizada uma caixa de brinquedos contendo: caixas de “Brincando de engenheirinho” material fabricado em madeira; kits de miniaturas de jarras, panelas, pratos, talheres e caldeirões; kits de miniaturas de animais de diferentes tamanhos e cores (carneiros, porcos, vacas, touros, cachorros, cavalos, bodes); celulares; bonecas grandes brancas; bonecas grandes negras; bonecas pequenas; mini-secadores de cabelo, mini-escova de cabelo e mini-espelho; bonecos grandes brancos; bonecos grandes negros; bonecos pequenos; bebês; barcos; motos; carros de diferentes tamanhos e cores; tinta guache; pincel; lousas mágicas; jogos da memória; fogões; alfabeto móvel; papel sulfite branco e colorido; giz de cera e lápis de cor. A caixa de brinquedos ficava guardada na biblioteca.

Durante a pesquisa, foram realizados dezessete encontros para o brincar entre os meses de agosto e novembro de 2007, dos quais serão apresentados doze relatos, respeitando-se a seqüência em que aconteceram.

No referencial teórico da psicanálise, o brincar constitui-se como uma técnica a partir da qual é possível estabelecer uma comunicação profunda com a criança. A criança não domina totalmente o código lingüístico de forma que possa

¹⁵ Em anexo segue uma cópia de um relatório que foi entregue à escola sobre a experiência do brincar em sala de aula com todos os alunos.

traduzir em palavras o que pensa e o que sente. Diante de algumas situações, sequer consegue compreender o que se passa consigo, dificultando ainda mais a possibilidade de falar para alguém sobre as emoções que a acometem. Brincando, ela entra em contato com sua realidade interna.

Brincar é uma experiência prazerosa que torna favorável o estabelecimento de vínculos positivos e permite que a criança possa comunicar-se de forma abrangente. Fazendo uso não somente de palavras, mas também de gestos, a criança pode dramatizar situações que ela observou ou que ocorreram com ela. Enquanto brinca, uma criança pode mostrar seu interior e demonstrar a forma como concebe e se relaciona com a realidade externa. Nesse sentido, uma vez que este trabalho envolve a compreensão da apatia levando em consideração o aspecto emocional, o brincar constitui-se ponto fundamental para a metodologia de pesquisa.

Freud (1996), no artigo *'Além do princípio de prazer'*, apresenta uma observação e interpretação sobre o brincar de um garoto com um ano e meio de idade. Relata que o garoto era tranquilo, obedecia aos pais e tinha uma boa relação com a mãe. Nessa idade, repetia constantemente a mesma brincadeira,

Esse bom menininho, contudo, tinha o hábito ocasional e perturbador de apanhar quaisquer objetos que pudesse agarrar e atirá-los longe para um canto, sob a cama, de maneira que procurar seus brinquedos e apanhá-los quase sempre dava bom trabalho. Enquanto procedia assim, emitia um longo e arrastado 'o-o-o-o', acompanhado por expressão de interesse e satisfação. (FREUD, 1996, p. 25).

Freud (1996) expõe que a pronúncia 'o-o-o-o' lembrava a palavra do idioma alemão *'fort'* que, segundo o tradutor do texto para o português, poderia ser traduzida por ir embora – partir. Freud (1996, p. 25) observou então que “o uso que o menino fazia de seu brinquedo era brincar de ir embora com eles”.

Em período posterior, o garoto trocou de brinquedos, mas a repetição da brincadeira permanecia. Usava, então, um carretel de madeira com um cordão

enrolado. A brincadeira consistia em arremessar o carretel enquanto segurava o cordão e pronunciar a expressão 'o-o-o-o'. De acordo com Freud (1996, p. 26), depois de um tempo, o garoto puxava o carretel de volta e "saudava seu reaparecimento com um alegre 'da' (ali)", demonstrando prazer por trazê-lo para perto de si. O garoto costumava repetir essa brincadeira sempre que sua mãe se ausentava.

De acordo com Freud (1996), enquanto brincava, a criança renunciava à presença física da mãe e contentava-se com o brinquedo, com ele encenava o desaparecimento e o aparecimento do brinquedo, que representaria o próprio desaparecimento e aparecimento da mãe. Nesse jogo, buscava lidar com a ausência da mãe. Em lugar da presença da mãe, brincava, e isso lhe causava prazer.

Freud (1996, p. 26) afirma que a criança sentia prazer, tanto ao encenar o aparecimento do objeto como quando de seu desaparecimento, e que, a produção de prazer ao encenar a partida da mãe, jogando o objeto para longe, pode ser compreendida ao considerar-se que, "no início achava-se numa situação passiva, era dominado pela experiência; repetindo-a, porém, por mais desagradável que fosse, como jogo, assumia papel ativo". No brincar, expressava o ato de ter ficado sozinho e de desejar o retorno da mãe, mas também simbolizaria o impulso desafiador, inconsciente, de mandá-la embora, assim vingando-se da mãe.

Nesse sentido, as brincadeiras infantis são guiadas por amor ou por ódio, com traços de ternura e agressividade. O conteúdo das vivências da criança é repetido no brincar e isso lhe causa prazer.

É claro que em suas brincadeiras as crianças repetem tudo que lhes causou uma grande impressão na vida real, e assim procedendo, ab-reagem à intensidade da impressão, tornando-se, por assim dizer, senhoras da situação. Por outro lado, porém, é óbvio que todas as suas brincadeiras são influenciadas por um desejo que as domina o tempo todo: o desejo de crescer e poder fazer o que as pessoas crescidas fazem. (FREUD, 1996, p. 27).

Klein (1991), no artigo *'A técnica psicanalítica através do brincar'*, expõe sobre a terapia psicanalítica com crianças. Ressalta (1991, p.151) que as palavras e as atividades da criança com o brinquedo são “meios de expressar o que o adulto expressa predominantemente através de palavras”.

Segundo Klein (1991), a criança pode realizar, ao brincar, a associação livre, assim como o adulto, quando este último comunica as ideias que lhe ocorrem de forma espontânea. Em seu brincar, a criança expressa suas fantasias¹⁶ e os conflitos inconscientes que a acompanham.

A técnica psicanalítica é instaurada na medida em que ocorre a comunicação, à criança, de significados inconscientes das manifestações que aparecem em seu brincar. A comunicação é baseada na interpretação dos conteúdos que emergem do brincar e das manifestações da criança e, além disso, da transferência e da contratransferência presentes no encontro com a criança.

De acordo com Klein (1991), na medida em que ocorre a comunicação à criança do significado oculto do brincar, o efeito da comunicação influencia diretamente o conteúdo da brincadeira, ampliando-a ou interrompendo-a, o que corresponde à associação de ideais no adulto e ao movimento das ideias e sentimentos da criança em relação ao seu conflito.

Explica que há brinquedos que propiciam à criança expressar-se de forma variada e afirma que é importante que os brinquedos sejam pequenos e variados. Enfatiza, ainda, que é importante que os brinquedos não sejam mecânicos, mas simples, e “que as figuras humanas, variando apenas em cor e tamanho, não indiquem qualquer ocupação particular”. (KLEIN, 1991, p. 154).

De acordo com Klein (1991), os brinquedos não são os únicos aspectos que contribuem para a compreensão da criança. Além do brincar, a criança ‘desenha, escreve, pinta, recorta, conserta brinquedos, e assim por diante’. Além

¹⁶ Cenário “imaginário em que o sujeito está presente e que representa, de modo mais ou menos deformado pelos processos defensivos, a realização de um desejo e, em última análise, de um desejo inconsciente”. (LAPANCHE E PONTALIS, 2008, p. 196).

disso, atribui papéis imaginários condizentes com o conteúdo de suas fantasias, a quem a acompanha e a si mesma.

[...] em tais jogos, a criança freqüentemente assume o papel do analista, expressando também como sente que seus pais ou outras pessoas de autoridade comportam-se em relação a ela – ou deveriam comportar-se. Algumas vezes ela dá vazão à sua agressividade e ressentimento sendo, no papel de um dos pais, sádica em relação à criança, representada pelo analista [...]. (KLEIN, 1991, p. 155).

Ao brincar, as crianças expressam sentimentos de forma simbólica os brinquedos e manifestações da criança ocultam conteúdos inconscientes, assim como o conteúdo dos sonhos de adultos. De acordo com Klein (1991, p. 165), “o bloco, a figurinha, o carro não representam apenas coisas que interessam à criança por si mesmas: no seu brincar elas sempre têm, também, uma variedade de significados simbólicos que estão interligados com as fantasias da criança”.

Winnicott (2000), no artigo ‘*A Observação de Bebês em uma Situação Padronizada*’, apresenta um modo de se observar bebês através de um jogo chamado ‘jogo da espátula’. Ao encontrar-se com o bebê e sua mãe, Winnicott colocava uma espátula na mesa próxima ao bebê de modo que o bebê pudesse alcançá-la. Explica que pedia à mãe para não interferir nos gestos do bebê, para que ele pudesse pegar espontaneamente a espátula e brincar com ela.

A observação da forma como o bebê se relacionaria com a espátula seria em três estágios. O primeiro estágio dizia respeito ao interesse do bebê pelo objeto. O segundo referia-se ao da hesitação, em que afloraria a aceitação pelo bebê de seu desejo pela espátula. Winnicott (2000) propiciava espaço ao bebê para pegar a espátula, passando da quietude para a autoconfiança. Freqüentemente, o bebê agarra a espátula, brinca com ela, coloca-a na boca e relaxa com a experiência, de modo que esse relaxamento é evidenciado por sinais de prazer em seu corpo, como o aparecimento da saliva. No terceiro estágio,

deixa a espátula cair. Se lhe é devolvida ele a atira novamente ao chão de forma agressiva, demonstrando contentamento e terminando o jogo.

Quando esse brincar era realizado em seus estágios, implicando começo, meio e fim a situação indicava que o desenvolvimento emocional estava ocorrendo de forma positiva. Por outro lado, quando a criança se assustava com a espátula, não brincando com ela, demonstrando estar demasiadamente preocupada com o que pudesse acontecer caso a usasse, ao mesmo tempo em que demonstrava interesse em pegá-la, havia indício de que algo não estava indo bem. Esse comportamento inseguro diante do objeto, que inibia a experiência do jogo, geralmente, era acompanhado de manifestações corporais, como asma, por exemplo.

De acordo com Winnicott (1975), o brincar nasce do relacionamento mãe-bebê com a mãe apresentando o mundo ao bebê e o bebê buscando conhecê-lo. Essa experiência envolve as experiências internas da mãe e a realidade interna do bebê e, tende a facilitar o crescimento, a saúde, os relacionamentos. O brincar acontece em um tempo e em um espaço, os quais constituem o espaço potencial.

Conforme Winnicott (1975), além da importância no que diz respeito a propiciar a comunicação com a criança de forma profunda e conhecer sua realidade psíquica interna é fundamental considerar o brincar como uma experiência que possui um valor em si, ao ser realizado pela criança de forma criativa. Afirma que entre duas pessoas que brincam juntas podem ocorrer enriquecimentos no que se refere às experiências pessoais de ambas. Na medida em que há um vínculo positivo instaura-se um espaço potencial.

O professor visa ao enriquecimento; em contraste, o terapeuta interessa-se especificamente pelos próprios processos de crescimento da criança e pela remoção dos bloqueios ao desenvolvimento que podem ter-se tornado evidentes. [...] **É bom recordar que o brincar é por si mesmo uma terapia.** Conseguir que as crianças possam brincar é em si mesmo uma psicoterapia que possui aplicação imediata e universal, e inclui o

estabelecimento de uma atitude social e positiva com respeito ao brincar. (WINNICOTT, 1975, p. 74, grifos meus).

Para Winnicott (1975), quando o brincar é realizado pela criança contendo começo, meio e fim, ele é terapêutico em si e não precisa de interpretação. Diante da dificuldade da criança em brincar – colocando assim, suas conflitos em movimento – é preciso que algo seja feito de modo que ela possa vir a brincar, é necessário brincar com ela. A interpretação do significado oculto do brincar da criança ocorre somente quando o brincar torna-se muito repetitivo ou muito colorido pela pulsão – nesse último caso – através, por exemplo, da exploração sensual do corpo.

De acordo com Winnicott (1975), é possível perceber o brincar nos adultos em manifestações como a escolha de palavras, as inflexões de voz e o senso de humor.

Segundo Safra (2006, p. 18), na área do brincar, é possível observar o uso que a criança faz dos brinquedos.

Observa-se que há jogos que têm uma qualidade onírica. Por exemplo, uma criança pode tomar alguns brinquedos e nos contar uma história, compondo uma narrativa. Ela constrói cenas, surge um enredo que vai sendo criado à medida que ela joga.

Esse brincar é criativo, causa prazer, a criança usa o faz de conta e expande infinitamente o conteúdo de seu brincar. Geralmente, espalha os brinquedos ao seu redor e, mesmo estando sozinha, intimamente, sente-se acompanhada, a partir da atribuição de significados aos brinquedos, da liberdade em criar e narrar histórias e dramatizar cenas que explicitam seus sentimentos guiados por amor ou por ódio.

Existem também os jogos relacionais que são diferentes dos jogos-sonhos.

Os jogos relacionais são jogos em que a criança propõe um jogo com alguém (...) como, por exemplo, um jogo de bola: ela cria uma situação com os elementos que lhe são dados, mas se percebe que o fundamental não é tanto a narrativa, com colorido onírico, mas a possibilidade de o jogo intermediar uma relação. (SAFRA, 2006, p.18).

A criança tenta lidar, através desses jogos, com questões como a rivalidade, entrando em contato com sua agressividade, sem causar danos ao ambiente pessoal ou físico que a rodeia.

Algumas crianças podem buscar espaços em que fiquem isoladas sem estabelecer contato com outras pessoas e objetos que a rodeiam. Essa manifestação pode indicar um simples desejo, em um momento específico, de não participar de brincadeiras. Nesse caso, em outras ocasiões, envolve-se com brinquedos e com a diversão. No entanto, quando a manifestação de não brincar se repete, existe a possibilidade de a criança temer intrusões. A intrusão pode ser sentida, por exemplo, por não conseguir reagir diante da imposição de ideias, de outras crianças ou adultos, as quais não a agradam. Assim, evidencia que pode não conhecer o prazer que é próprio da brincadeira. A comunicação do não querer jogar evidencia o desejo de que lhe seja propiciado espaço para seu gesto espontâneo. A criança pode ter vivenciado demasiadamente experiências em que se sentiu forçada a submeter-se à criatividade ou imposições de outras pessoas. Segundo Safra (2006, p.19, grifos do autor):

Para elas [crianças] o jogo não é uma forma direta de lidar com os objetos, seja por narrativas ou por modos relacionais. Ao contrário, elas anseiam pelo *não jogar* (...) Esta situação [de não jogar] precisa ser acolhida porque é a possibilidade de a criança encontrar um lugar que implique ausência do outro. A partir desta recusa da situação proposta, do estabelecimento do não jogo, poderá surgir um brincar que realmente seja fruto de sua personalidade.

Algumas crianças não realizam o brincar no verdadeiro sentido da palavra. Podem usar brinquedos sem atribuir significados a eles, manipular o

brinquedo sem constituir um cenário para ele em decorrência da precariedade de experiências vivenciadas com outras pessoas. Nesse contexto, existe a dificuldade da criança entrar em contato com sua realidade interna com impulsos de amor e ódio, e assim elaborá-los. O brincar fica emperrado, a criança pode ter os brinquedos, mas não sabe o que fazer com eles. Ainda segundo Safra (2006, p. 17),

Muitas crianças que estiveram excessivamente sozinhas utilizam o brinquedo como uma forma de experimentar a continuidade de si mesmas e de se acompanhar. Esses brinquedos são importantes porque oferecem à criança a experiência de corporeidade e de presença, decorrente das suas formas sensoriais. Nesses casos, os brinquedos não são ainda verdadeiramente símbolos. Poderão vir a ser símbolos no momento em que alguém puder estar junto da criança, reconhecendo que esses brinquedos têm o caráter de presença sensorial.

Quando os brinquedos são carregados de significados emocionais – e por isso, podem ser investigados a fundo – podem ser repudiados e amados. A relação que se estabelece com o objeto é internalizada em forma de conhecimento sobre os próprios sentimentos, sobre os objetos externos e sobre o efeito da ação particular sobre o ambiente.

O brincar com símbolos nasce do testemunhar. Depois do testemunho de alguém, o Outro estará presente de forma indireta nos brinquedos simbólicos que a criança estará utilizando [...] A criança utiliza os objetos ao redor de si para se sustentar e, a partir do momento em que surge uma testemunha do que acontece com ela, o jogo tende a portar o olhar do Outro. O brinquedo é significado pela qualidade da presença daquele que testemunhou a situação da criança frente ao objeto. Assim sendo, o brinquedo deixa de ser simples sensorialidade e passa a portar o rosto humano. (SAFRA, 2006, p.17).

7 Como relato nessa pesquisa essas experiências

A posição em relação ao objeto desta pesquisa se refere à observação clínica e ao oferecimento de experiências, como o brincar, que tem potencial de propiciar o conhecimento da dinâmica psíquica da criança.

A abordagem clínica teve como objetivo o contato com as dificuldades emocionais da criança. As diferentes situações em que se buscou conhecer o objeto de pesquisa almejavam a aproximação do fenômeno investigado a partir de experiências significativas para a criança e que possibilitavam conhecer seus conflitos.

Essa posição possibilitou a elaboração do conhecimento, pelo pesquisador, em relação ao objeto de pesquisa, a partir de sua complexidade e de forma abrangente. Isso aconteceu no que se refere às dificuldades da criança aos olhos da mãe, no que se refere ao fenômeno em sala de aula, às discussões com os professores, nos encontros para brincar e durante as orientações sobre o desenvolvimento da investigação.

No próximo capítulo, irei apresentar relatos sobre os diferentes campos de investigação da pesquisa. Os relatos têm duas funções. A primeira refere-se a apresentar a criança em diferentes situações, acompanhando suas manifestações nessas situações e buscando conhecer a apatia. O segundo refere-se a interpretar manifestações da criança que se repetem, nesses diferentes cenários, assim, tornando mais compreensível suas atitudes.

As interpretações serão baseadas no referencial teórico da psicanálise, principalmente, de Winnicott. As interpretações estão mais concentradas na unidade em que são apresentados relatos sobre os encontros para o brincar. No entanto, não há interpretação em cada relato. Essas interpretações são apresentadas em alguns relatos específicos e reúnem conteúdos dos relatos anteriores.

CAPÍTULO III

COMPREENDENDO UMA CRIANÇA NOMEADA DE APÁTICA EM SALA DE AULA.

1 Em diferentes cenários

Neste capítulo apresentarei um garoto do terceiro ano do Ensino Fundamental (antiga segunda série) que aqui irei chamar de Leonardo e que tinha oito anos de idade. Estudava no período intermediário de aulas, que tinha início às 11h:00 e terminava às 15h:00. Sua professora, que aqui chamarei de Lílian, também o acompanhara em 2006. No início do ano letivo de 2007, disse que Leonardo era uma criança agradável, simpática, porém, em boa parte do tempo, ficava com a impressão de que ele não a enxergava em sala de aula, ficando alheio e parecendo sempre cansado.

No começo do segundo semestre de 2007, período em que foram iniciados os encontros para brincar com Leonardo, em uma das reuniões semanais, Lílian disse que o garoto estava mais ligado em sala de aula. Falou que, às vezes, ficava muito cansado. Disse que Leonardo tem bom raciocínio lógico e que quando perguntava sobre quantos alunos haviam faltado, ele conseguia responder. Segundo ela, o aluno não percebia que as tarefas dele não eram tão boas como as dos colegas. Gostava do que fazia, mas sem qualquer crítica em relação ao produto de seus esforços, atitude já muito comum entre os colegas de classe. No início do ano, ficava perdido no ambiente, mas naquele momento estava um pouco mais socializado. Disse que melhorou socialmente, mas teve pouco progresso em relação ao aspecto cognitivo. No entanto, essas melhoras ainda estavam longe de tranquilizá-la.

A professora dizia que Leonardo consumia vários cadernos, os estragava, perdia, amassava. Perdia também lápis e borrachas, estando quase sempre sem materiais escolares. Lílian levou para sua casa um de seus cadernos, após praticamente destruído – a capa havia caído, quase não havia mais folhas, estava bem rabiscado – encapou-o e entregou a Leonardo que pôde continuar a

usá-lo. Ele não conseguia escrever nas linhas e não dava continuidade às tarefas em sala de aula. A professora relatou que tentava dar alguma forma às atividades inacabadas dele para que ele pudesse experimentar algum senso de continuidade entre as atividades e para que pudesse ver alguma marca de sua produção.

A apresentação do caso será dividida em quatro situações, as quais se referem aos relatos sobre Leonardo: a) Nas palavras da mãe; b) Em seu bairro e em sua casa; c) Em sala de aula e d) No brincar. Concomitante aos relatos, serão apresentadas possibilidades de compreensão das situações relatadas à luz do referencial teórico psicanalítico, principalmente, winnicottiano.

1.1 Em seu bairro e em sua casa

Em um dos encontros para brincar, Leonardo disse que não sabia identificar as horas no relógio, mas conhecia o horário específico das 11:00 horas, que era o horário em que deveria sair de casa para ir à escola. Quando o relógio marcava esse horário, ele saía de casa como estava. Não havia alguém para cuidar do banho (ou simplesmente para alertá-lo para a necessidade dele), ou da troca de roupas, ou sequer para levá-lo para a escola. A alimentação seria feita na escola. Leonardo dizia que quando a mãe chegava em casa, após o trabalho, tomava café e dormia. Dizia que, quando ele chegava da escola, ficava brincando na rua com os colegas, até sentir sono. Quando ficava com sono, voltava para casa e dormia.

Esse cenário revela uma condição de abandono. Privado, em grande parte do tempo em que não está na escola, de pessoas preocupadas com suas necessidades corporais e emocionais, realiza sozinho a função do cuidado de si mesmo. O cuidar de si substitui quase que por completo e precocemente a experiência de ser cuidado por alguém! Esse cuidado ficava condicionado a uma percepção bastante precária sobre seus sentimentos, sobre o que é necessário ao seu corpo, sobre o tempo e sobre as possíveis explicações para suas dúvidas

relativas, por exemplo, ao aprendizado escolar, etc. A privação do contato suficientemente bom com o outro é evidente, e pode ser traduzido pela imagem do relógio marcando as 11:00 horas - seu único objeto de referência e único a 'comunicar-lhe' algo.

1.2 Em sala de aula

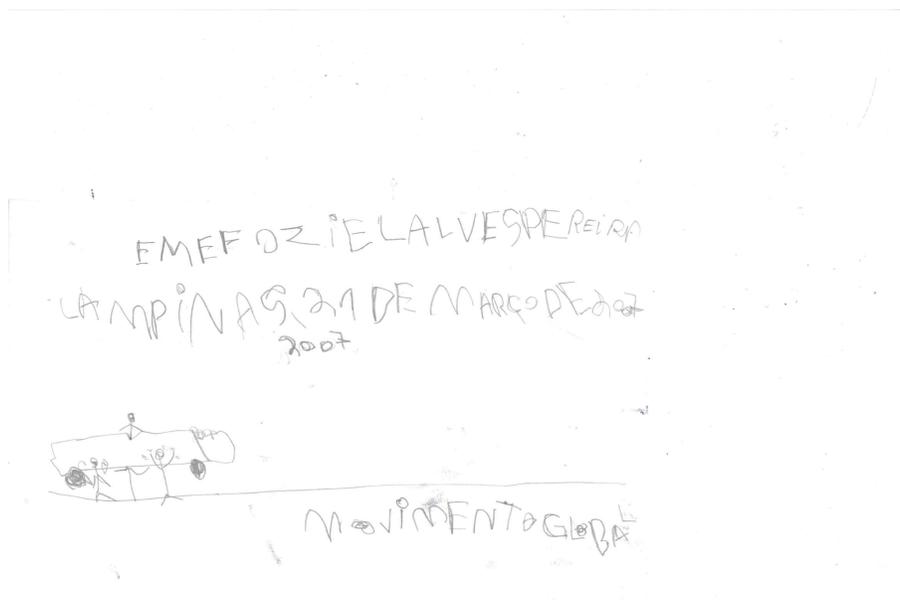
Nesse item, serão apresentados relatos sobre uma das aulas que assisti na sala de aula de Leonardo. Durante a pesquisa, foi possível perceber que Lílian preocupava-se em acolhê-lo, de forma persistente, buscando a participação do aluno nas atividades. Durante as observações, fui conhecendo como Lílian cuidava para que a criança pudesse usufruir do ambiente de sala de aula.

Lílian parecia identificar as necessidades de Leonardo como a de tê-la por perto e de demonstrar que a presença dele lhe era importante, seu cuidado era verdadeiramente realizado com empatia, preocupação e paciência. Realizava um cuidado que poderia ser descrito como o acolhimento da mãe suficientemente boa de seu bebê, segundo conceito de Winnicott (2000). Lílian parecia buscar apresentar um ambiente bom à criança, a partir do qual, ele pudesse confiar em seu apoio para se desenvolver.

Em sala de aula, Leonardo, costuma sentar-se próximo a mesa da professora. No dia em que realizei a observação, a primeira aula do período foi de Educação Física, ministrada por um professor. O professor de Educação Física avisou aos alunos que a aula seria dentro da sala e que estudariam sobre o movimento global do corpo. Após explicação sobre o movimento global, foi entregue, aos alunos, meia folha de sulfite.

Dando continuidade à aula, o professor pediu aos alunos que desenhassem uma situação, onde houvesse a realização de movimentos globais. Em seguida, o professor começou a escrever o cabeçalho na lousa. Disse aos alunos que, quando terminassem o desenho, poderiam copiar o cabeçalho, na mesma folha.

Leonardo começou a desenhar, antes que o professor dissesse qual seria a tarefa. Os outros alunos esperaram. Quando terminou de desenhar, começou a copiar o cabeçalho. Lílian aproximou-se de Leonardo que, então, perguntou se era para desenhar ou para escrever. A professora respondeu que primeiro era para desenhar, depois para escrever. Leonardo havia desenhado um carro. Lílian perguntou se ele estava dentro do carro, ele começou a desenhar, e disse que as pessoas estavam limpando o carro e que isso era um movimento global (ele desenhando duas pessoas). Quando Leonardo começou a desenhar foi possível perceber que o desenho inicial não tinha relação com a tarefa. A resposta sobre o movimento global foi incorporada mediante a adaptação de um detalhe do desenho: as pessoas que lavavam o carro.



Esse é um cenário em que se pode perceber o embaraço da criança na situação de sala de aula. O garoto não espera as comunicações do professor sobre o que fazer. Depois que a professora Lílian se aproxima, fica evidente que ele estava confuso e perdido naquela aula. Pergunta se é para desenhar ou para escrever e demonstra que, enquanto fazia a tarefa, seu mundo interno estava tomado de dúvidas, algo que provavelmente devia incitar a seguinte ideia: Continuo ou paro? E que explicita uma dificuldade em confiar no auxílio da realidade externa, ser dependente. Nos momentos em que a dependência é

necessária, Leonardo parece não esperar pelo suporte dela, confiar em sua existência.

Após a aula de Educação Física, Lílian iniciou a aula de Português. Leonardo ficava parado em sua carteira e não realizava as tarefas; às vezes, debruçava-se sobre a carteira. Lílian pronunciava, diversas vezes, o nome de Leonardo, parecendo afirmar 'você está aqui'. Dizia, sempre pacientemente: *Vamos fazer Leonardo!* Leonardo demorou a começar a copiar a tarefa que estava na lousa. Parecia estar o tempo todo cansado. Começava a copiar a tarefa, mas desistia. Às vezes, parecia dormir sobre a carteira.

Em um momento, Lílian perguntou a Leonardo qual era o nome do livro. Ele ficou jogando o livro de um lado para o outro sobre a mesa; tentou responder, demorou, girava o próprio corpo na cadeira. Em decorrência de sua dificuldade, a professora ajudou-o a ler o nome do livro.

Em seguida, Lílian indicou, no livro, as atividades que ele teria que fazer. Leonardo ficou atento por algum tempo. De repente, quando a professora se afastou, ele parou de prestar atenção. Lílian percebeu e disse:

- *Leonardo, vire-se para o seu livro e faça.*

Alvarez (1994), no livro *'Companhia Viva'*, explica que diante de um de seus pacientes que frequentemente ameaçava mergulhar em um estado de depressão ou apatia crônicas sentia a necessidade de ter atitudes vivazes, buscando impedir que o paciente mergulhasse em profundo estado de alheamento. Denominou sua postura como uma 'função de reclamação'.

A autora ressalta a importância das atitudes de reivindicação e de reclamação. Relata que percebia que a criança, em alguns momentos, estava perdida ao invés de querendo esconder-se. Diante dessa condição da criança, buscava vivificá-la. Ela reivindicava a atenção e buscava manter contato com a criança, mas a criança não permanecia em contato com ela. Entretanto, ela continuava a reclamar o vínculo.

Baseada na experiência com esse garoto, Alvarez (1994) afirma que a reivindicação significa chamar para o contato, direcionar o olhar de modo ativo e

sensível, chamar pelo nome, falar com a criança olhando em seus olhos. A reclamação de vínculo supõe o cuidado duradouro, ter empatia, estar alerta, buscar reciprocidade.

Alvarez (1994, p. 95) expõe que é possível compreender a importância dessas atitudes considerando o relacionamento mãe-bebê e ressalta que “as observações de Brazelton sobre o nível de ajuda que os bebês obtêm de suas mães para manter a atenção e concentração num diálogo humano, também parece particularmente relevante”. A atitude de falar com e olhando para o bebê, comunicando que deseja reciprocidade, contribui para o desenvolvimento da capacidade de focalizar o objeto e ter atenção.

Repetidas vezes, Lílian buscava tirar Leonardo de seu embotamento, evocando seu nome, e o chamando para um relacionamento com ela. **Demonstrava estar preocupada em convocar a criança a compartilhar experiências com ela.** Nas reuniões semanais, Lílian falava sobre dar importância às atividades que Leonardo conseguia realizar, mesmo que fossem pequenas. Dizia:

- Assim ele sente que está com a tarefa cumprida.

Segundo Alvarez (1994, p. 79),

Os psicoterapeutas de crianças e os professores que dão reforço sabem que não adianta tentar bombardear conhecimento ou entendimento para dentro de uma criança desatenta ou dispersa. O trabalho tem que começar com o problema do curto período de atenção e com as dificuldades de concentração da criança. “Organizadora”, de fato, parece uma palavra cognitiva demais para fazer justiça àquilo que Brazelton e seus coautores descrevem: prefiro pensar na mãe como reivindicando seu bebê como dela, reivindicando sua atenção, chamando-o para a relação com ela e, de certa maneira, dando-lhe existência psicológica.

Quando Lílian ajuda Leonardo a dar continuidade à tarefa e reconhece o que ele fez, ela propicia a vivência de um círculo benigno. O círculo benigno é descrito por Winnicott (1990) como fundamental ao bem estar emocional dos

indivíduos. Nesse círculo, acontece a reciprocidade entre o dar e o receber. O professor ensina a criança e lhe oferece ajuda, a criança esforça-se para realizar a atividade e realiza uma parcela dessa. O professor torna a sua realização significativa e potente, dando-lhe importância; a criança, então, pode vivenciar a experiência de alívio, de ser capaz de restituir e construir algo.

Em muitos momentos da aula, Lílian, senta-se ao lado de Leonardo e começa a fazer a tarefa junto com ele, porque ele está parado e disperso. Lílian explica-lhe que tem que virar as folhas, escrever nas linhas. Em alguns momentos, quando a professora está distante, Leonardo tenta fazer a tarefa e pede a ajuda da professora. A professora vai até a sua carteira e o ajuda, ele realiza a tarefa com a ajuda dela e enquanto ela está por perto. Quando ela se afasta, ele continua por algum tempo e, pouco a pouco, vai desistindo. A professora retorna e o ajuda a realizar a tarefa ou, de longe, diz:

- *Leonardo, faça!*

Isso acontece repetidas vezes. Às vezes, a professora demonstra cansaço, que parece ser decorrente das freqüentes desistências da criança em dar continuidade à atividade, lembrando que é o segundo ano que ela é sua professora e que estamos no segundo bimestre.

Aproximadamente, na metade do período de aulas, Leonardo encontrou uma história em quadrinhos no livro didático e ficou curioso, chamou Lílian e mostrou a página para ela, Lílian leu algumas partes dessa página para Leonardo.

As repetidas queixas em relação à apatia se referem ao apagamento do aluno no cenário de sala de aula. Quando o professor tenta trazê-lo para esse cenário, depara-se com a desistência, com a dificuldade de dar continuidade às atividades e de manter a atenção e a concentração. Aparece, então, o comportamento nomeado como apático.

De acordo com Archangelo (2007), no artigo '*A Psychoanalytic Approach to Education: "Problem" children and Bick's Idea of Skin Formation*', nesse cenário, o professor pode ter atitudes de apoio ao ego da criança se demonstra que compreende sua condição emocional, compartilhando com ela o

que representa todo o seu trabalho de tentar, errar, desistir, tentar de novo, em lugar de referir-se às suas dificuldades como ausência de força de vontade de aprender. Dizendo-lhe, por exemplo, que realizar a atividade é algo difícil para ela.

Além disso, é importante que o professor a ajude realizando a tarefa com ela, ou até mesmo fazendo por ela, em alguns momentos. Assim, a professora apresenta algo à criança que faz sentido para ela, trazendo-lhe o alívio de se ver compreendida, na medida em que a professora, com sua atitude, comunica à criança que ela é compreendida. Essa é a base de um relacionamento confiável: ser aceito nas condições em que nos encontramos em um determinado momento e não apenas quando correspondemos às expectativas do outro.

Archangelo (2007) explica que, é importante que professores possam compreender e intervir nas mensagens implícitas por trás do comportamento explícito da criança.

Em vez de interpretarem os conteúdos inconscientes e suas ansiedades diretamente, o que está sendo sugerido é que os professores poderiam interpretar a forma na qual os fragmentos da criança teriam um melhor senso de unidade para ela. Esta seria uma aproximação mais descritiva das dificuldades e ainda assim, de ajuda. O estímulo para um certo reconhecimento do que está em pedaços seria a ferramenta pedagógica para tornar tolerável e mais integrado o que foi expelido. Isto tornaria a criança capaz de delimitar e organizar seu espaço interno, para que possa reintrojetar essas partes e, assim espero, as partes de que necessita para seu aprendizado. O que eu estou sugerindo – e que chamarei de processo de papagaiar – é um meio de ser um bom recipiente/container sem ser intrusivo para a criança: uma forma de ajudar a escutar o que acontece dentro dela. Em outras palavras, papagaiar significa fazer o que Millar (D. Millar, Comunicação Pessoal, 2 de fevereiro de 2004) chamou brilhantemente de “verbalizando a observação” ou “honrando a verdade”.¹⁷(ARCHANGELO, 2007, p. 18, tradução nossa).

¹⁷ Rather than interpreting the unconscious contents and anxieties directly, what is being suggested is that teachers could interpret in what shape the child's fragments would make a better sense of unity for him. This would be a more descriptive approach to the difficulties, and yet still helpful. The promotion of a certain recognition of what has into pieces would be the pedagogic tool for making, tolerable and more integrated what been expelled. This would enable the child to delimit and organize his internal space, so that he can reintroject those parts and, hopefully, the parts he needs in order to learn. What I am suggesting – which I will call the process of *parroting* is a means of

Lílian fez algumas atividades com Leonardo: separadamente ajudou-o a escrever alguns nomes de uma tarefa que estava na lousa. A tarefa foi a seguinte: havia nomes de todos os alunos da sala escritos em uma coluna única na lousa. Havia também duas outras colunas: uma, onde seriam escritos os nomes das meninas e outra, os nomes dos meninos. A professora chamava um aluno da sala, pedia para que ele lesse um dos nomes e escrevesse na coluna de menina, se menina, na de menino, se menino. Depois da participação de todos, copiaram a atividade no caderno. Leonardo teve dificuldade de ler e escrever o nome, ficou por algum tempo na lousa e conseguiu com a ajuda da professora, que depois o ajudou também a escrever os nomes no caderno.

No final da aula, a professora mostrou para todos os alunos da sala a página do livro didático de português que havia chamado a atenção de Leonardo. Havia nela quadrinhos da Turma da Mônica. Lílian falou que Leonardo havia descoberto aquele desenho e disse que iria ler os quadrinhos para a turma. Quando Lílian mostrou os quadrinhos, Leonardo – que estava debruçado sobre a mesa – esticou seu corpo e começou a prestar atenção, permanecendo atento até o final da leitura.

Em sala de aula, Lílian mantém-se em sintonia com as necessidades de Leonardo, como a de ser reassegurado de que é lembrado. Ao pronunciar seu nome diversas vezes, com preocupação e paciência, comunica-lhe que percebe sua presença em sala de aula. Ao ajudá-lo na organização de seu livro e de seu caderno, e na realização da tarefa, protagoniza atitudes integradoras. O cuidado de Lílian funciona como *holding*. Seu auxílio ao aluno possibilita que ele usufrua, de alguma forma, do ambiente de sala de aula.

Lílian demonstra que ouve e recorda o que ele diz e que atribui significado importante aos gestos dele. Colore o ambiente de sala de aula com

being a good container without being intrusive to the child: a way to help the child listen to what goes on within himself. In other words, *parroting* is a means of doing what Millar (D. Millar, Personal Communication, 2 February 2004) brilliantly called “verbalizing the observation” or “honouring the truth”.(ARCHANGELO, 2007, p. 18).

algo que sai de dentro de Leonardo e, assim, torna o ambiente mais familiar e receptivo.

1.3 Nas palavras da mãe

Após as observações em sala de aula, ocorreu a entrevista com a mãe de Leonardo. A entrevista teve dois objetivos. O primeiro referia-se a conversar com a mãe sobre a possibilidade de Leonardo participar de encontros para brincar. O segundo, referia-se a ouvir a mãe falar sobre seu filho (Lílian já havia comunicado à mãe sobre esses assuntos). Essa entrevista aconteceu na escola, em um dia em que houve uma reunião de pais. A mãe foi ao encontro acompanhada de um rapaz, de uma filha e de Leonardo. Durante a entrevista, Leonardo e sua irmã ficaram brincando no pátio da escola, perto do local onde estávamos.

Em nossa conversa, a mãe falou mais sobre a história de toda a família do que sobre a de Leonardo, apesar de eu lhe pedir para falar sobre o garoto. Por isso, apresentarei pequenos trechos de nossa conversa, nos quais falava sobre Leonardo.

Cumprimentei Laura e, em seguida, ela me apresentou o rapaz que estava lhe acompanhando, dizendo ser seu companheiro. Então falou:

– O Leonardo é muito avoado, em casa ele é assim, enquanto os outros estão indo bem na escola, ele não. Não sabe fazer o nome direito.

Continuou:

– Você vai ensinar ele a escrever, ele ainda não sabe fazer nem o nome direito.

Respondi que se ele quisesse fazer atividades, durante o tempo em que estivesse brincando, eu poderia auxiliá-lo. Expliquei que o trabalho seria realizado com crianças que têm dificuldade de usufruir, de forma positiva, do ambiente escolar. Expliquei que uma vez por semana ele poderia brincar,

conversar, ler livremente. Disse-lhe que essa atividade poderia contribuir para que as dificuldades dele, na escola, diminuíssem. Ela disse que ele estava muito empolgado em participar dos encontros. (Lílian havia conversado com Leonardo sobre os encontros individuais, logo após o período em que ocorreram as observações e encontros para o brincar com todos os alunos da sala de aula).

Laura:

– *Ele adora brincar, vive brincando na rua.*

Falei:

- *Eu gostaria que você contasse um pouco sobre a história dele, como ele é em casa?*

Laura:

– *Ele adora brincar, mas é avoado, em casa não pega a tarefa, não faz a lição. Os meus outros filhos não têm problemas na escola.*

Laura disse que Leonardo foi rejeitado pelo pai. Falou que o pai não se preocupava com as necessidades da família. Contou sobre um período em que ela e os filhos vivenciaram duras privações. Nesse período, Leonardo estava com, aproximadamente, cinco anos de idade. Atualmente, não vive com o pai de Leonardo.

Disse que a preocupava o fato de seu filho não saber se defender.

Laura:

– *O Leonardo não sabe se defender. A Diana sabe, vai bem na escola, quando alguém diz alguma coisa para ela, ela sabe responder.*

Falou novamente sobre as privações que vivenciou e disse que, atualmente, está indo bem, que gosta do bairro onde vive, disse que trabalha na cidade, vendendo doces. Em seguida lhe agradei e nos despedimos.

Durante a entrevista, Laura voltava a falar sobre Leonardo em decorrência de perguntas minhas. O fluxo natural da fala da mãe se encaminhava sempre para as dificuldades pelas quais ela passara com a família, assim, desviando-se da figura do filho.

1.4 No brincar

Como já foi dito, após as observações e encontros para brincar com todos os alunos da sala de aula, Lílian conversou com Leonardo sobre a possibilidade de ele participar de encontros individuais para brincar. Disse-lhe que os encontros seriam realizados comigo e explicou que faziam parte de uma pesquisa que eu estava desenvolvendo na escola. Leonardo aceitou participar. Então, combinamos um dia da semana em que os encontros pudessem ser realizados.

Nos encontros para o brincar, Leonardo tinha à sua disposição uma caixa com diversos brinquedos, materiais escolares, livros e a minha companhia para brincar com ele ou para acompanhá-lo, enquanto brincava. Brincava durante todo o período do encontro e costumava realizar explicações sobre seu brincar. Os temas do brincar de Leonardo referiam-se a construção de casas e a lutas ou situações de privação. Brincava com empolgação, mas suas comunicações eram repetitivas e pouco elucidavam as situações às quais ele se referia. Como já foi dito, o brincar acontecia na biblioteca da escola.

Primeiro relato

No primeiro dia de encontro, fui até a sala de Leonardo buscá-lo. Quando o encontrei, cumprimentei-o, ele se despediu da professora e fomos para a biblioteca. No corredor, disse-lhe:

-- 'Oi, tudo bem? Você está lembrando que ficou combinado que eu viria brincar com você toda semana?'

Leonardo balançou a cabeça que sim.

Na biblioteca, expliquei que iria à escola uma vez por semana para que tivéssemos o horário para brincar. Falei que durante os encontros, poderia conversar, brincar, escrever, ler ou desenhar. Disse a Leonardo que estava realizando uma pesquisa na escola e que durante essa pesquisa, iria brincar com

alguns alunos da escola. Leonardo me ouvia, mas estava atento aos brinquedos. Então, lhe falei sobre a caixa de brinquedos e disse que poderia usá-los da forma que quisesse.

Leonardo pegou uma caixa com as peças de um jogo chamado 'Engenheirinho' e tentou montar um castelo que estava ilustrado na caixa. Seu montar era mais um amontoar. Empilhava as peças sem levar em consideração uma forma organizada de montar casas. Em uma das faces dos blocos havia desenhos de partes de um castelo, como as janelas. Leonardo não levava em consideração esse fator. Dispunha os blocos um sobre o outro.

Em um determinado momento, pegou animais e mini-cercas de encaixe de plástico. Ele estava tentando fazer uma cerca para os animaizinhos, no entanto, as peças para montar a cerca não estavam sendo suficientes para fazer um cercado onde coubessem todos os animais. Leonardo tentou diversas vezes colocar os animais dentro do pequeno cercado que havia feito, mas não conseguia. Então, comecei a brincar com ele. Disse-lhe:

– *Acho que podemos usar esses blocos de montar para fazer a cerca.*

Ele aceitou a brincadeira e montou os cercados para por os animaizinhos.

Separou o porco e disse que ele devia ficar sozinho. Falou sobre ele levar coice da vaca e sobre o levarem para comê-lo. Colocou os animaizinhos para dormir e depois os colocou no cercado. O porco sempre separado.

Em seguida, Leonardo disse:

– *Tagiane, você lê uma história para mim?*

Respondi que sim. Ele pegou um livro do armário e eu o li. Havia porquinhos personagens na história e ela falava sobre falta de comida. Antes de começar a ler o texto, pedi a ele que me ajudasse a ler o título que era 'Super Eco'. Ele conseguiu identificar as letras, mas teve grande dificuldade para juntá-las e montar a palavra. Quando eu chamava atenção para a palavra Eco, ele dizia uma palavra que não tinha nenhuma relação com ela.

Segundo relato

Na biblioteca, Leonardo sentou em uma das cadeiras e pareceu estar procurando a caixa com os blocos de montar casas e as cerquinhas. Encontrou as cerquinhas. Pegou alguns animaizinhos e disse que, no sábado, havia andado a cavalo em um rodeio. Ficou tentando montar as cerquinhas. Estava brincando com as cercas e eu o ajudando a montá-las. Havia alguns livros à nossa frente, enquanto juntávamos as cercas. Então, perguntei sobre juntar as letras. Falou:

– *Tem uma letra aqui e outra aqui.*

Perguntei se ele achava difícil juntar as letras, ele respondeu que sim. Em seguida, perguntei se ele conhecia alguém que tivesse dificuldade em juntar as letras. Ele falou sobre um amigo da sala dele que não consegue juntar as letras, o Paulo. Perguntei o que ele achava que o seu amigo sentia por não conseguir juntar as letras, ele respondeu:

– *Dá uma raiva.*

Brincou com o carrinho vermelho. Carregava um boneco em cima do carrinho, depois animais. Carregou o porquinho em cima do carrinho junto com o boneco. Pegou um boneco que estava nu e colocou calças nele, de repente a perna do boneco escapou, ele, então, jogou o boneco dentro da caixa de brinquedos. Disse-lhe que poderíamos tentar consertar o boneco. Leonardo pegou o boneco, tirou a calça e arrumou a perna, depois, colocou a calça de novo, daí foi brincar com o boneco.

É possível perceber que Leonardo desiste da intenção de continuar brincando, em decorrência de algo que acontece no brincar e que parece anular a possibilidade da brincadeira. Na medida em que é auxiliado em como lidar com a situação, dá continuidade à brincadeira.

Em seguida me pediu para ir beber água. Quando voltou, começou a enfileirar os animais, um ao lado do outro e sentiu grande prazer nessa brincadeira. Perguntei a ele se estava juntando os animais, ele disse que sim.

Juntou as vaquinhas e as organizou em círculo, colocando as cabeças no centro, como se todas estivessem comendo grama na mesma moita. Perguntei a ele o que as vaquinhas estavam fazendo. Leonardo:

– *Estão comendo.*

Ficou olhando as vaquinhas por um tempo.

Terceiro relato

Fui até a sala de aula buscar Leonardo. Na biblioteca, Leonardo logo pegou a caixa com blocos. Tirou os blocos de dentro da caixa, colocou a caixa a sua frente e começou a tentar copiar o desenho da caixa. Sua construção estava mais coerente com o que estava retratado na caixa. Disse:

– *Vou fazer um castelo.*

Durante algum tempo, ficou montando o castelo. Então disse:

– *Terminei.*

Perguntei quem morava na casa. Leonardo disse:

– *O rei, o gigante.*

Pegou o carrinho vermelho e um boneco azul. Colocou o boneco azul em cima do carrinho. O carrinho estava desmontado e ele tentou montar. Disse que o boneco era um mecânico. Não conseguiu arrumar o carrinho e o largou. Eu disse que poderíamos montar o carro e o ajudei a montar. Leonardo falou que havia estado com seu pai no final de semana e disse que ele era mecânico.

Quarto relato

Leonardo começou a brincar construindo casas com os blocos de madeira, como se fosse uma cidade. Disse:

– *Tagiane, constrói casas também.*

Fiz algumas casinhas. Construiu uma casa grande e disse que era uma casa da cidade, depois fez várias casas. Brincou passando um carrinho entre as casas. Dizia que estava andando pela cidade.

Depois pegou os bonecos e disse que eram irmãos. Ora referia-se aos bonecos como se um deles fosse seu irmão, ora eram apenas bonecos brincando ou brigando, lutando caratê.

Quinto relato

Enquanto brincava, Leonardo disse que seu pai constrói casas. Depois disse que não era bem o pai, era o padrasto. Perguntei:

– *E o que é padrasto?*

Leonardo disse:

– *É o namorado da mãe.*

Pegou as tintas guache laranja, amarelo e vermelho. Fez um desenho não muito organizado, mas com formas, em seguida, começou a riscar o desenho. Perguntei-lhe se ele poderia me contar uma história sobre o desenho mas ele não se manifestou. Depois perguntei se o desenho tinha alguma história e ele disse que o desenho não tinha história.

Leonardo havia escrito seu nome de forma quase ilegível no desenho. Disse-lhe:

– *Você escreveu seu nome.*

Leonardo disse que sim.



**Desenho com o rosto
de um menino**

Sexto relato

Da caixa de brinquedos Leonardo pegou os blocos de montar, dois bonecos, um carrinho vermelho e dois carrinhos amarelos e os colocou sobre a mesa. Começou a montar uma casa com os bloquinhos e falou:

– *Tagiane, monta também.*

Comecei a montar. Montei várias casinhas pequenas. Ele montou duas casas grandes. Em seguida, pegou os carrinhos e começou a passar com o carrinho amarelo perto das casas que ele havia montado. Encenou brigas entre os dois bonecos, encenou gestos que demonstravam sentimentos de raiva. Um dos bonecos falou:

– *Você tirou tudo de mim, mas tudo bem eu fico sem nada.*

Eu disse:

– *E o que ele faz com a raiva? Ele guarda para ele?*

Leonardo disse que sim e que a raiva ficava mais forte. Então, levou os bonecos para o outro lado da biblioteca. Depois voltou com um carrinho para pegar os bonecos.

Perguntei:

– *Você está resgatando os bonecos?*

Leonardo não respondeu, voltou para a mesa e encenou lutas e mais lutas entre os dois bonecos. Usava bastante força. Demonstrava bastante agressividade. O clima ficou tenso. Esperei ele dar continuidade a essa brincadeira e ele continuou. Quando avisei que estava próximo do final do encontro, ele falou:

– *A gente pode ir agora?*

Respondi:

– *Podemos.*

Leonardo disse que iria guardar todos os brinquedos e guardou. Avisei que na próxima semana voltaria para brincarmos.

A partir desses encontros é possível perceber que, ao brincar, Leonardo está sempre se deparando com situações que lhe parecem intransponíveis. No primeiro relato, teve dificuldade de realizar o seu desejo de colocar todos os animaizinhos dentro do cercado, usando o faz de conta. No segundo relato, demonstrou desesperança em conseguir consertar o boneco que, de repente desmontou; algo parecido com a desistência em montar o carrinho que aparece no terceiro relato. Nos encontros para brincar, Leonardo conversava bastante, quando pronunciava o meu nome ele sorria. Na maior parte do tempo, o ambiente era agradável, o tempo geralmente passava rápido. Apesar das dificuldades com as quais se deparava ao brincar, havia um impulso em continuar brincando, havia vivacidade em seu brincar.

Entretanto, o brincar e as comunicações que poderiam acompanhá-lo estão sempre sofrendo ameaças de interrupção. O brincar, em algumas situações aparece como algo duro, limitado, assustador. Quando a perna do boneco quebrou, Leonardo pareceu sentir que realizou algo terrível, como quebrar realmente uma perna. Não conseguiu mediar a situação, não suportando a frustração e abandonando a brincadeira.

Segundo Efrom et al. (2001), durante o brincar, as crianças manifestam sua capacidade simbólica. Afirma que quando existe riqueza de recursos egoicos a criança pode expressar seu mundo interno a partir de situações diferentes e de forma plástica. De acordo com a referida autora (2001, p. 218), “esta plasticidade pode se manifestar de diferentes maneiras: expressando a mesma fantasia ou defesa através de mediadores diferentes, ou uma grande riqueza interna por meio de poucos elementos que cumprem diversas funções”.

Ainda segundo Efrom et. al (2001, p. 218),

Outra modalidade clara e oposta à anterior é a rigidez no brincar, geralmente utilizada diante de ansiedades muito primitivas para evitar a confusão. Neste caso, a criança adere a certos mediadores, de forma exclusiva e predominante, para expressar a mesma fantasia. [...] dá como resultado uma brincadeira monótona e pouco criativa.

No brincar de Leonardo, podia-se verificar a repetição da montagem das casas ou da junção das cercas. No primeiro encontro, a junção das cercas cumpriram a função de formar um cercado onde os animais seriam guardados. A montagem da casa repetia-se de forma quase exclusiva durante o brincar. Mas era difícil perceber a função da casa. Leonardo não comunicava onde a casa estava localizada, para que ela era construída ou se abrigava alguém.

De acordo com Freud (1976, p. 183, grifo do autor), nas ‘*Conferências Introdutórias sobre Psicanálise*’,

[...] a gama de coisas às quais se confere uma representação simbólica nos sonhos, não é ampla: o corpo humano como um todo, os pais, os filhos, irmãos e irmãs, nascimento, morte, nudez — e algumas outras coisas mais. A representação típica — isto é, regular — da figura humana como um todo é uma *casa* [...].

Segundo Winnicott (1984), no livro *Consultas Terapêuticas em Psiquiatria Infantil*, algumas ilustrações ou comunicações das crianças podem representar sentidos do próprio *self*. Acredito que a repetição da construção de casas referia-se a uma comunicação sobre seu próprio *self*. A forma de construir, amontoando as peças refletia a percepção de seu *self*, a predominância da brincadeira comunicaria uma ideia — que parece ser vaga — de que está faltando algo. A repetição da construção de casas seria um esforço de delinear o que está faltando.

O convite — *Tagiane, monta comigo* ou o pedido — *Tagiane, você lê uma história para mim* seria um pedido de apoio nessa construção, um suporte para ajudar delinear o que está faltando, algo parecido com a construção completa da casa humana. Isso demonstraria a necessidade que tem de *holding*. A apatia parece ser decorrente da dificuldade de sustentar a casa. A noção sobre seu próprio *self* parece estar sendo comunicada no desenho ‘rosto de um menino’ que aparece no quinto relato. Nesse desenho, a face de um menino aparece em meio a traços desconexos e soltos no espaço, os quais poderiam estar representando a totalidade do corpo humano.

Safra (1988, p. 19) afirma que,

[...] em cada um dos níveis da constituição do *self* se instaura um fenômeno estético. O corpo a corpo da mãe com seu bebê, a maneira como a criança é cuidada, o modo como se fala com ela investe e significa esteticamente a corporeidade e o ser da criança. Significa-se áreas corporais em detrimento de outras. Dessa forma a criança encontra em seu meio cultural imagens, sonoridade e texturas, por meio das quais ela vai compor a si mesma. É importante assinalar que é no campo estético que a criança encontrará a sua integração, o seu sentido de continuidade, o seu gesto criador e transformador do mundo.

Quando falei para Leonardo que poderíamos arrumar a perna do boneco, ele aceitou arrumá-la e continuou brincando com ele. Acredito que o meu gesto tornou o brinquedo menos assustador, algo que ressoou em seu mundo interno, diminuindo a ansiedade e abrindo espaço para usar o objeto. Isso foi possível por conta de um vínculo baseado em sentimentos de confiança entre nós dois. Acredito que seja, também, o bom relacionamento com Lílian que mantém Leonardo realizando as atividades quando está ao lado dela. Se Lílian não permanece atenta às necessidades dele, ele fica solto. Acredito que o aluno apático precisa de vínculos mais exclusivos em sala de aula. Nesse contexto, se a professora não reivindica o aluno para si, ele fica apagado, perdido.

Outro aspecto presente nos relatos sobre os encontros para brincar apresentados até aqui é o que se refere à agressividade. A agressividade aparecia em meio às brincadeiras em que os brinquedos iam se desmontando. No sexto relato, a agressividade apareceu mais fortemente, através da dramatização de lutas e de falas que foram atribuídas aos bonecos, enquanto brigavam. Essa agressividade é relevante para ser comparada com a aparente ausência de agressividade no que vem sendo conhecido como apatia.

De acordo com Winnicott (1982, p. 262), no artigo *'Raízes da Agressividade'* “em poucas palavras, a agressão tem dois significados. Por um lado, constitui direta ou indiretamente uma reação à frustração. Por outro lado, é uma das muitas fontes de energia de um indivíduo”.

Segundo Winnicott (2000), a agressividade tem um papel fundamental na personalidade dos indivíduos, é o impulso que traz força aos intentos construtivos e também defensivos do corpo e, na medida em que é externalizada e encontra oposição, contribui para o reconhecimento do “não eu” e, conseqüentemente, para o delineamento do ‘eu’.

Ao explicar sobre formas da criança lidar com sua agressividade, Winnicott (1982, p. 265) expõe sobre os opostos da agressão, afirma que

“podemos contrastar a criança que é facilmente agressiva com uma que mantém a agressão “dentro dela” e, portanto, fica tensa, excessivamente controlada e séria”.

É possível perceber que a atitude do aluno em sala de aula, nomeada pelo professor como apatia, traz em si um oposto da agressão, como o de manter a agressão dentro de si. No caso de Leonardo, por exemplo, ele parece não conseguir mobilizar sua força para usá-la em intentos construtivos, ocorre a quase ausência de voz, de movimentação em busca de objetos, de persistência na continuidade de atividades, estando a maior parte do tempo com o corpo mole e debruçado sobre sua carteira, demonstrando cansaço. De acordo com Winnicott (1982), a agressividade que permanece fortemente contida na realidade interna dos indivíduos é sentida como sofrimento.

Nesse sentido, a criança que é extremamente quieta não se encontra em um estado melhor da que é muito agressiva. Ambas estão com dificuldade de lidar com seu potencial agressivo.

Nesse sexto encontro, Leonardo demonstrou raiva e realizou uma brincadeira agressiva, sua brincadeira foi acompanhada de falas também agressivas. Essa externalização da agressividade pode ser decorrente de uma crença de Leonardo de que eu poderia conhecer suas partes destrutivas e, mesmo assim, continuar aceitando-o e oferecendo o ambiente para o brincar. Assim, aceitava-o por completo.

Os encontros a seguir são mais comunicativos, houve uma maior confiança no sentimento de que eu estava atenta a seu brincar e de que poderíamos conversar sobre seus sentimentos e pensamentos enquanto brincava.

Sétimo relato

Conversando no caminho entre a sala de aula de Leonardo e a biblioteca, falei:

– *Esta é a semana das crianças.*

Leonardo disse:

– *Sabe o que eu vou ganhar? Uma piscina.*

Respondi que seria legal.

Na biblioteca, falei:

– *A Fernanda¹ não veio hoje.*

Leonardo pegou os carrinhos amarelos, (um desses carrinhos tem uma escada), um carrinho vermelho e dois bonecos. Encenou várias lutas entre os bonecos. Depois de um tempo, perguntei o que os bonecos estavam fazendo. Leonardo respondeu que eles estavam brigando. Um dos bonecos dizia:

– *Você tirou toda a minha força.*

Perguntei:

– *O que o outro vai fazer com tanta força?*

Respondeu-me:

– *Fica olhando que você vai ver.*

Encenou lutas com os bonecos e com o carrinho amarelo. Falava de dinheiro, de cadeia, de um de seus irmãos ir a uma escola para ser policial. Sobre um dos bonecos fazer exercícios para ficar forte para ser policial. Em seguida, colocou os bonecos em uma prateleira de livros e ficou brincando com o carrinho amarelo. Perguntei:

– *E o que aconteceu, eu não entendi...*

Leonardo respondeu:

– *Você não viu?*

Falei que havia visto, mas gostaria que ele falasse o que aconteceu.

Leonardo gostaria que eu compreendesse várias situações que vivencia. Ele as dramatizava e tentava narrá-las. Abordava diversos temas, que pareciam se desenvolver em cenários diferentes. Iniciava a narração de várias situações sem dar continuidade a elas. Não havia uma narração coerente com começo, meio e fim, de uma situação vivenciada ou criada. Foi possível notar que,

¹ Fernanda era a responsável pela biblioteca.

quando Leonardo queria falar sobre alguma coisa, ele encontrava dificuldades em comunicar-se.

Leonardo falou que o carro amarelo ficou com toda a força dos outros dois bonecos. Perguntei:

– *E por que ele ficou com toda força?*

Respondeu:

– *Por que ele tem essa escada grande.*

Então, mostrou a escada do carrinho. Falou algo sobre a força ser dinheiro. Em seguida, disse que havia ido com o pai em uma cadeia, como se fosse um passeio. Disse que havia voltado sozinho para casa. Falei:

– *Sozinho?*

Leonardo continuou:

– *É. Meu irmãzinho de três anos também já sabe voltar para casa sozinho.*

Perguntei:

– *É o seu pai mesmo ou o namorado da sua mãe?* Leonardo falou que era o pai que abandonou a sua mãe. Perguntei como tinha sido ir até a cadeia com o pai. Leonardo falou algo sobre ter visto policiais. Continuei:

– *O que você achou da cadeia é feio, bonito?*

Disse-me:

– *É feio.* Depois de um tempo disse:

– *Ele nunca mais vai sair de lá.*

Perguntei:

– *Você gostaria que ele saísse de lá?*

Respondeu:

– *Eu não, ele roubava dinheiro da minha mãe para comprar pinga.*

Falou sobre ouvir a mãe dizer que ele nunca mais sairia de lá e que ela achava isso bom.

Continuava brincando com o carrinho e falando que o carrinho tinha ficado com bastante dinheiro. Perguntei sobre o que ele faz com o dinheiro. Respondeu:

– *Vai explodir a cadeia e fazer uma oficina mecânica bonita ou grande.*

(O pai é mecânico).

Falei:

– *Para fazer uma oficina mecânica bem bonita.*

Leonardo balançou a cabeça que sim.

Em seguida, disse que iria desenhar a bandeira do Brasil, pegou pincel e as tintas guache. Usou a cor verde para fazer o losango. Disse:

– *Tem azul?*

Respondi:

– *Será que tem?*

Então ele procurou e achou a tinta azul, fez um círculo depois pintou dentro de amarelo. Depois disse que iria fazer a bandeira do Estado de São Paulo e desenhou a bandeira. Perguntou quanto tempo ficava brincando. Respondi:

– *Você fica quarenta minutos, às vezes, um pouco mais. Quanto tempo você pensou que ficasse?*

Leonardo:

– *Duas horas e cinqüenta minutos.*

Continuou:

– *Hoje deu tempo de fazer dois desenhos.*

Leonardo disse:

– *Sabe o que eu gostaria de ganhar no dia das crianças? Um diário. Eu pedi para minha mãe, mas ela disse que vai comprar uma piscina. Piscina para economizar água, mas dá para se molhar... ou a gente já se molha...*

Falei:

– *Você pode explicar isso para sua mãe e pedir o diário de novo.*

Ele respondeu que iria pedir.

Perguntei:

– *O que você iria fazer com o diário?*

Leonardo:

– *Iria escrever tudo que acontece na minha vida.*

Continuei:

– *O que você escreveria hoje?*

Leonardo:

– *la escrever que hoje eu fiz a bandeira que deu tempo de fazer duas bandeiras.*

Falei:

– *Depois o que você faria com o diário?*

Leonardo:

– *Eu queimaria.*

Perguntei:

– *Queimaria? Como assim?*

Leonardo:

– *Eu queimaria para dar sorte.*

Continuei:

– *E queimar dá sorte?*

Leonardo explicou que o irmão teve um diário e que o queimou para dar sorte. Disse que o irmão havia se separado da namorada e, segundo o irmão, se queimasse o diário o que estava escrito aconteceria novamente. Fiquei impressionada e falei:

– *Mas quando queima desaparece tudo, vira cinza.*

Leonardo continuou falando que queimar traz sorte e demonstrava crer nisso. Impressionada, falei que não pode queimar. Que quando se guarda o diário dá para lê-lo de novo e lembrar de alguma coisa que foi legal e que não dá para fazer novamente. Por exemplo, hoje você fez as bandeiras, falou do seu pai que está na cadeia, que o dinheiro era para explodir a cadeia e fazer uma oficina...

– *... mecânica...*

– Você poderia quando sentisse vontade de estar aqui no brincar, ler o diário e lembrar. Quando lesse daria para lembrar de coisas que ficam guardadas. Leonardo pediu para eu colocar os desenhos na prateleira e eu os coloquei.



Bandeiras

Nesse sétimo encontro, Leonardo falou sobre o pai, a mãe e sobre separação – o pai na cadeia – também desenhou e pintou bandeiras. Comunicava experiências que, acredito, lhe sejam difíceis, tais como a prisão de seu pai, a mãe roubada, a relação de seu pai e sua mãe, o desejo dessa de que o primeiro permaneça na cadeia, e mesmo o seu desejo de usar o dinheiro para construir uma oficina mecânica bem bonita.

A conversa sobre seus pais não foi mencionada quando disse o que gostaria de escrever no diário. Penso que, assim, comunicava que deseja não recordar esse assunto. Recordá-lo implicaria, também, pensar sobre ele, algo que acionaria pensamentos que têm potencial de despertar sofrimento.

Nesse período, Leonardo estava aprendendo em sala de aula sobre nações e suas bandeiras. Acredito que as bandeiras representam algo bom e belo em seu espaço interno que o integra, ao qual ele estava se ligando e conseguindo permanecer em contato, e desejando compartilhar com o mundo, por isso, o recorda e o traz durante o brincar. Penso que essa manifestação estivesse sendo sustentada pelo bom vínculo com a professora em sala de aula e pelas experiências que estava vivenciando nos encontros para brincar.

Nos primeiros encontros, minhas intervenções em relação às dificuldades durante o brincar diziam respeito a auxiliar Leonardo a dar continuidade ao brincar, brincando com ele, quando existiam ameaças à sua continuidade. Durante esse encontro, a tendência à interrupção aparece quando apresenta dificuldade em dar continuidade às suas comunicações, esquecendo-as no momento de escrever no diário o que aconteceu no brincar.

Quando Leonardo fala sobre o que gostaria de escrever no diário, refere-se unicamente às bandeiras e ao que deu tempo de fazer, não se refere ao que disse sobre o pai e a mãe. Nesse momento, foi possível comunicar à criança o que havia dito no início do encontro, sobre seu pai e sobre explodir a cadeia e fazer uma oficina. Em lugar de juntarmos partes de objetos que quebravam ou desmontavam, essa comunicação poderia juntar as próprias experiências de

Leonardo durante o brincar e contribuir com uma maior integração de suas experiências emocionais naquele espaço, enquanto estava brincando.

Segundo Archangelo (2007), uma forma de dar suporte a crianças com tais experiências é não adicionando-lhes cargas extras, mas ajudando-os a compreender o que há de significativo em suas ações e comunicações e compartilhando o que disserem de forma mais organizada. Esse é um aspecto do processo de papagaiar. Uma forma de ser um recipiente das comunicações da criança. Assim, o professor pode contê-las e elaborar em seu mundo interno o que foi apresentado de forma fragmentada e compartilhar o conteúdo da comunicação com a criança de forma mais organizada. Isso contribui para que a criança possa experienciar de forma mais significativa e completa seus pensamentos e sentimentos.

Uma das preocupações da professora referia-se ao fato de Leonardo, em sala de aula, começar a realizar algo e em seguida, ir destruindo o resultado de sua produção. Nesse encontro, as bandeiras permaneceram intactas, bonitas, representando de forma coerente uma nação e um estado.

Alguns dias depois desse encontro, na reunião semanal com os professores, perguntei a Lílian como estavam ficando as atividades de Leonardo em sala de aula. Ela disse que ele estava cuidando melhor delas, que não as rabiscava mais e que, realmente, estava preservando melhor suas atividades. Disse-lhe que ele havia feito bandeiras enquanto brincava e que não as havia rabiscado. Ela me disse que estava ensinando sobre bandeiras e que ele estava gostando de fazê-las e de pintá-las.

Uma característica importante desse encontro é que, nele, Leonardo pareceu comunicar que estava buscando um relacionamento mais criativo com o mundo ao seu redor.

Milner (1991), no artigo *'O Papel da Ilusão na Formação Simbólica'*, narra sobre a terapia de um garoto de 11 anos para quem a escola havia perdido a alma, ele não gostava mais da escola. Nos encontros com o garoto havia muita agressividade. A autora percebeu que a agressividade do garoto estava ligada à

necessidade dele de ter espaço para criar a realidade externa de forma espontânea. Assim, dotar a realidade externa com algo de seu próprio *self*.

Milner (1991, p. 90), de acordo com Jones (1948), ressalta que a transferência de interesse do objeto primário – como o seio materno e as experiências vivenciadas no encontro com ele – para objetos substitutos, se deve, também, “à necessidade de dotar o mundo externo com algo do *self* e assim faz-lo mais familiar e inteligível”. Explica que a busca e o encontro do objeto substituto são dotados de êxtase e concentração.

Durante a terapia do garoto, Milner (1991) procurava garantir a realização de suas necessidades emocionais a partir de um bom acolhimento, apresentando-lhe objetos segundo suas necessidades. Com esses objetos ele poderia dar forma à sua imaginação. Nos encontros com ela, o garoto pedia para usar fósforos e queimar papéis como se fossem bombas. Às vezes ele levava os fósforos, outras vezes ela os fornecia e ele, então, realizava seus intentos. Esse cenário é propício à vivência de experiências de ilusão, de estar em estreita intimidade com o ambiente externo a ponto de poder sentir-se contendo ele ou sendo contido por ele. Assim, ele podia usar o ambiente concebendo-o como parte dele mesmo e entrar em contato com sua capacidade de criá-lo de forma espontânea.

Segundo Milner (1991), era fundamental para o garoto vivenciar a ilusão de sentir-se ligado a ela. Na medida em que foi crescendo a confiança entre ambos, o garoto podia senti-la dentro de si mesmo e, projetar partes de si mesmo, com as quais não sabia ainda como lidar, dentro dela, como a sua agressividade.

Um ambiente bom foi sendo internalizado, que permitiu à criança ficar mais próxima dos objetos que representavam o bom em seu mundo pessoal. Em decorrência disso, ficava mais concentrado em brincar e a agressividade diminuía. Enquanto ficava concentrado em seu brincar, a criança conseguia entrar em contato com um objeto interno bom e belo, o qual repercutia em seu brincar e em seu próprio ser, trazendo beleza. Progressivamente, a criança passou a ser capaz

de lidar melhor com a realidade externa. Foram se delineando a realidade interna e a externa, o eu e o 'não eu' para o garoto, o qual ia se encontrando.

Revela que paralelamente ao período em que houve uma diminuição da agressividade no brincar, a escola havia fornecido espaço para o garoto e um grupo de amigos organizarem um clube de fotografias. Esse procedimento tornou a escola mais acolhedora. O espaço para o clube de fotografias, permitiu ao garoto identificá-lo com partes boas de si mesmo e, assim, a escola voltou a ser significativa para ele. Nesse cenário, a escola estaria sendo identificada com um objeto bom e acolhedor, semelhante à mãe do garoto e ao que estava internalizando nos encontros com a autora. Assim, o garoto poderia encontrar o familiar no não-familiar e concentrar-se no novo.

Acredito que algo parecido acontecia, em sala de aula, entre Lílian e Leonardo e nos encontros para o brincar. Em sala de aula, mesmo com muitos alunos na sala, Lílian parecia propiciar um vínculo mais profundo e primitivo a Leonardo, onde a diferenciação entre o eu e o 'não eu' não era tão nítida para o elo mais dependente do par. A partir dessa ligação a criança podia ir criando confiança em um ambiente mais acolhedor, que proporcionava boas experiências emocionais, através das quais a criança poderia encontrar-se – o que é oposto à necessidade de encontrar apenas o ambiente e precisar adaptar-se a ele. A professora mantinha as necessidades do aluno em seu psiquismo: como a de ser lembrado – como fez a professora quando da leitura do quadrinho da Turma da Mônica, em sala de aula; a de ser ajudado na realização das tarefas; a de ter contato com seus aspectos criativos.

Nesse cenário, Leonardo tinha um contato mais criativo com o mundo, uma experiência que lhe faltava e que limitava suas possibilidades de habitar o espaço potencial, tanto em relação à realização de um brincar contínuo, como ao usufruir do ambiente de sala de aula.

A despeito das dificuldades de Leonardo, algumas mudanças positivas pareciam estar acontecendo. Quando Leonardo faz a pergunta sobre o tempo em que ficava brincando demonstra estar ligado a um tempo, à duração do encontro,

a um espaço, ao local onde ocorre o brincar e a si mesmo, realizando coisas nesse tempo e espaço, o que indica o processo da realização. Winnicott (2000, p. 222) explica que “existem três processos cujo início ocorre muito cedo: 1 – integração; 2 – personalização; 3 – em seguida a estes, a apreciação do tempo e do espaço e de outros aspectos da realidade – numa palavra, a realização”.

A pergunta sobre o tempo poderia trazer consigo a necessidade de saber quanto tempo ainda teria para brincar. Se haveria tempo suficiente para organizar-se.

Oitavo relato

Leonardo olhou a caixa de brinquedos e viu que tinha um caderninho verde na caixa. Pegou o caderninho, falou:

– *O que é isso?*

Perguntei:

– *O que você acha que é?*

Respondeu:

– *Parece um diário.* Ficou feliz e tentou disfarçar o sorriso. Pegou o diário, abriu, folheou, fechou e guardou. Falei que ele poderia escrever no diário ou falar algo e eu escreveria para ele.

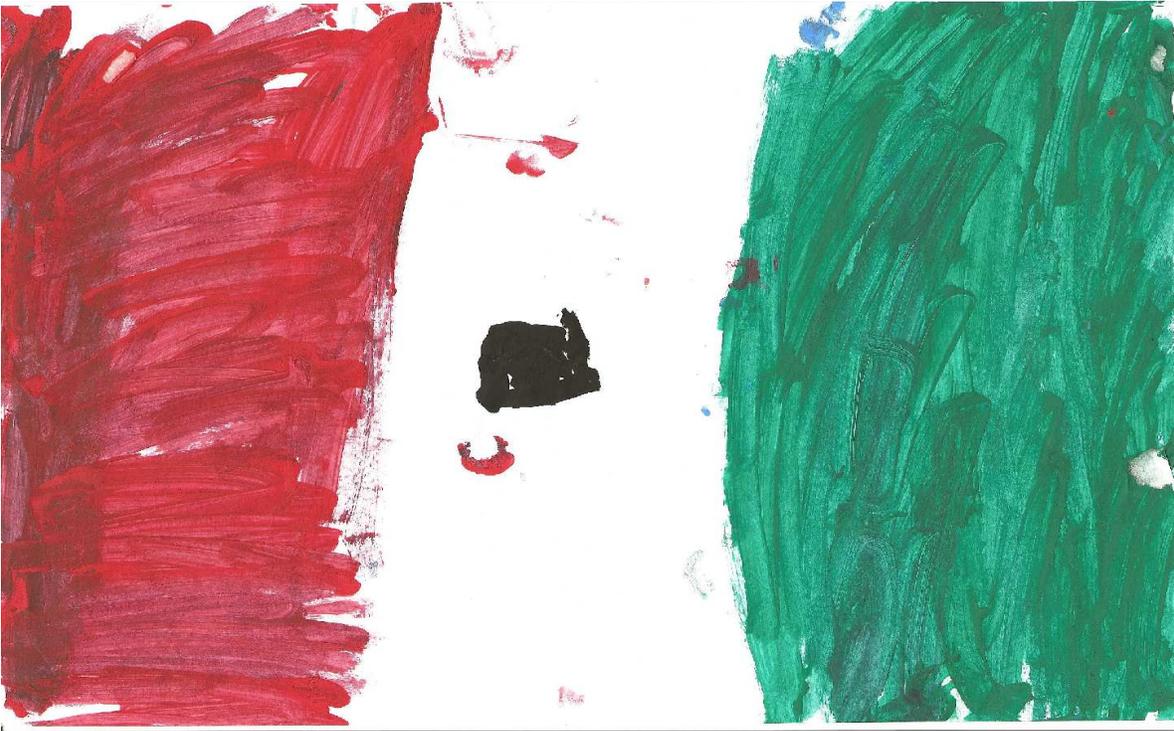
Leonardo:

– *Eu já sei escrever.*

Pegou as tintas e disse que iria desenhar outras bandeiras, desenhou uma e perguntou-me qual era. Respondi que não sabia. Disse-me:

– *É da Rússia.*

Pegou os bonecos e encenou brigas e falas baixinho parecidas com as dos dias anteriores. Disse que iria desenhar outra bandeira e quando terminou de desenhar disse que era a bandeira do México. Brincou mais um pouco e fomos para a sala.



Bandeiras

Nono relato

Leonardo falou sobre tarefas difíceis e fáceis. Disse que a professora passa tarefas difíceis e fáceis. Falou sobre sua capacidade de ler e escrever. Perguntei se era fácil ou difícil ler e escrever, ele respondeu que era mais ou menos. Perguntei se ele conseguia fazer as duas tarefas – fáceis e difíceis. Ele respondeu que consegue fazer mais ou menos a fácil e mais ou menos a difícil.

Aqui é possível perceber a indiferenciação entre as tarefas fáceis e as difíceis, a dificuldade de exprimir quais suas possibilidades diante do que lhe é fácil e do que lhe é difícil. Deixou a impressão de que ainda não existe o fácil e que estava repetindo falas de colegas de sala de aula, que se exprimem caracterizando uma atividade como mais fácil e outras mais difíceis.

Perguntei:

– *Quando você acha difícil, o que você faz?*

Leonardo disse que pede ajuda para a professora. Perguntei como é fazer a tarefa difícil. Leonardo falou:

– *Faz, daí tá errado.*

Falei:

– *E quando está errado, você continua tentando... chama a professora...*

Leonardo:

– *Dá vontade de parar.*

Perguntei se ele não pensava em chamar a professora. Leonardo disse:

– *A professora vê que tá parando e manda fazer a tarefa.*

Perguntei a ele se gostaria de ler o livro ‘Vejam como eu sei escrever’.

Começou a ler. Leu boa parte do texto sozinho e algumas palavras com a minha ajuda. Poema que leu:

Água

A água serve para beber.

E, quando não se pode evitar, serve também para tomar banho.

Água que anda se chama rio.

Água parada se chama lagoa.

A poça d'água é uma lagoa anã.

O mar é uma lagoa gigante.

No deserto não tem água.

Por isso o deserto é uma plantação que não deu certo.

Quem mora no deserto é desertor.

Pronto, acabei.

Agora vou lá fora tomar água.

(PAES, 2005, p. 9).

Enquanto lia, ficou cansado, abrindo a boca com sono e parando, com dificuldade de continuar a ler.

Falei:

– *Você fica cansado na sala quando está lendo, é por isso que vai parando?*

Quando leu a frase sobre o deserto, falou:

– *À noite, quando quero dormir, fico lembrando o que aconteceu durante o dia e aí, eu durmo.*

Perguntei se era bom lembrar do que aconteceu durante o dia, ele respondeu que não. Falou que toma café para dormir. Perguntei a ele se gostava de tomar café. Leonardo respondeu que sua mãe toma café e dorme e, ele, vai para a rua, brincar, até dar sono, quando fica com sono, vai para casa, dormir.

De repente, perguntou:

– *Mas onde a gente parou?*

Mostrei onde havíamos parado e ele continuou lendo, até o final. Quando terminou, falei que ele havia concluído a leitura, ele sorriu.

Falei sobre o diário, mas ele não quis pegá-lo. Disse-lhe que ele poderia escrever o que havia acontecido hoje, insisti para que pegasse o diário.

Então, falei que eu poderia escrever o que havia acontecido hoje. Ele concordou.

Falei:

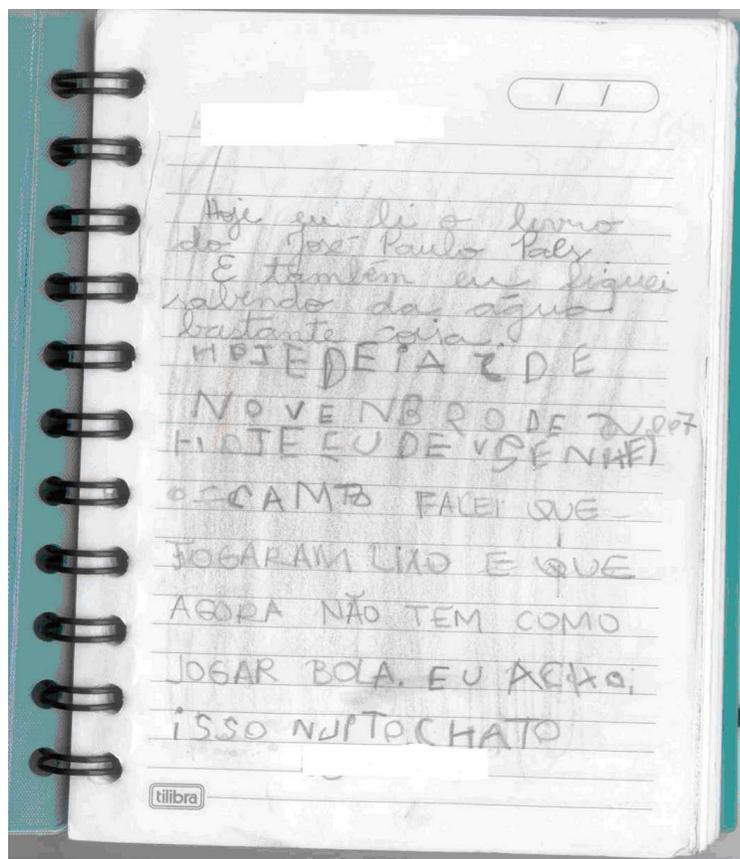
– *Escreve seu nome.*

Leonardo:

– *É meu? Eu vou poder levar para casa?*

Respondi que era dele e que poderia levar para casa, mas não naquele dia. Disse que poderia levar quando se aproximasse o final do ano. Leonardo escreveu seu nome. Em seguida, perguntei o que ele gostaria que eu escrevesse sobre o dia. Ele falou:

– *“Hoje, eu li o livro do José Paulo Paes. E também eu fiquei sabendo da água, bastante coisa”.*



Diário

Leitura do livro de José Paulo Paes

De acordo com Winnicott (2000), um dos avanços na capacidade pessoal do ser humano de rumar em direção à independência é a de usar sua capacidade intelectual para ir preenchendo falhas ambientais. As falhas são preenchidas com memórias reasseguradoras, como a lembrança dos confiáveis retornos da mãe e com o reconhecimento das variações comuns do ambiente, enquanto a mãe está ausente, como o barulho que indica que a alimentação está sendo preparada. São memórias reasseguradoras que possibilitam espaço para a busca de compreensão da ausência da mãe, e o bebê mantém sua atenção voltada para o ambiente, buscando nele indicações do retorno da mãe. Logo que a mãe retorna, o bebê sente que suas hipóteses positivas fazem sentido. Em relação a Leonardo, as memórias e os sentimentos com as quais convive parecem ser demasiadamente intrusivos e despertar angústias que limitam o espaço para a compreensão, dada à ansiedade que tal compreensão pode lhe causar. Há uma frase recorrente nos encontros em que Leonardo diz que lhe tiraram tudo. Parece que tiraram sua capacidade de compreender.

Quando a mente é exigida demais em sua tarefa de adaptar-se às falhas ambientais pode ocorrer a organização de um falso *self*. O falso *self* assume a função de cuidar que seria realizada pela mãe ou figura materna. Leonardo parece ter buscado essa alternativa, mas sua tarefa tornou-se hercúlea e então, desistiu.

Décimo relato

Leonardo:

– *O Pedro¹⁸ disse que está tendo muito lixo lá na cidade e, por isso, as caçambas tão jogando lixo lá no campinho e agora não dá mais para jogar bola lá.*

¹⁸ Pedro representava um líder para as pessoas do bairro.

Eu:

– *E o que você acha disso?*

Leonardo:

– *Eu acho chato.*

Falei:

– *É chato mesmo.*

Leonardo:

– *O Pedro também fala que é para jogar sacola de lixo na rua quando não tem ferro, daí não dá pra gente andar de bicicleta na rua.*

Disse que iria desenhar. Procurou a tinta guache e o pincel, colocou todas as tintas guache sobre a mesa e disse:

– *Hoje tem mais tinta?*

Respondi:

– *Não, é a mesma quantidade. Acho que você está pensando que tem mais tintas porque tirou todas da caixa e antes você não as tirava.*

Ele sorriu. Começou a usar várias cores misturadas para pintar a folha sulfite. O desenho era todo borrado e não tinha forma. Pedi para ele me falar sobre o desenho ou contar uma história. Leonardo disse:

– *É o lixo do campão.*

Falei:

– *O verde é o campo esses outros são o lixo?*

Leonardo balançou a cabeça que sim.

Deixamos o desenho secando. E ele saiu para lavar a mão.

Quando voltou escreveu no diário:

– *Hoje é dia 5 de novembro eu desenhei o campo.*

Escreveu sozinho fazendo esforço para lembrar as letras, mas lembrava a maioria de forma correta, às vezes, com a minha ajuda. Enquanto escrevia ia parando de escrever, cansado.

Leonardo falou sobre o lixo e sobre não ter mais como jogar bola, mas não escreveu, então escrevi:

– *‘Falei que jogaram lixo e que agora não tem como jogar bola’.*

Falei para ele continuar, então ele escreveu:

– *Eu acho isso muito chato.*

Perguntei:

– *E agora, você vai escrever o quê?*

Leonardo:

– *Meu nome de letra de mão.*

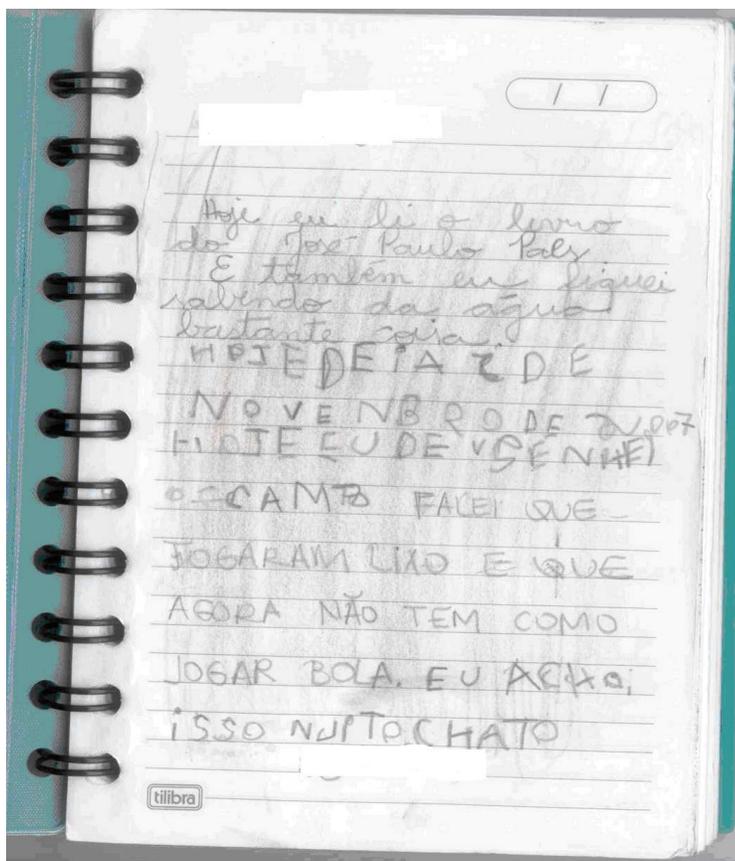
Então escreveu e em seguida perguntou:

– *Agora eu posso levar o diário?*

Falei que iria demorar um pouco mais até que ele pudesse levar o diário, que o levaria próximo ao final do ano. Estávamos no mês de novembro, então, expliquei-lhe que o final do ano estava se aproximando, que iriam chegar as férias e não haveria mais aulas e que os encontros para o brincar iriam parar também.



**Campo de futebol com
lixo**



Diário Campo com lixo

Segundo Aberastury (1992, p.60), no livro '*A Criança e seus Jogos*', a vida mental da criança, por volta de três anos,

Está povoada de imagens que acalmam e de outras que a inquietam; teme perder todas essas imagens necessita conservá-las, recuperá-las, revivê-las, repetir a angústia que lhe provocaram e, deste modo, abundam os detalhes, os objetos reais e fantásticos que seus desenhos recriam. A imagem é fugidia e o desenho a retém e a imobiliza. Esta capacidade de recriar objetos em imagens imóveis é uma nova forma de lutar contra angústia de perda.

Nesse desenho do campo aparece a dificuldade de apreender e representar as imagens mentais que acometem e angustiam Leonardo. Acredito que o desenho demonstra que, além de perder o campo real, ele convive com o risco de não conseguir recordá-lo e tem grande dificuldade de representá-lo, materializando-o através do desenho. Sem a expressão verbal de Leonardo sobre o desenho, não há possibilidade de compreender o desenho, uma vez que não existe nem a representação de um gramado com limites, para demonstrar o campo.

Acredito que a ilustração do gramado indica a dificuldade que tem de representar limites como se sua percepção de uma membrana limitadora, uma pele, que traz a delimitação entre o eu e o 'não eu' ainda fosse precária. O aluno poderia estar comunicando, assim como no poema de Drummond de Andrade (1999, p.115) '*Sentimento do Mundo*',

“Sinto-me disperso,
Anterior a fronteiras.”

Lado a lado com suas dificuldades, é possível perceber que, durante esse encontro, Leonardo demonstrou que está conseguindo ampliar suas formas de ligar-se à realidade externa. Leonardo também falou sobre o desenho e, enquanto falava, expressou verbalmente os sentimentos que o estavam acompanhando em decorrência da situação que estava vivenciando, algo que não costumava fazer. Penso que estava demonstrando um relacionamento maior e mais coerente entre sua realidade interna e o mundo que o rodeia. Parecia estar mais atento e interessado ao que acontece ao seu redor e que lhe desperta ideias e sentimentos e conseguindo encontrar palavras para expressar seu sentimento.

Compartilhou ideias e sentimentos de forma mais clara, confiando em um ambiente externo que pudesse ouvi-lo. Falei com Lílian sobre como havia sido esse encontro e o que ele havia dito. Ela me disse que também havia notado que

ele estava mais interessado. Falou que *'ele está tendo mais assunto'*, em sala de aula.

Aumentou a sua capacidade de perceber a variedade, como quando tirou todas as tintas de dentro da caixa e espantou-se com a quantidade. Leonardo usou cores vívidas, belas, trazendo beleza ao desenho. No entanto, a mistura das cores foi menos exploratória e mais desordenada.

Décimo primeiro relato

Leonardo pegou uma folha, um pincel, potes de tinta guache e começou a fazer riscos. Então perguntei:

– *O que você está desenhando?*

Ficou pensativo, e então, respondeu:

– *É uma pista de carros.*

Começou a dar forma à pista de carros que, segundo ele, havia visto na televisão. A pista ficou bem definida. Em seguida, começou a desenhar algo com a cor laranja perto da pista e disse que era uma bomba de gasolina. Estava desenhando um risco como se estivesse interrompendo a passagem, em um determinado ponto da pista. Perguntei:

– *E o que está acontecendo aqui?*

Leonardo:

– *Estou fechando.*

Em seguida, disse que o desenho estava pronto. Disse-lhe:

– *Você pode escrever sobre o que você desenhou.*

Leonardo demonstrou não querer escrever.

Disse-lhe:

– *Você pode escrever o que você falou 'Uma pista de carrinhos'.*

Leonardo escreveu '1ma', com tinta guache. Perguntei se ele poderia juntar número com letra ao escrever uma palavra, ele respondeu que poderia, e explicou:

– *A professora escreve na lousa hoje faltou 1 aluno.*

Expliquei que quando a professora escreve assim, o número 1 é para representar uma única criança. Desenhei o número 2 e escrevi 'dois'. Expliquei que eram formas diferentes de representar duas crianças e que poderia ser representado através de números ou através de letras. Perguntei:

– *O que você precisa colocar para formar a palavra uma?*

Leonardo pensou e respondeu: 'u'. Escreveu o 'u', antes do 'ma'.

Quando terminou de escrever, começou a pintar uma parte da pista de preto. Perguntei:

– *O que está acontecendo com a pista?*

Os traços que davam boa representação ao desenho começaram a desaparecer.

Leonardo pintou as linhas laterais da pista com tinta verde e amarela, disse que era para ficarem mais grossas. A pista continuava a desaparecer. Enquanto pintava, falou:

– *Vou desenhar um carro.*

Desenhou um carro com a cor preta em uma parte da pista que estava completa e bem nítida, ainda não pintada de preto. Em seguida, à frente do carro, desenhou uma moto e, mais à frente, um portão. Disse que esse era o portão de um *shopping*. Falou que a moto teve que pular o portão, porque não tinha o cartão que daria acesso ao *shopping*.

Fez vários pingos com a tinta preta em uma parte do desenho e disse que esses pingos eram pessoas indo ao shopping. Leonardo pintou praticamente toda pista de preto. Falou que o que estava de preto era graxa. Depois falou que foi ao *shopping* de carro com o irmão e que compraram um carro. Guardou as tintas. Disse:

– *Onde eu coloco o desenho?*

Falei:

– *Pode deixar na mesa, secando.*

Falei que ele poderia começar a escrever no diário. Então, perguntou:

– *O que eu escrevo?*

Respondi:

– *O que você vai escrever?*

Leonardo pegou o diário e começou a folheá-lo. Mostrei o desenho para ele, disse que ele tinha falado bastante sobre o desenho e que teria muito para escrever. Falei que teve uma pista, que teve carro, moto, *shopping*, graxa, falei que havia permanecido somente uma parte da pista.

Escreveu ‘uma pista’. Perguntei a ele se iria colocar a data, algo que costumava fazer. Ele escreveu ‘Hoje é 14’. Depois escreveu ‘que eu desenhei e vi na televisão’.

Demorou a escrever essa frase, teve grande dificuldade para montar as palavras. Enquanto escrevia o início da frase esquecia o que queria escrever no final. Então, pedi para ele ler o que já havia escrito.

Ele começou a ler e percebeu que havia algo errado, que a palavra ‘uma’ estava seguida de ‘hoje é 14’. Continuou tentando ler, quando chegou onde havia parado de escrever, perguntei:

– *E agora?*

Leonardo recordou o que gostaria de escrever no final e continuou escrevendo, com grande dificuldade. Enquanto escrevia, falei:

– *É difícil juntar as letras para formar uma palavra, né?*

Respondeu:

– *É.*

Falei:

– *Quando você consegue juntar, o que dá para fazer?*

Leonardo:

– *Dá para ler, para desenhar*¹⁹.

Perguntei:

– *Para desenhar? Como hoje você desenhou e depois escreveu o que tinha desenhado?*

Ele balançou a cabeça que sim.

Perguntei:

– *E como é quando você vê as letras juntas e dá para ler a palavra?*

Respondeu:

– *É gostoso.*

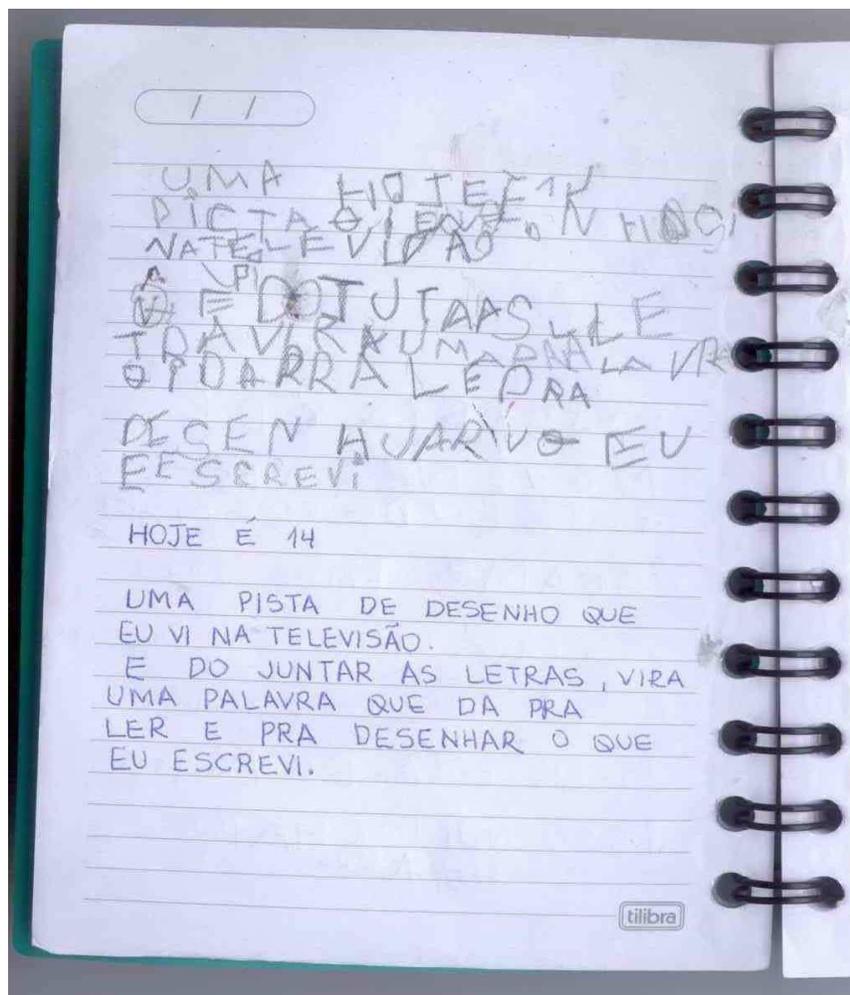
Mostrei o desenho e falei que tinha o carro, a moto, a graxa, recordando para ele o que tinha desenhado e, em seguida, coberto com tinta preta. Falei que ele poderia escrever também sobre as letras e sobre o que ele falou depois: sobre juntar, escrever, ler e desenhar.

Leonardo pronunciou a frase abaixo e, em seguida, escreveu-a no diário com dificuldade de lembrar as letras e demorando longo tempo. *'E do juntar as letras vira uma palavra que dá pra ler e pra desenhar o que eu escrevi'*.

¹⁹ Uma das formas de Lílian explicar o conteúdo em sala de aula referia-se a relacionar as letras à possibilidade de ler palavras e de desenhar os objetos que correspondiam à palavra. A explicação de Leonardo indica a internalização dessa explicação.



Pista de carrinhos



Diário

Nesse encontro foi possível visualizar o trabalho que a criança realiza para recordar letras e escrevê-las, para expressar-se através de palavras escritas e desenhos de forma que estabeleça uma comunicação coerente. Esse fato indica estados de fragmentação do próprio ser, uma fragilidade na integração do ego e, conseqüentemente, em sentir seu *self* como uma unidade, como algo total e verdadeiro. Conforme Winnicott (1990, p. 138),

[...] é possível demonstrar, durante um tratamento, que a inibição para o uso da aritmética comum derivou da inabilidade da criança em começar a formular o simples conceito de um, da unidade, que para um bom entendedor representa, em última análise, o próprio *self*.

Uma das potencialidades alcançadas com a integração do *self* é o surgimento do sentimento de unidade. Segundo Winnicott (1990), a dificuldade de sentir-se como uma unidade complica a percepção em relação a unidades da realidade externa. Na medida em que o bebê sente que é uma unidade, inicia o desenvolvimento de suas potencialidades intelectuais.

Posteriormente, no ambiente escolar, a integração do *self*, tornará possível à criança compreender que um conjunto de letras diferentes forma um alfabeto, ou que um conjunto de objetos expressa-se em um número.

Uma vez que existe a dificuldade de sustentar a integração em decorrência de perceber-se como uma unidade em relação ao meio externo, a compreensão coerente da realidade externa fica distorcida. Assim como antes da integração psíquica, o bebê não diferencia seus olhos dos olhos da mãe e, portanto, não consegue conhecer o que há de diferente neles, a criança que não consegue sustentar o sentimento de unidade, tem dificuldade de mobilizar mecanismos mentais que lhe possibilitem compreender diferenças e qualidades singulares dos objetos da realidade externa. Suas experiências na área intermediária entre a realidade interna e o mundo externo são preenchidas mais por fantasias, criações próprias, do que pelas características reais dos objetos. Assim, fica difícil conhecer os objetos da realidade externa de forma profunda e de relacionar-se com eles de forma coerente. A criança permanece mais ligada a objetos subjetivos, os quais podem ser criados e manejados de forma mágica, mas que, no entanto, têm pouca convergência com a realidade externa.

Quando a criança investiga os olhos humanos, é o olhar humano internalizado em seus relacionamentos com a mãe ou figura materna que tem

como base para conhecer as sutilezas dos outros olhares. A profunda incolumidade de um olhar confiável na realidade interna da criança torna disponíveis memórias que não são fugazes, a partir das quais a criança mantém sua atenção concentrada em outros objetos, os investiga em relação às emoções e aos pensamentos que surgem durante a tentativa de compreendê-los internalizando-os como algo amado e apreciado ou como algo a ser repudiado.

Nesse sentido, não é a variedade de objetos e conhecimentos que rodeiam a criança em seu ambiente que torna possível o enriquecimento de sua realidade interna, mas o relacionamento baseado em vínculos de confiança, o uso de objetos transicionais e de brinquedos que são símbolos. A riqueza do relacionamento entre a criança e tais objetos dá a ela liberdade emocional e intelectual para envolver-se, posteriormente, com símbolos abstratos, algo fundamental no ambiente escolar.

A fugacidade da presença humana, do olhar humano, torna o encontro com os objetos da realidade externa fugaz e passageiro. Assim como é passageira a relação que se estabelece com os ponteiros de um relógio. Acredito que o esmaecimento das ideias que Leonardo cria e sua dificuldade de lembrar, são decorrentes de suas experiências emocionais que tem em sua base relacionamentos humanos fugazes não integradores e refletem sua forma de ser e de se relacionar com o mundo que o rodeia. Algo que reflete em seu brincar, através da carência de criatividade.

A dificuldade de manter-se integrado pode ser evidenciada na dispersão das letras da criança, ao tentar escrever a frase *'E do juntar as letras vira uma palavra que dá pra ler e pra desenhar o que eu escrevi'* no diário. Essa dispersão aparece também nos outros escritos. Escreveu com grande dificuldade, demorando bastante para escrever as palavras, mas conseguiu escrever grande parte, sozinho. Enquanto escrevia, foi possível perceber como fica exausto com as atividades de lembrar as letras que formam as palavras e de escrevê-las. Enquanto pronunciava e escrevia, foi possível compreender o que gostaria de comunicar; depois de escrito, ficou difícil entender o que havia escrito. Representa

um dilema entre encontrar-se e perder-se. Ao tentar comunicar suas ideias, as torna, por um momento, compreensíveis, mas quando escritas no diário tornam-se dispersas. Acredito que essa dinâmica é análoga à da sala de aula, nomeada pelo professor como apatia, em que, às vezes, aprende a tarefa, esquecendo-a logo em seguida ou a de que começa a realizar a tarefa, mas logo desiste. É uma condição de seu *self*.

A falha na integração da realidade interna parece ser decorrente de algo que é intrusivo, e que tem potencial de agredir e destruir, como a tinta preta que cobriu o desenho, tornando-o não comunicativo. Essa destruição da produção aparecia também em sala de aula, tanto nos desenhos quanto no cuidado com o caderno, como no esquecimento das lições que lhe eram ensinadas.

Essa invasão do preto, em sua produção, indica a necessidade de repetir situações que foram vivenciadas e que foram demasiadamente intrusivas. Winnicott (1990), discorre sobre a fragilidade do ser no período de dependência absoluta, a inexistência de uma estrutura psíquica segura, o não conhecimento da realidade externa, a desvinculação entre processos psíquicos e corporais, a inexistência do funcionamento intelectual da mente. Quando essas intrusões são vivenciadas pelo bebê, em seus primeiros tempos de vida, são sentidas como perda da continuidade do sentimento de ser, algo parecido com uma experiência de morte, um apagamento do ser.

Explica ainda (2000) que a independência nunca é absoluta. Quando o indivíduo experimenta variações bruscas, que estão além do que sua estrutura psíquica consegue suportar, as vivencia como algo extremamente ameaçador ao sentimento de viver que está se desenvolvendo. Acredito que o desenho indica a necessidade de lidar com experiências vivenciadas que causaram sofrimento, exprimindo como a realidade interna ficou incomunicável diante das intrusões, perdendo o sentimento de continuidade de ser e incorrendo em defesas como a desintegração.

A desin-tegração implica numa rendição aos impulsos, que passam a agir sem controle. Posteriormente isto provoca a ideia de impulsos igualmente descontrolados (pois estão dissociados) dirigidos contra o eu. (WINNICOTT, 2000, p. 231).

As memórias da experiência são ameaçadoras e o indivíduo pode temer deparar-se com ela em seus relacionamentos futuros, seja com pessoas ou símbolos, procurando o isolamento. Aparece então, o receio de relacionar-se, de ligar-se aos objetos e de integrar novas experiências ao seu ser.

Diante das atitudes de Leonardo em relação às suas produções, Lílian permanecia disponibilizando materiais e ajudando-o a dar forma ao que ia perdendo forma – como os cadernos – e a dar continuidade às suas atividades. A forma pela qual Leonardo se relacionava com seus materiais, de fortemente destrutiva, passou a atitudes de maior cuidado e preocupação.

Em uma das aulas que observei, Leonardo levou um caderno novo para a sala de aula, mostrou a Lílian e disse que iria começar a usá-lo, porque o outro estava muito rabiscado. O outro caderno ficou guardado no armário da professora. Depois de um tempo, Lílian disse que, em algumas ocasiões, Leonardo pedia para ver o antigo caderno. Acredito que o bom cuidado da professora o ajudou a internalizar uma preocupação sobre a necessidade de realizar cuidados. Acredito que o caderno guardado no armário representa as memórias da transição entre a falta de cuidado para a preocupação em cuidar. Houve um progresso em seu desenvolvimento emocional.

Winnicott (1975), ao explicar sobre possibilidades de intervenção terapêutica na clínica, diz da importância do terapeuta receber comunicações do paciente e, em alguns momentos, realizar uma comunicação ao paciente que contenha uma reunião das experiências que são comunicadas de forma dispersa por ele (paciente), como se espelhasse suas próprias experiências. Essa comunicação pode ocasionar a integração de aspectos do *self*.

A somação ou reverberação depende de que o indivíduo possa ter refletida de volta a comunicação (indireta) feita ao terapeuta (ou amigo) em quem confia. Nessas condições altamente especializadas, o indivíduo pode reunir-se e existir como uma unidade. (WINNICOTT, 1975, p. 83).

Durante os encontros para o brincar, Leonardo pode usufruir de forma mais direta do acolhimento de necessidades emocionais como o de ter alguém para brincar com ele, preocupado em ouvir e compreender suas comunicações, com a intenção de apresentar-lhe um ambiente externo bom. Nesse sentido, pôde usufruir de *holding*, principalmente, do cuidado apresentado por Winnicott (2005) como *object relating*. O círculo que desenhou para ilustrar a pista de carrinhos representa um progresso em seu amadurecimento emocional. Uma vez que o círculo representa algo que tem limites – o que é semelhante à membrana limitadora que traz consigo a idéia de um ‘eu’ – e, por isso, é capaz de conter objetos.

Uma forma significativa de comunicação com Leonardo foi ajudá-lo a compreender o que havia de significativo em suas ações e comunicações e também apresentar-lhe objetos que lhe eram significativos. Tenho a impressão de que suas realizações e comunicações se iam perdendo ou deixando de ter significado, como a ilustração da pista de carrinhos que deixou de existir. Parecia ser necessário alguém, na realidade externa, que as observasse e lhe falasse sobre elas, garantindo-lhes existência. Acredito que uma dessas apresentações, o diário, foi se tornando um objeto transicional.

Foi possível perceber que, progressivamente, o diário foi ganhando características de um objeto transicional, que ora me representava e ora representava ele. No diário, podia escrever sobre ideias, desenhar, pintar como quisesse. O diário era só dele, havia sido criado por ele quando disse: — *Sabe o que eu gostaria de ganhar no dia das crianças? Um diário.* Poderia usar o diário repetindo as experiências que vivenciava e que lhe eram significativas, tanto no espaço para brincar, como fora dele. O diário tornou-se um símbolo de nosso

vínculo e poderia ajudá-lo a preencher o vazio, no tempo e no espaço, instaurado com nossa separação.

Décimo segundo relato

Cheguei à sala de aula e Lílian me mostrou que Leonardo estava com lágrimas nos olhos porque havia sido mordido por um colega de classe, após uma briga entre os dois. Lílian levantou a camiseta de Leonardo e mostrou-me a mordida que estava marcada com sangue e foi uma mordida profunda. Lílian chamou Antônio, que havia mordido, mostrou o ferimento a ele e disse que iria mostrar para a mãe dele. Depois disse que ficou assustada. Eu fiquei assustada também, sem saber o que fazer, sentia vontade de defender Leonardo e brigar com Antônio. Falei que o garoto havia mordido de forma profunda e então Lílian me disse que havia ficado impressionada porque Leonardo suportou a mordida até sangrar, sem tentar afastar o menino que estava mordendo, sem se defender. Eu não havia pensado nisso, e fiquei paralisada, pensando na fragilidade da criança.

No caminho para a biblioteca, eu não conseguia manter meu corpo esticado, imaginando como o ferimento poderia estar doendo. No corredor, disse a Leonardo:

– *Oi, Leonardo, tudo bem?*

Ele balançou a cabeça que sim.

Continuei:

– *Tá doendo?*

Leonardo:

– *Não.:*

Falei:

– *O que aconteceu entre você e o Antônio para ele te morder?*

Leonardo:

– *A gente brigou...*

Eu:

—*O que você sentiu quando ele te mordeu?*

Leonardo:

– *Raiva.*

Falei:

– *Raiva. E o que você disse para ele?*

Leonardo:

–*Que se ele me mordesse de novo eu ia brigar com ele e morder ele.*

Em seguida disse que gostaria de jogar o jogo da memória. Eu pensei em continuar falando sobre o ferimento e sobre como ele deveria ter se defendido, mas também sentia muitas dúvidas. Era o último encontro e, às vezes, tinha a impressão de que, para Leonardo, aquela experiência não era tão grave como havia sido para mim, o que para mim era mais um motivo de inquietude. Disse que poderia jogar e ele jogou uma vez sozinho. Depois disse:

– *Tagiane, vamos jogar?*

Ao brincar com o jogo da memória, Leonardo poderia estar expressando que iria guardar e lembrar dos encontros para brincar.

Jogamos de duas formas diferentes, uma virando todas as peças para baixo e tentando encontrar os pares por tentativa e erro e a outra, virando todas as peças para cima com a intenção de memorizar a localização dos pares. O jogo poderia estar comunicando: vou me lembrar de você, você vai se lembrar de mim?

Leonardo disse que encontrou Rafael²⁰ antes do brincar, ele havia dito para ele que iria ter brincadeira com a sala toda e eles combinaram de jogar juntos o jogo da memória. Jogamos algumas partidas, Leonardo ganhou mais partidas do que eu e ia se divertindo. Depois de jogarmos algumas vezes, eu disse que ele poderia escrever no diário. Ele disse que iria escrever seu nome no final de seu

²⁰ O garoto que aqui chamo de Rafael também participou dos encontros para o brincar e estudava na sala de Leonardo. Eu havia brincado com Rafael antes do encontro com Leonardo e havia lhe dito que no final do dia, iria levar os brinquedos em sua sala de aula para os alunos brincarem.

relato. Mostrei as outras folhas onde ele havia escrito nos dias anteriores, disse que eu havia escrito logo abaixo. Ele sorriu pareceu ter gostado muito disso. Perguntou se iria levar o diário hoje, eu disse que amanhã ele levaria e que a Lílian o entregaria para ele.

Leonardo:

– *Eu vou escrever no diário toda noite antes de dormir.*

Conversamos sobre ser o último dia de encontro e avisei-o de que haveria o brincar com os alunos da sala de aula.

Nesse encontro, apareceu como a criança é indefesa. Leonardo se submete a um ato de violência contra seu corpo sem reagir. Acredito que isso mais uma vez evidencia a falta de espaço para o seu ser, para as suas expressões emocionais. Não consegue usar seu potencial agressivo para se defender.

Quando Lílian se pergunta como o garoto suportou ser mordido sem se defender, parece estar querendo saber qual o motivo de tamanha submissão à agressão do outro. Acredito que a falta de reação de Leonardo é consequência de uma severa adaptação à falta de proteção familiar e social algo que poderia indicar a atuação de um falso *self*, que protege os verdadeiros sentimentos da criança – como a agressividade necessária para defender-se – em decorrência da desesperança da criança de ter seu sofrimento acolhido. Assim, nega a própria dor, para não precisar lidar com sentimentos que recordem a possibilidade de aniquilamento do ser, a fragilidade do corpo, a necessidade de proteção. Aparece então um garoto submisso que nada sabe sobre proteção, incapaz de indignar-se, de preocupar-se e de se defender diante de uma agressão.

Considero que a realidade que rodeia Leonardo refere-se a uma figura materna indiferente, dada à ausência de pessoas que se relacionem com ele e cuidem dele. Em alguns momentos, Leonardo tenta manter a vivacidade para contrabalançar a condição que o rodeia. No entanto, quando precisa ficar sozinho consigo mesmo e realizar algo a partir de suas memórias internas baseadas em relacionamentos humanos, em objetos internos vivos e objetos da realidade

externa, que seja sua criação e lhe traga sentido ao viver, a contribuição interna aparece como uma realidade danificada. Aparecem a apatia, a dificuldade de concentração, a precariedade de memórias e de experiências integradoras

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, procurei investigar a dinâmica emocional de uma criança nominada de apática em sala de aula, e apresentar aspectos do relacionamento entre professor e aluno que podem contribuir com o desenvolvimento emocional da criança.

A partir do referencial da psicanálise, em especial, de Winnicott, sobre o desenvolvimento emocional, foi possível perceber que a apatia é efeito de experiências emocionais intrusivas, trazendo em si efeitos do ambiente de exclusão social, emblemática de uma figura materna que não oferece proteção suficiente a seus filhos. Em relação a Leonardo, foi possível perceber que toda a família era atingida pelas condições precárias em que viviam.

É possível pensar nas questões que fundamentaram a presente pesquisa em relação ao artigo *'A observação de bebês numa situação padronizada'* de Winnicott (2000), discutido na unidade *'Sobre o brincar'* do capítulo *'Metodologia de Pesquisa'*.

As questões foram: O que vem a ser, especificamente, o comportamento denominado de apático na escola? Como ocorre a aproximação entre tais alunos e os professores em sala de aula? Estaria a apatia relacionada com a dificuldade de brincar e com o desenvolvimento emocional? O fenômeno nomeado pelo professor como sendo apatia é intrínseco ou apenas reativo a alguma situação? Em outras palavras, ele ocorre especificamente em sala de aula ou repete-se em outros momentos?

O ambiente de sala de aula representaria a espátula brilhante que Winnicott (2000) apresentava ao bebê na situação de consulta com a mãe e o bebê e que seduzia o bebê. O aluno nomeado de apático perceberia os relacionamentos e as atividades que marcam o ambiente de sala de aula como o objeto brilhante; no entanto, ao sentir o desejo de agarrar, brincar e usufruir de forma prazerosa desse objeto, permanece hesitante, tendo dificuldades para encontrar em sua realidade interna recursos para se relacionar com esses objetos

que o rodeiam. Nessas condições, a criança pode ser acometida por sentimentos com os quais não consegue lidar e que mobilizam atitudes preocupantes. Leonardo disse sentir 'raiva' quando não conseguia realizar as atividades. Uma vez que essa raiva permaneça contida em seu espaço interno, poderá produzir o embotamento e a apatia.

Prosseguindo nas considerações finais, irei apresentar algumas condições emocionais que indicam as raízes da apatia no caso Leonardo e discussões sobre a possibilidade de propiciar *'holding'* em sala de aula. Essa discussão será apresentada em duas unidades. São elas: a) Raízes da apatia, no caso Leonardo e b) Sobre a possibilidade de *'holding'* em sala de aula.

1 Raízes da apatia no caso Leonardo

Pretendo tornar mais claras algumas das dificuldades com as quais Leonardo se depara e com que precisa lidar em seus relacionamentos, tanto consigo mesmo, como com o ambiente ao seu redor. Para isso, trarei situações que se repetiam nos relatos da professora, nas observações em sala de aula e nos encontros para brincar, e pensar sobre as origens dessas dificuldades, em relação ao desenvolvimento ontológico do ser à luz da teoria winnicottiana.

De acordo com Winnicott (1983), o ego imaturo do bebê demanda condições favoráveis para que suas potencialidades herdadas tendam para o desenvolvimento. Ele depende de espaço para que seu potencial para a agressividade seja sentido e externalizado e, assim, seja integrado a si e sentido como uma potência pessoal. Precisa da mãe ao seu lado durante a maior parte do tempo – ela traz vivacidade e verdade às suas experiências corporais e psíquicas. Durante o tempo em que estão juntos, a mãe torna possível ao bebê vivenciar encontros criativos com o mundo ao seu redor.

As experiências do bebê são acumuladas e internalizadas e propiciam condições ao desenvolvimento emocional saudável, quando predominantemente

boas. O ego do bebê ainda não tem a capacidade de compreender as variações do ambiente; a mãe, então, interpreta o ambiente para ele, de forma que ele tenha pouquíssimas sensações de fome, frio, susto ou de medo. Ao mesmo tempo em que ocorrem esses cuidados, o bebê acumula experiências que o vão constituindo e ensinando-o a lidar com o ambiente externo. Os cuidados fundam o sentimento de confiança e esperança no “vir-a-ser” e impulsionam o bebê e, posteriormente, a criança, a seguir rumo à independência.

As dificuldades de Leonardo em sala de aula e no brincar, em alguns momentos, se repetiam, explicitavam uma elevada dependência da professora, em relação aos seus colegas de classe. Leonardo permanecia, na maior parte do tempo, cansado, quieto e apagado; esquecia, quase instantaneamente, os conteúdos aparentemente aprendidos; tinha grande dificuldade para compreender. Desse modo, demandava um acolhimento próprio a períodos mais primitivos do desenvolvimento emocional. Todas essas manifestações dificultavam à criança dar continuidade a realizações em sala de aula, o que justifica a fala da professora de que ‘começa a fazer, mas logo desiste e fica disperso’.

Essas manifestações fazem sentido para pensar na apatia como consequência de pouca força e firmeza no ego. Esses mecanismos indicam falhas no período de dependência absoluta.

Em sala de aula, era freqüente a criança desistir das atividades, antes de concluí-las. Nos encontros, quando começava a brincar com algum brinquedo e esse quebrava, jogava-o dentro da caixa ou o deixava de lado. Diante dessas situações, tanto em sala de aula como no brincar, parecia ficar frustrado. Disse em um dos encontros, que sentia raiva, sendo possível perceber, então, que por isso desistia. Não empreendia esforços construtivos – originados do potencial agressivo, da força vital dos indivíduos – para continuar lidando com a tarefa ou tentar consertar o brinquedo e se divertir com ele.

A necessária fusão na realidade interna da criança entre o impulso de amor e a agressividade como condição para ligar-se aos objetos externos com vitalidade parece ter fracassado, quando se observa Leonardo nesse contexto.

A professora dizia que lhe ensinava a tarefa e ajudava-o a fazê-la, e que, enquanto estivesse por perto, ele permanecia na atividade. No entanto, quando ela se afastava, ele não sabia fazer sozinho, esquecia o que era para ser feito e, por fim, desistia. Nos encontros para brincar, presenciei um momento em que Leonardo, de repente, esqueceu o que pensara em escrever, no momento em que escrevia. Ele disse que iria escrever 'uma pista que eu desenhei e vi na televisão'. Começou a escrever a frase, escreveu algumas palavras, enquanto estava no meio dela, esqueceu o que havia pensado para o final.

No final do ano de 2007, a professora dizia que ele conseguia ler, mas tinha dificuldade de compreender a escrita, de juntar as letras e escrevê-las, de compreender comunicações em sala de aula, como aconteceu no desenho sobre o 'movimento global', essa situação foi apresentada no relato sobre a observação de sala de aula (p. 64). Algo que se repetia no brincar, na dificuldade de escrever no diário, de tornar suas comunicações compreensíveis, depois de escritas.

Em relação à dificuldade de lembrar, acredito que seja decorrente de solidão, de ficar boa parte do tempo sem alguém que dê atenção a suas comunicações e necessidades, ajudando-o a compreendê-las, acolhendo-as com interesse. Como explicita Winnicott (1975), "reverberando-as" e, dessa forma, investindo nas comunicações de existência e de vivacidade.

Em relação à dificuldade de compreender, a capacidade intelectual parece ter sido sufocada, diante da necessidade de compreensão de situações que estavam cruelmente acima de sua capacidade de entendimento.

É possível que sua condição emocional faça com que Leonardo sinta o ambiente de sala de aula como intrusivo, por não conseguir adaptar-se a ele. As exigências estão além do que ele consegue organizar internamente, de forma que não pode prescindir da presença e orientação da professora, o tempo todo. Diante desse ambiente, recolhe-se para seu espaço interno, onde pode buscar realizar coisas em fantasia, isolando-se.

Ao buscar realizar algo, um fazer pessoal, contínuo, desintegra diante do trabalho que isso lhe traz, fazendo aparecer a apatia. Penso que essa dinâmica

se repetiu durante o desenho da pista de carrinhos que foi perdendo a forma. Acredito que, em seu início, a pista representava estados mais integrados, como o desenho da pista de carrinhos, um círculo, algo capaz de conter objetos e, posteriormente, a vulnerabilidade da criança a desintegrações.

Em meio a essas condições aparecem as bandeiras, as quais indicam o alcance de maior capacidade de permanecer integrado em sala de aula. Aparecem também as cores vibrantes que usa em seus desenhos. Acredito que as cores representem esperança, o impulso para a união para maiores estados de integração do 'eu'.

Ao direcionar o olhar aos desenvolvimentos que são sucedidos na medida em que a criança ruma em direção à independência do ambiente, é possível perceber que sua capacidade para o *concern* – ou estágio da preocupação – que representa o estágio de dependência relativa com o outro e consigo mesmo, de cuidar, de construir, de realizar reparações é extremamente frágil, pois as bases que sustentam esse desenvolvimento permanecem incompletas.

Winnicott (1983), no artigo *'Classificação: existe uma contribuição psicanalítica à classificação psiquiátrica?'* acentua que a etiologia de patologias emocionais severas, como as psicoses, é localizada em traumas vivenciados em estado de dupla dependência ou de dependência absoluta, essa afirmação torna possível pensar nessas crianças como psicóticas. No entanto, Winnicott (1983) também afirma que esses traços se fazem presentes em todos os indivíduos, de forma mais ou menos acentuada. É possível encontrar processos primitivos em indivíduos saudáveis. Winnicott (1975) enfatiza que a psicanálise possibilita pensar em posições subjetivas as quais oscilam, segundo as experiências – boas e más – vivenciadas pelos indivíduos.

Acredito que Leonardo não possa ser considerado psicótico, em virtude da vivacidade e pela forma com que brincava e permanecia presente no brincar. Apoio-me, também, no desenvolvimento que foi ocorrendo, na sua capacidade

crecente de relacionar-se, de trazer sentido para suas produções e de, apesar de aos poucos, ir ampliando sua aprendizagem.

Winnicott (1975) ressalta a relevância do ambiente; nesse sentido, o abandono ao qual Leonardo é submetido, no cenário de exclusão social, priva-o de muitas experiências fundamentais, incidindo, provavelmente, em seu desenvolvimento.

2 Sobre a possibilidade de *holding* em sala de aula

É possível fazer uma analogia entre as dificuldades do aluno, com uma colcha com buracos, diante dos quais o professor sentiria a necessidade de cerzi-los, para ver aquecida a vivacidade e a imaginação da criança. No entanto, ao tentar fazê-lo, perceberia a grande quantidade de buracos, reconhecendo que, numa sala de aula, com aproximadamente 25 alunos, tem pouco tempo para dedicar-se a tal cerzidura – da forma que lhe seria possível – de modo a manter aquecida e em movimento uma quantidade de potencialidades e realizações.

Diríamos que essa colcha é a sustentadora da continuidade rumo a maiores condições de independência, ao ampliar suas possibilidades de relacionamento mais profundo e espontâneo com professores e colegas e com as atividades escolares.

A despeito das reais e grandes dificuldades enfrentadas, Lilian propiciava um cuidado suficientemente bom ao aluno, em sala e aula. Esse cuidado trazia em si os aspectos descritos por Winnicott como *holding* ou ambiente facilitador aos processos de desenvolvimento emocional.

De acordo com Winnicott (1983), o *holding* implica em identificar-se como o outro, reconhecer a dependência e propiciar os cuidados adequados. O *holding* envolve a proteção à criança, tanto em termos físicos como em termos psíquicos.

Lílian procura criar um ambiente não intrusivo para Leonardo. Demonstra preocupação com o envolvimento dele com as atividades e em ir ao encontro de suas necessidades que estão além da explicação dos conteúdos, como a de demonstrar que nota a sua presença e que essa lhe é importante, de ajudá-lo a organizar-se diante de seus materiais e apoia-lo no intento de dar continuidade às tarefas, pronunciando seu nome quando distante e realizando a atividade com ele em alguns momentos, organizando-o e unificando-o.

É a função de *holding* que permite à criança desenvolver a capacidade de integração e o sentimento de unidade, de 'Eu Sou'. De acordo com Abram (1996, p.137), "os pais devem proporcionar ao bebê um ambiente compatível com suas necessidades". Acredito que, em sala de aula, Lílian buscava encontrar essa compatibilidade e, assim, propiciava à criança um vínculo integrador.

Nos encontros para o brincar, a busca de compatibilidade entre o ambiente e as necessidades de Leonardo foi ampliada. E, assim, foram sendo criadas, ao redor da criança, provisões ambientais favoráveis às suas necessidades emocionais.

A partir dessas ideias, é importante pensar sobre a possibilidade de reproduzir funções da dependência no ambiente escolar. Reproduzir funções da dependência permite propiciar um ambiente em que a criança possa regredir e ter contato com experiências emocionais mais primitivas, ao mesmo tempo em que lhe é dado o acolhimento necessário à sua condição, nas quais o professor pode funcionar como ego auxiliar, realizando os cuidados ao aspecto emocional da forma que lhe é possível. A criança pode se beneficiar desse cuidado, acumulando boas experiências. De acordo com Winnicott (1983, p. 116), "vemos também o interessante processo da absorção, na criança, dos elementos do cuidado com ela, aqueles que poderiam ser chamados de elementos do 'ego auxiliar'"

Nas observações 'Em sala de aula', foram apresentados os conceitos 'Processo de papagaiar' (ARCHANGELO, 2007) e a 'Função de reclamação'

(ALVAREZ, 1994), que, ao serem realizados, pelo professor, funcionam como ego auxiliar, contribuindo com o desenvolvimento emocional da criança.

Lílian foi professora de Leonardo, tanto no primeiro, como no segundo ano. Em sua sala de aula, havia espaço para a criatividade, como montar pipas, algo de que ele gostava muito. Propiciou, também, espaço para eu levar o baú de brinquedos para a sala de aula, para que todos os alunos brincassem. Posteriormente, o brincar tornou-se parte da rotina semanal de aula. Assim, oferecia tempo e espaço para contatos criativos com a realidade externa, nos quais Leonardo não precisava usar prioritariamente o intelecto ou a mente, mas simplesmente brincar aos olhos de alguém. Essa experiência propicia sustentação ao sentimento de ser.

Para Winnicott (1975), o ato de brincar e sentir prazer com a brincadeira é algo a ser alcançado no desenvolvimento emocional do ser humano. Determinadas experiências vivenciadas pelo indivíduo são fundamentais para que o brincar criativo ocorra. O brincar da criança fornece as bases para outros processos psíquicos, como o de compreensão e de concentração, um desenvolvimento sustentando o outro.

Em uma das reuniões com as professoras na escola, onde ocorreu a pesquisa, Archangelo (2007) explicou que o professor pode ajudar o aluno a lidar com suas dificuldades em sala de aula comunicando-lhe que reconhece sua dificuldade, percebe que lhe é difícil suportá-la, que ele poderá levar mais tempo para aprender, mas que durante esse tempo ele não estará sozinho, pois o professor o acompanhará e o estará ajudando. Assim, há condições para criar um vínculo confiável com a criança.

Segundo Villela (2004), o processo de ensino e aprendizagem pode ser entendido como ocorrendo através de mediação pedagógica ou de mediação psicológica. A mediação pedagógica baseia-se na ideia de que o professor é o mediador entre o conhecimento e o aluno. Em contraste a essa ideia, a mediação psicológica, enfatiza que o processo de ensino e aprendizagem é impulsionado pelo vínculo emocional que existe entre a criança e o professor. O amor e o ódio

do aluno pelo professor são expressos através das atividades. Para Villela (2004), a mediação pedagógica se subordinaria à psicológica, a primeira é necessária como forma de expressar sentimentos, que ganham forma na realização das atividades.

Conhecendo algumas das dificuldades da criança é possível pensar sobre as atividades à luz de alguns fundamentos. Durante o brincar, Leonardo falava sobre as ideias que gostaria de escrever no diário, mas começava a escrevê-las e ia esquecendo o que gostaria de comunicar. Quando há um vínculo suficientemente bom entre professor e aluno, as atividades dadas ao aluno podem passar a simbolizar tal vínculo e serem usadas para colocar a criança em contato com potencialidades próprias, como a memória. Assim, um poema ou uma música que a criança saiba de cor e tenha sido apresentado pela professora, pode ser usado para ser escrito de cor pela criança, fazendo com que se envolva com a própria memória. Acredito que esse processo possa ajudar a criança a sentir confiança em sua capacidade de poder lembrar.

Outra possibilidade de atividade seria usar um diário, como Leonardo usou durante o brincar, para escrever, desenhar, pintar, 'registrar' acontecimentos que queria guardar. O professor poderia ajudar a criança a usá-lo.

Ao abordar a questão da dependência, Winnicott (1983) explica que é uma condição humana que não cessa de existir e que oscila, variando em avanços e retrocessos. O ambiente escolar tem fundamental importância para o vir-a-ser dos indivíduos em sociedade e, portanto, das condições dessa própria sociedade. A dependência relativa das crianças varia em cada um dos alunos, por isso, torna-se relevante estar conectado ao desenvolvimento emocional dos alunos, para as oscilações e necessidades de cuidados para o seu bom desenvolvimento.

Aproximadamente, durante a metade do segundo semestre de 2007, após um ano letivo de acompanhamento pela professora – primeiro ano em que Lílian foi professora de Leonardo – e três quartos do segundo ano letivo, a criança estava vivenciando maiores momentos de integração. Esses foram

acompanhados de maior preservação de seus materiais – cadernos, desenho das bandeiras – mais assunto em sala de aula, e maior satisfação e alegria no aprendizado da leitura e escrita.

Winnicott (1975, p.122), no artigo '*O Uso de um Objeto e Relacionamento através de Identificações*', ressalta,

No ensinar, tal como acontece na alimentação de uma criança, a capacidade de usar objetos é aceita como evidente; mas, em nosso trabalho [clínico], é-nos necessário que nos preocupemos com o desenvolvimento e estabelecimento da capacidade de usar objetos, bem como identificar, onde isso constitui um fato a incapacidade de usá-los.

Penso que precisamos, como professores, ter condições de pensar sobre a capacidade pessoal dos alunos em estabelecer vínculos e em usar objetos, fazendo uso da dependência em algumas situações e conseguindo lidar com outras de forma mais independente. E diante da dependência que está além do que se espera em determinada série, pensar em formas de acolhimento à criança, como forma de ajudá-la a enfrentar a situação.

É possível visualizar que, atualmente, o ambiente escolar não está preparado para esse acolhimento, o que pode ser verificado pelo número de crianças que vêm fracassando nas escolas. Esse fracasso tende a ser mais severo para algumas crianças que vivem em áreas de exclusão social, que convivem, diariamente, com privações materiais e emocionais. Para elas, a escola pode constituir-se, na medida em que oferece um bom acolhimento, como um ambiente que proporciona experiências relacionais diferentes, mais acolhedoras e facilitadoras do desenvolvimento emocional.

Lílian falou, várias vezes, no terceiro semestre da pesquisa, que estavam '*cuidando melhor do Leonardo*', referindo-se à sua família. Disse que a família estava conseguindo se organizar melhor e que isso poderia estar ajudando o filho. Porém, penso que a preocupação que a escola demonstrou em relação a

ele – a preocupação de Lílian, o acompanhamento no projeto e os encontros para brincar – tenha feito aumentar a atenção da família sobre ele também.

Acredito que ao conhecer alguns aspectos da condição emocional apática, o professor pode ter, em certa medida, amparada a dificuldade que existe para suprir as necessidades do aluno no que se refere ao desenvolvimento cognitivo em sala de aula, de vê-lo enriquecer-se com os conteúdos escolares. Ao mesmo tempo, explicitar a importância de seu relacionamento com o aluno que, além de abranger o ensino de conteúdos escolares, pode propiciar um suporte emocional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, Arminda. **A criança e seus jogos**. Porto Alegre: Artmed, 1992. 88 p.

ABRAM, Jam. **A linguagem de Winnicott**: dicionário das palavras e expressões utilizadas por Donalds W. Winnicott. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

ALVAREZ, Anne. **Companhia viva**: psicoterapia psicanalítica com crianças autistas, borderline, carentes e maltratadas. Porto Alegre: Artmed, 1994. 255p.

AMARAL, Ligya Alcântara. A apatia e o retraimento dos escolares como problema de higiene mental. **Revista de neurologia e psiquiatria de São Paulo**, v. 7, n. 6, 299-302, 1941.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Sentimento do Mundo. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Editora 39, 1998. 271p.

ARCHANGELO, Ana. et al. O olhar, o brincar e o verbalizar: possibilidades de comunicação na escola. **Núcleos de ensino Unesp**. 2006, p.502-510.

ARCHANGELO, Ana. A psychoanalytic approach to education: “problem” children and bick’ a Idea of skin formation. **Psychoanalysis, culture & society**. Journal for the Psychoanalysis of Culture and Society, v. 12, p. 332 – 348, 2007.

_____. **Anotações de reuniões**. Campinas: UNICAMP, 2007. 3p.

BLEGER, José. **Psico-higiene e psicologia institucional**. Porto Alegre: Artmed, 1984. 138p.

CELERI, Eloísa Helena Rubello Valler; OUTEIRAL, José. Existiria o equivalente ao instinto de morte no pensamento de Winnicott? Algumas reflexões sobre ser, não-ser e solidão essencial. In: OUTEIRAL, José; HISADA, Sueli; GABRIADES,

Rita; FERREIRA, Afrânio (Org). **Winnicott: seminários brasileiros**. Rio de Janeiro: Revinter, 2005. p. 434 – 440.

CELERI, Eloísa Helena Rubello Valler. A mãe devotada e seu bebê. In: Manoel da Costa Pinto (Org). **O Livro de ouro da psicanálise: o pensamento de Freud, Jung, Melanie Klein, Lacan, Winnicott e outros**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2007. p. 421 – 434.

EFROM, Ana María; FAINBERG, Esther; KLEINER, Yolanda; SIGAL, Ana M.; WOSCOBOINIK, Pola. A hora do jogo diagnóstica. In: OCAMPO, Maria L. S. de; ARZENO, Maria E. G.; PICOLLO, Elza G de. **O processo psicodiagnóstico e as técnicas projetivas**. 10. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 205 – 237.

FREUD, Sigmund. Conferências introdutórias sobre psicanálise (1915 - 1916). Parte II: Sonhos. In: FREUD, Sigmund. **Obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976, v. 15. p. 105 - 219.

_____. Psicanálise. In: FREUD, Sigmund. **Obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976, v. 20. p. 297 - 309.

_____. Além do princípio de prazer (1920). In: FREUD, Sigmund. **Obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976, v. 23. p. 13 - 75.

GUIMARÃES, Ana Archangelo. A realidade a ser conhecida e o problema do sujeito no conhecimento científico. **O amor e o ódio na vida do professor: passado e presente na busca de elos perdidos**. 1999. 30 - 37 f. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

KLEIN, Melanie. A técnica psicanalítica através do brincar: sua história e significado. In: KLEIN, Melanie. **Inveja e gratidão e outros trabalhos (1946 – 1963)**. Rio de Janeiro: Imago, 1991. p. 149 – 168.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS. **Vocabulário da psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MEZAN, Renato. Que significa “pesquisa” em psicanálise? In: SILVA, Maria Emília Lino da. **Investigação e psicanálise**. São Paulo: Papyrus, 1993. p. 43 – 90.

_____. Sobre pesquisadores e andorinhas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 8, 29 abr. 2007. Mais, p. 8.

MILNER, Marion. O papel da ilusão na formação simbólica. In: MILNER, Marion. **A loucura suprimida do homem são**: quarenta e quatro anos explorando a psicanálise. Rio de Janeiro: Imago, 1991. p. 89 – 117.

PAES, José Paulo. **Vejam como eu sei escrever**. São Paulo: Ática, 2005. 31p.

REZENDE, Joffre Marcondes de. **Linguagem médica**. 2ª.ed. UFG, 1999.

SAFRA, Gilberto. A transmissão do *self* no grupo familiar. **Interações (Universidade São Marcos)**. São Paulo, v. 3, n. 6, p. 17-22, 1999.

_____. **Desvelando a memória do humano: o brincar, o narrar, o corpo, o sagrado, o silêncio**. São Paulo: Edições Sobornost, 2006. 80p.

VALLER, Eloísa Helena Rubello. A teoria do desenvolvimento emocional de D. W. WINNICOTT. **Revista brasileira de psicanálise**. São Paulo, v. 24, n.2, p.155-170, 1990.

VILLELA, Fábio Camargo Bandeira. **Condições e possibilidades de conhecimento em Freud**. 1994. 180 f. Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

_____. **Anotações de aula**. Presidente Prudente: UNESP, 2004. 20p.

WINNICOTT, Donald Woods. O medo do colapso (*Breakdown*). In: WINNICOTT, Clare; SHEPHERD, Ray; DAVIS, Madeleine. **Explorações psicanalíticas**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 70 - 76.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975. 203p.

_____. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: LCT, 1982. 270p.

_____. A integração do ego no desenvolvimento da criança (1960). In: WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Porto Alegre: Artmed, 1983. p. 55 - 65.

_____. O desenvolvimento da capacidade de se preocupar (1963). In: WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Porto Alegre: Artmed, 1983. p. 71 - 78.

_____. Da dependência à independência no desenvolvimento do indivíduo (1963). In: WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Porto Alegre: Artmed, 1983. p. 79-87.

_____. Distorções do ego em termos de falso e verdadeiro *self* (1960). In: WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Porto Alegre: Artmed, 1983. p. 128-139.

_____. Comunicação e falta de comunicação levando ao estudo de certos opostos (1963). In: WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Porto Alegre: Artmed, 1983. p. 163 - 174.

_____. **Consultas terapêuticas em psiquiatria infantil**. Rio de Janeiro: Imago, 1984. p 9 – 51.

_____. **Natureza humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1990. 222p.

_____. A observação de bebês numa situação padronizada. In: WINNICOTT, D. W. **Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas**. Rio de Janeiro: Imago, 2000. p. 112 – 132.

_____. Desenvolvimento emocional primitivo. In: WINNICOTT, D. W. **Da pediatria à psicanálise**: obras escolhidas. Rio de Janeiro: Imago, 2000. p. 218 - 232.

_____. Psicoses e cuidados maternos. In: WINNICOTT, D. W. **Da pediatria à psicanálise**: obras escolhidas. Rio de Janeiro: Imago, 2000. p. 305 - 315.

_____. A mente e sua relação com o psicossoma. In: WINNICOTT, D. W. **Da pediatria à psicanálise**: obras escolhidas. Rio de Janeiro: Imago, 2000. p. 332 - 346.

_____. A preocupação materna primária. In: WINNICOTT, D. W. **Da pediatria à psicanálise**: obras escolhidas. Rio de Janeiro: Imago, 2000. p. 399 - 405.

_____. A criança desapossada e como pode ser compensada pela falta de vida familiar. In: WINNICOTT, D. W. **Privação e delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 4ª ed. p 195-214.

_____. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 247p.

BIBLIOGRAFIA

ARCHANGELO, Ana. **O professor construtivista**. 1995. 135 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

DAVIS, Madeleine; WALLBRIDGE, David. **Limite e espaço**: uma introdução à obra de D. W. Winnicott. Rio de Janeiro: Imago, 1982. p. 11 - 99.

ENRIQUEZ, Micheline. **Nas encruzilhadas do ódio**: paranóia, masoquismo, apatia. São Paulo: Escuta, 1999. 224p.

FREUD, Sigmund. Conferências introdutórias sobre psicanálise (parte I e II). In: Freud, Sigmund. **Obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. 285p.

KLEIN, Melanie. **Inveja e gratidão e outros trabalhos (1946 – 1963)**. Rio de Janeiro: Imago, 1991. 400p.

_____. Fundamentos Psicológicos da análise de crianças. In: KLEIN, M. **A psicanálise da criança**. Rio de Janeiro: Imago, 1997. p. 34 – 35.

_____. A técnica da análise de crianças pequenas. In: KLEIN, M. **A psicanálise da criança**. Rio de Janeiro: Imago, 1997. p. 36 – 54.

_____. A técnica de análise no período de latência. In: KLEIN, M. **A psicanálise da criança**. Rio de Janeiro: Imago, 1997. p. 78 – 98.

LEVY, Morgan L.et. al. Apathy is not depression. Acesso em junho de 2008.
Disponível em:
<http://neuro.psychiatryonline.org/cgi/reprint/10/3/314.pdf>.

LINS, Maria Ivone Accioly. O *self* e o *ego* na obra de D. W. WINNICOTT. **Revista brasileira de psicanálise**. São Paulo, v. 36, n.4, p.779-805, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1986. p. 11 – 24.

OLIVEIRA, Márcia Campos de. **Brincar no hospital: um encontro possível**. 2005. 165 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis.

PARENTE, Sonia Maria B. A. Transicionalidade: origem e abertura do campo do brincar, conhecer e aprender. In: In: CATAFESTA, Ivonise F. da M. **A clínica e a pesquisa no final do século: WINNICOTT e a universidade**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Usp, 1997. p. 111 - 117.

ROSA, José Tolentino. Interpretação como construção de uma ponte para integração de partes perdidas e fragmentadas do *self* e de objetos internos. In: CATAFESTA, Ivonise F. da M. **A clínica e a pesquisa no final do século: WINNICOTT e a universidade**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Usp, 1997. p. 139 - 143.

SAFRA, Gilberto. **Perspectivas epistemológicas a partir do vértice winnicottiano: implicações das escolhas metodológicas em ciências humanas**. São Paulo: Edições Sobornost, 2008. Disponível em: <CD-áudio-mp3 com 2 horas e 14 minutos>.

REEKUM, Robert Van. et. al. Apath: why care? In: **The journal of neuropsychiatry and clinical neurosciences**. Canadá. 2005. Acesso em junho de 2008.

Disponível em: <<http://neuro.psychiatryonline.org/cgi/content/abstract/17/1/7>>

STARKSTEIN, S. E. et. Al. The nosological position of apathy in clinical practice. In: **Journal of Neurology, Neurosurgery, and Psychiatry**. Austrália. 2007. Acesso em junho de 2008.

Disponível em: <<http://jnnp.bmj.com/cgi/content/full/79/10/1088>>

WINNICOTT, Donalds Woods. **O gesto espontâneo**. São Paulo: Martins Fontes, 1990. p.178.

_____. O pensar e o inconsciente. In WINNICOTT, D. W. **Tudo começa em casa**. 3. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 167 - 168.

_____. O preço de desconsiderar a pesquisa psicanalítica. In: WINNICOTT, D. W. **Tudo começa em casa**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 171 - 182.

_____. **Da pediatria à psicanálise**: obras escolhidas. Rio de Janeiro: Imago, 2000. 455p.

_____. **Privação e delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 4^a ed. 322p.

ANEXO I

Relatório sobre o brincar em sala de aula

Esse relatório é resultado de atividades desenvolvidas nessa escola – Pedro Dias (nome fictício) – no ano de 2007. As atividades foram decorrentes da pesquisa Alunos denominados ‘apáticos’ na escola: um estudo a partir da teoria winnicottiana que é desenvolvida internamente ao projeto Exclusão Social, Vulnerabilidade à Exclusão Escolar e Psicanálise: uma contribuição para o dia a dia da escola.

As atividades da pesquisa se referiam a realização de encontros para brincar com alguns alunos da escola. Os encontros para brincar foram realizados de duas formas. A primeira, com todos os alunos de uma sala de aula e a segunda, com alguns alunos com dificuldade de aprendizagem e que, segundo os professores, tinham um comportamento apático em sala de aula. Além dos encontros para brincar, foram realizados encontros semanais com professores do primeiro ciclo do Ensino Fundamental e entrevistas com mães de alunos considerados ‘apáticos’.

Os encontros para o brincar com todos os alunos de uma sala aconteceram na sala de 2ª série G, foram realizados durante uma hora por semana, durante a quarta aula, em um total de cinco encontros. Os brinquedos e materiais utilizados durante o brincar foram escolhidos para oportunizar o jogo simbólico e a dramatização de emoções.

Esse relatório tem a finalidade de contribuir com a reflexão que vem acontecendo no interior da escola, mediante a apresentação de algumas sugestões para o trabalho pedagógico que resultam dos resultados da análise dos dados obtidos nas atividades realizadas.

Serão apresentados, para esse fim: 1. A importância do brincar no desenvolvimento saudável da criança; 2. Proposição de organização da sala de aula para o brincar; 3. Lista de brinquedos que propiciam à criança dramatizar e

elaborar conflitos emocionais através do jogo simbólico e a quantidade de brinquedos utilizados em uma sala de aula com vinte alunos.

1. Importância do brincar

A dura realidade dos bairros Horizonte e João Paulo (nomes fictícios), onde moram os alunos da escola José Dias, evidencia, entre outras condições, o risco de privação de experiências que são fundamentais a maturação saudável do ser humano, como a de estabelecer vínculos e desenvolver o próprio intelecto. Uma dessas experiências é a vivenciada na área para o brincar livremente, com tempo e espaço para a livre e ilimitada expressão pessoal ao manipular objetos na realidade onde vivem, com a presença de um adulto que organize o ambiente para o brincar da criança, sozinho, em grupo de colegas etc.

Segundo relato de uma das mães de uma criança que participou da pesquisa, seu filho enfrentou situações de vida difíceis. Explica que ele não teve muito tempo para brincar, agora que está podendo se divertir mais.

De acordo com a teoria psicanalítica winnicottiana, o ato de brincar e sentir prazer com a brincadeira é algo a ser alcançado no desenvolvimento emocional do ser humano. Determinadas experiências vivenciadas pelo indivíduo, desde sua existência, são fundamentais para que o brincar criativo ocorra. O brincar da criança fornece as bases para outros processos psíquicos como o de compreensão e a concentração.

Segundo Winnicott (1975), a capacidade de brincar é o resultado de um bom manejo da mãe ou figura substituta ao cuidar do bebê. Uma das postulações de Winnicott (1983) refere-se a pensar o desenvolvimento emocional do ser humano em relação a sua dependência do ambiente. Nesse sentido, o recém nascido encontra em estado de dependência absoluta. Para Winnicott (1983, p. 81), “o ambiente favorável torna possível o progresso continuado dos processos de maturação”.

O ambiente favorável é fornecido pela mãe, através do que Winnicott (1983) denomina de preocupação materna primária. Quando o bebê nasce, a mãe suficientemente boa fica mobilizada emocionalmente no sentido de dar todos os suportes necessários ao seu bebê, ela se identifica minuciosamente com ele e, assim, consegue intuir quais são suas necessidades e o que fazer para satisfazê-las, antes que ele possa sofrer em decorrência da privação. A mãe fornece a compreensão, o colo, o manuseio, a alimentação, prepara o ambiente para que este não cause incômodos ao bebê e, assim, mantém o bebê o maior tempo possível em estado de tranqüilidade.

O recém-nascido vive em situação de dependência absoluta em relação aos cuidados da mãe, mas não se reconhece como dependente: sente-se como criador do leite que o alimenta. Winnicott (2000, p. 101) afirma que “na primeira mamada o bebê está pronto para criar e a mãe torna-lhe possível ter a ilusão de que o seio foi criado por um impulso oriundo da necessidade”. Aqui, para que a ilusão aconteça, é importante que a mãe apresente o seio nos momentos em que o bebê está excitado e, portanto, à espera de algo. O bebê, ao encontrar o seio a partir dessa necessidade, fica com a ilusão de que o criou, que ele é uma parte de si mesmo. Essa constitui-se como o motor de sua capacidade criativa. A mãe suficientemente boa permite que o bebê encontre o seio a partir de um gesto espontâneo e não de forma submissa a uma imposição.

A adaptação da mãe permite que o bebê tenha, predominantemente, experiências de não desapontamento e pequenas doses de frustração. Os momentos de frustração propiciam a desilusão e o progressivo encontro do bebê com a realidade externa. A mãe, na medida em que aceita e se adapta às necessidades do bebê, estabelece com ele um relacionamento de confiança. Esse relacionamento é internalizado pelo bebê, é a fonte de sentimentos positivos, como a preocupação com o outro e consigo mesmo e a capacidade de ter esperança.

Segundo Winnicott (1975), o brincar da criança é um desenvolvimento positivo desse relacionamento entre mãe e bebê. Para o bebê, esse

relacionamento é, a princípio, quase totalmente desconectado da realidade externa que seja 'não mãe' e, na medida em que ele evolui, a realidade externa passa a ser incluída. Quando o cuidado é suficientemente bom, ou seja, baseado na adaptação ativa da mãe que proporciona predominantemente momentos de satisfação e poucos de frustração, o bebê pode vir a reconhecer esse cuidado e, dessa forma, se reconhecer como um ser. A mãe zela para que o bebê venha a se constituir como um ser com uma realidade psíquica interna.

No estado de confiança que se desenvolve quando a mãe pode desempenhar-se bem [da tarefa de cuidar do bebê], o bebê começa a fruir de experiências baseadas num casamento da onipotência dos processos intrapsíquicos com o controle que tem do real. A confiança na mãe cria aqui um *playground* intermediário, onde a ideia da magia se origina, visto que o bebê, até certo ponto, *experimenta* onipotência. [Isto está relacionado] à formação de identidade. Chamo isso de *playground* porque a brincadeira começa aqui. O *playground* é um espaço potencial entre a mãe e o bebê, ou que une mãe e bebê. (WINNICOTT, 1975, p.71, grifos do autor).

Esse espaço potencial propicia, aproximadamente, entre os cinco e seis meses, a maturação da criança para uma dependência relativa dos cuidados da mãe. Quando o bebê passa a manipular alguns objetos que ficam ao seu redor como, por exemplo, a ponta do cobertor, existe uma transição entre o relacionar-se com objetos como se eles fossem fruto de sua criação mágica, ou seja, baseado em uma percepção quase totalmente subjetiva, e a capacidade de perceber o objeto objetivamente. Aqui, apesar da percepção do objeto pelo bebê ser bastante subjetiva, ou seja, de sentir que o criou, existe um avanço no que se refere ao contato com a realidade externa. Nesse cenário, o controle não é mais propiciado, exclusivamente, pela adaptação quase perfeita da mãe, mas a partir de um gesto espontâneo da criança que passa a chupar o dedo, a agarrar-se a algum pano ou a murmurar algum som.

Amparado pelo relacionamento internalizado no período de dependência absoluta, o bebê, progressivamente, torna-se capaz de suportar

maiores doses de frustração em relação à realidade externa, nesse período de dependência relativa, fortemente marcadas pelas momentâneas falhas da mãe em satisfazê-lo imediatamente. O bebê suporta as frustrações por confiar no retorno da mãe. Essa confiança provém de memórias do cuidadoso relacionamento que vivenciou. Inicia-se a compreensão primitiva dos próprios sentimentos, tanto os agressivos, caracterizados pela voracidade enquanto mama e os de amor pela mãe. O bebê preocupa-se em refrear seu impulso voraz ao sugar o seio, pois também teme esvaziá-lo e, assim, causar danos à mãe. A crescente complexidade do mundo psíquico, progressivamente, aumenta a compreensão do bebê em relação ao mundo externo e ao seu realidade psíquica. Processos intelectuais também se desenvolvem para pensar sobre o que passa a conhecer. Segundo Winnicott (1993), é a atividade intelectual, propiciada pela mente, que alivia a mãe da necessidade de satisfazer as necessidades do bebê de forma quase perfeita. A mente rudimentar auxilia o bebê a tolerar um maior tempo de frustração que pode, por exemplo, reconhecer a variação do ambiente enquanto se prepara para satisfazê-lo, identificando os barulhos que antecedem a alimentação.

Se algum objeto específico passa a ter um valor maior, tornando-se indispensável e sendo capaz de aliviar as frustrações da criança, então ele se torna um objeto transicional. Com a mesma finalidade, a criança pode, para recordar a presença da mãe e suportar separações momentâneas, fazer uso de murmúrios. Tais objetos ocupam o lugar onde antes havia a ilusão do bebê de ser o criador do seio, eles passam a preencher, no tempo e no espaço, no físico e no psíquico, o lugar deixado pela separação entre mãe e bebê. Na medida em que se amplia esse espaço de separação e de definição entre a mãe e a criança, se evidencia o ato da criança de explorar os objetos que a rodeia através do brincar, assim, experimenta, conhece e pensa sobre a herança cultural.

Onde há confiança e fidedignidade [primordialmente na adaptação da mãe às necessidades do bebê] há também um espaço potencial, espaço que pode tornar-se uma área infinita de

separação, e o bebê, a criança, o adolescente e o adulto podem preenchê-la criativamente com o brincar, que, com o tempo, se transforma na fruição da herança cultural. (WINNICOTT, 1975, 150).

O bebê, fazendo uso da ilusão e da manipulação dos objetos transicionais, amplia suas experiências emocionais e físicas. Na medida em que manipula o objeto, o bebê experimenta uma excitação corporal que, apesar de estar estruturada na experiência de sugar o seio, é algo novo, que possibilita ao bebê contrastar sua capacidade de criar e sentir com objetos da realidade externa que não é a mãe, porém, o bebê atribui ao objeto qualidades da mãe, por exemplo, um ursinho que contém o cheiro da mãe. Nesse sentido, o objeto transicional também representa a fonte para a capacidade de simbolizar.

O objeto constitui um símbolo da união do bebê e da mãe (ou parte desta). Esse símbolo pode ser localizado. Encontra-se no lugar, no espaço e no tempo, onde e quando a mãe se acha em transição de (na mente do bebê) ser fundida ao bebê e, alternativamente, ser experimentada como um objeto a ser percebido. (WINNICOTT, 1975, p. 135).

A riqueza da capacidade de simbolizar será uma das matérias primas para o brincar criativo, na medida em que os objetos transicionais evoluem para os brinquedos e, progressivamente, para as experiências culturais. O brincar representa a constituição de um psiquismo saudável. Na área possibilitada à criança para o brincar, desde o seu nascimento, a criança desenvolve a capacidade de se relacionar consigo mesma, com outras pessoas e objetos do ambiente que a rodeia.

Winnicott (1975, p.75), refere-se ao brincar como “uma experiência criativa, uma experiência na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver”.

A atividade do brincar é promovida espontaneamente pelo ambiente e pelas pessoas com as quais a criança convive. Quando a criança vivencia uma

provisão ambiental suficientemente boa que propicia o tempo para o uso mente, mesmo quando não existem brinquedos industrializados, a criança pode criar brinquedos, usando o faz de conta.

A internalização das experiências vivenciadas durante o brincar é um dos pilares para que a criança tenha maturidade para se relacionar com o ambiente escolar, caracterizado pela ampliação de convívio social que representa relações mais complexas, e a necessidade de usar o seu impulso de criar de forma mais coerente com as atividades propostas em sala de aula, que tem em sua base o uso de símbolos. Isso exige maior concentração das crianças.

“Para uma aproximação à ideia do brincar, é útil pensar na preocupação que caracteriza o brincar de uma criança pequena. O conteúdo não importa. O que importa é o estado de quase alheamento, aparentado à concentração das crianças mais velhas e dos adultos”. (WINNICOTT, 1975, p. 76).

Como já foi dito, as pequenas falhas ambientais também impulsionam o desenvolvimento do psiquismo rumo à maturidade emocional, incidindo progressivamente na diminuição da ilusão do bebê de criar o seio segundo a sua necessidade e desejo. No entanto, em um ambiente onde as falhas prevaleçam, sendo mais caracterizadas como privações, o ato de criar, ao vivenciar a experiência de mamar, é prejudicado. O espaço mental, onde seria concebido algo equivalente a um seio que satisfaz, que é redondo e desejável, é preenchido com uma sensação de angústia que o bebê não tem condições de compreender, lhe é impensável. A privação é sentida como uma ameaça de aniquilamento, portanto, carregada de sofrimento.

Nesse cenário, o ambiente pressiona o desenvolvimento do ser segundo suas condições, não possibilitando o gesto espontâneo e a experiência criativa.

Entre a vivência de um extremo de privação e o acolhimento ambiental suficientemente bom podem ocorrer gradações, as quais evidenciam o viver que é criativo e que faz os indivíduos sentirem-se verdadeiros.

Muitas crianças que estiveram excessivamente sozinhas utilizam o brinquedo como uma forma de experimentar a continuidade de si mesmas e de se acompanhar. Esses brinquedos são importantes porque oferecem à criança a experiência de corporeidade e de presença, decorrente das suas formas sensoriais. Nesses casos, os brinquedos não são ainda verdadeiramente símbolos. Poderão vir a ser símbolos no momento em que alguém puder estar junto da criança, reconhecendo que esses brinquedos têm o caráter de presença sensorial. (SAFRA, 2006, p. 17).

Quando os brinquedos-símbolos são carregados de significados emocionais – e por isso, podem ser investigados a fundo – podem ser repudiados e amados. A relação que se estabelece com o objeto é internalizada em forma de conhecimento sobre os próprios sentimentos, sobre os objetos externos e sobre o efeito da ação particular sobre o ambiente.

Ao se considerar as condições socioeconômicas dos alunos da Escola Pedro Dias, a criação do espaço para o brincar constitui-se como asseguramento às crianças de algo que é fundamental à saúde. Para aqueles alunos que apresentam comportamentos que se revelam decorrentes de experiências de vida severas e que evidenciam, portanto, que estão longe de apresentar as condições psíquicas necessárias para que os conteúdos escolares possam contribuir com o desenvolvimento de competências e habilidades para a cidadania, a área para o lúdico aparece como uma experiência que é positiva, uma vez que propicia o contato com materiais da realidade externa através do impulso criativo, esse contato propicia prazer e potencializa a capacidade de criar, simbolizar, conhecer.

Na área do brincar, é possível observar o uso que a criança faz dos brinquedos. Segundo Safra (2006, p.18),

Observa-se que há jogos que têm uma qualidade onírica. Por exemplo, uma criança pode tomar alguns brinquedos e nos contar uma história, compondo uma narrativa. Ela constrói cenas, surge um enredo que vai sendo criado à medida que ela joga.

Esse brincar é criativo, causa prazer, a criança usa o faz de conta. Geralmente, espalha os brinquedos ao seu redor e, mesmo estando sozinha, intimamente, sente-se acompanhada, a partir da atribuição de significados aos brinquedos, da liberdade em criar histórias e dramatizar cenas que explicitam seus sentimentos guiados por amor ou por ódio.

Segundo Safra (2006, p.18), existem também os jogos relacionais que são diferentes dos jogos-sonhos,

Os jogos relacionais são jogos em que a criança propõe um jogo com alguém (...) como, por exemplo, um jogo de bola: ela cria uma situação com os elementos que lhe são dados, mas se percebe que o fundamental não é tanto a narrativa, com colorido onírico, mas a possibilidade de o jogo intermediar uma relação.

A criança tenta lidar, através desses jogos, com questões como a rivalidade, entrando em contato com sua agressividade, sem causar danos ao ambiente pessoal ou físico que a rodeia.

Algumas crianças podem buscar espaços em que fiquem isoladas sem estabelecer contato com outras pessoas e objetos que a rodeiam. Essa manifestação pode indicar um simples desejo da criança, em um momento específico, de não participar de brincadeiras, em outras ocasiões, envolve-se com brinquedos e com a diversão. No entanto, quando a manifestação de não brincar se repete, existe a possibilidade de temor à intrusão. A intrusão pode ser sentida, por exemplo, ao se presenciar a criatividade do brincar de outras crianças que sente não ter; o vazio diante da incapacidade de reagir diante da imposição de ideias de outras crianças, às quais não lhe agradam; a impressão de que o jogo não tem graça. Assim, evidencia que pode não conhecer o prazer que é próprio da brincadeira. A comunicação do não querer jogar evidencia o desejo de que lhe seja propiciado espaço para seu gesto espontâneo. Segundo Safra (2006, p.19),

Para elas [as crianças] o jogo não é uma forma direta de lidar com os objetos, seja por narrativas ou por modos relacionais. Ao contrário, elas anseiam pelo *não jogar* (...). Esta situação [de não jogar] precisa ser acolhida porque é a possibilidade de a criança encontrar um lugar que implique ausência do outro. A partir desta recusa da situação proposta, do estabelecimento do não jogo, poderá surgir um brincar que realmente seja fruto de sua personalidade.

Algumas crianças não realizam o brincar no verdadeiro sentido da palavra. Podem manipular o brinquedo sem constituir um cenário para ele ou repetir falas e gestos estereotipados que presencia, mas parecem ser vazios, sem significado. Nesse cenário, a criança repete no jogo situações às quais se submete e que estão além de sua capacidade de compreensão. O espaço psíquico fica preenchido com a confusão, o não entendimento dos sentimentos e, assim, não há espaço nem conteúdo para criar situações onde possa exprimir amor e ódio de forma simbólica. Esse cenário de confusão psíquica pode tornar difícil o uso do intelecto na compreensão da realidade. Ainda segundo Safra (2006, p. 17),

O brincar com símbolos nasce do **testemunhar**. Depois do testemunho de alguém, o Outro estará presente de forma indireta nos brinquedos simbólicos que a criança estará utilizando (...) A criança utiliza os objetos ao redor de si para se sustentar e, a partir do momento em que surge uma testemunha do que acontece com ela, o jogo tende a portar o olhar do Outro. O brinquedo é significado pela qualidade da presença daquele que testemunhou a situação da criança frente ao objeto. Assim sendo, o brinquedo deixa de ser simples sensorialidade e passa a portar o rosto humano. (grifo meu).

As formas de ser dos alunos de uma sala de aula são uma das principais causas de preocupação dos professores. Geralmente, algumas crianças não apresentam o desenvolvimento que o professor deseja ver acontecer durante o ano, apesar de seus esforços. A diversidade de atividades pensadas para buscar ensinar os alunos com dificuldade de aprendizagem, muitas vezes, não funciona. A dificuldade de criar relações agradáveis e/ou de memorizar e

compreender os símbolos ensinados em sala de aula pode ser decorrente da ausência de ter tido havido espaço para a realização de experiências fundamentais para a maturação psíquica.

Winnicott (1975) afirma que as falhas ambientais causam distorções no potencial de desenvolvimento do indivíduo. As potencialidades não são destruídas, mas seu desenvolvimento cessa e o “vir-a-ser” não amadurece. Ao se promover espaços onde o indivíduo tenha espaço para a espontaneidade, a maturação volta a acontecer, nesse sentido, a área para o brincar é potencialmente enriquecedora. O retorno do processo maturacional saudável exige tempo e quanto maior a privação à qual o indivíduo tenha sido exposto, a necessidade desse tempo torna-se maior.

A seguir será apresentada uma possibilidade de organização da sala de aula para o brincar, baseada nos encontros que aconteceram durante a pesquisa.

2. Brincar em sala de aula

O brincar pode ser realizado uma vez por semana, durante uma hora, na quarta aula. As caixas de brinquedo podem ser guardadas no próprio espaço de sala de aula. Podem ser utilizadas por alunos do primeiro e segundo ciclo do Ensino Fundamental.

Antes de se iniciar o brincar, pede-se para as crianças guardarem seus materiais escolares. Para início da organização da sala para o brincar, unem-se todas as fileiras da sala de aula de forma que se tornem duas fileiras. Essas duas fileiras não podem ficar encostadas nas paredes da sala de aula, as crianças gostam de brincar próximo às paredes, usam-nas para apoiar brinquedos. Geralmente, são cinco ou seis fileiras na sala de aula. Para abrir espaço, as crianças que tiverem suas carteiras encostadas nas paredes laterais da sala encostam suas carteiras e cadeiras na mesa do colega ao lado e os alunos da (s) fileira (as) do meio, também encostam suas carteiras e cadeiras nas fileiras que se

formaram próximas às paredes. Assim, formam-se duas fileiras e abre-se espaço no centro e laterais – próximo à parede.

As crianças continuam sentadas depois de juntarem as mesas. Antes de começar a organização da sala, o baú de brinquedos já estará na sala de aula. O professor explica às crianças que abrirá o baú e espalhará os brinquedos, que avisará quando eles puderem pegar os brinquedos. Duas mesas são deixadas no centro da sala, abre-se o baú, são espalhados alguns brinquedos sobre as mesas e mantêm-se alguns dentro da caixa de brinquedos. Espalham-se folhas de sulfite, papéis e tintas sobre a mesa. O cuidado do professor de organizar o ambiente para que as crianças possam brincar é experienciado pelas crianças como algo bom, que desperta sentimentos que são propícios para criar vínculos significativos.

Explica-se às crianças, que estarão ansiosas para pegar os brinquedos, que os alunos de uma fileira começarão a pegar os brinquedos. Diz-se aos alunos que em cada semana a turma de uma fileira diferente começará a pegar brinquedos. Então, duas ou três crianças começam a pegar brinquedos. Algumas crianças pegarão mais de um brinquedo. Se alguma criança pegar muitos brinquedos pede-se para que pegue menos e diz que poderá trocar de brinquedo com algum colega mais tarde. A forma como o professor organiza a sala de aula, de forma que todos os alunos possam participar do brincar, funciona como uma lição para os alunos que podem internalizar essa experiência.

No início do brincar, as crianças fazem um pouco de barulho, até se acomodarem em algum lugar e ficarem satisfeitas com o seu brinquedo. Elas brincam sozinhas ou em grupos.

Enquanto brincam é possível assistir ao que Safra (2006) apresenta como um brincar que tem qualidade onírica. A criança fica perdida entre os brinquedos como se estivesse sonhando. Usa panelinhas, bonecas, carrinhos e encena ações que sonha realizar. Ao mesmo tempo, cria frases para as personagens de seu enredo que, ora estão felizes e, ora zangados. Atribui papéis às crianças com quem brinca e, assim, cria e recria o mundo onde vive. A

observação do brincar, baseada em uma atitude de indagação sobre a riqueza da imaginação da criança, propicia a ampliação de conhecimento do aluno pelo professor. Durante o brincar, o professor pode buscar uma maior interação com aqueles alunos que demonstram maior dificuldade em participar de grupos, em escolher brinquedos, em narrar histórias e daqueles que sequer ousam iniciar o brincar.

Uma ou outra criança pode ficar sem brincar por não estar com o brinquedo com o qual gostaria de brincar ou por estar confusa com a agitação dos outros alunos. Se houver brigas ou confusão decorrente de disputa por brinquedo é necessário conversar somente com as crianças que estejam envolvidas na discussão.

Pode acontecer a seguinte situação: Aline quer brincar com um brinquedo que está com Juliana. Aline pode pedir para trocar de brinquedo com a colega. Caso essa não aceite a oferta e Aline insista em querer o brinquedo, o professor pode orientar Aline a expor o seu desejo e a negociar um tempo a mais para que Juliana utilize o brinquedo disputado antes de entregá-lo. O professor deve ainda orientar que a primeira continue a brincar com outro objeto e que volte alguns minutos mais tarde para trocar de brinquedo. O professor acompanha essas decisões das crianças e combina com elas um tempo no relógio para que a troca seja feita.

A agressividade está sempre presente na brincadeira da criança, quando é muito intensa existe uma tentativa da parte dela de lidar com sentimentos que lhe são difíceis suportar. A agressividade pode aparecer de forma branda; então, de repente, aparece um brinquedo quebrado. Nesses casos, o professor pode explicar à criança que os brinquedos podem quebrar, e que podem, juntos, tentar consertá-lo.

Quando a agressividade, tanto em relação aos colegas como em relação aos brinquedos, é muito intensa, o professor pode dizer à criança que todos os brinquedos podem ser utilizados por ela, mas, para isso, ao brincar, precisa cuidar deles, buscando conter a agressividade da criança. Caso o

professor tenha que separar a criança do brinquedo, é importante explicar a ela que poderá voltar a brincar a qualquer momento, desde que brinque e tente cuidar dos brinquedos e colegas. Nesse cenário, a limitação do uso do brinquedo constitui-se como uma tentativa de conter o excesso de agressividade da criança e não uma ato proibitivo do brincar.

Quando a criança insiste em não querer brincar, o professor pode falar que a compreende. O professor, então, dá-lhe espaço para que sua vontade seja respeitada, mas não se afasta da criança definitivamente; em algumas ocasiões pode lhe apresentar brinquedos e falar sobre formas de brincar com eles e/ou se propor a brincar com a criança. A criança de repente pode voltar a brincar. Nesses momentos, o professor pode dizer que ambos estão brincando e que isso é legal. Assim, o professor testemunha o gesto da criança e o torna significativo.

O ambiente para brincar não é um ambiente silencioso nem padronizado. Ocorrem muitas manifestações e pode oscilar entre momentos de agitação e momentos tranquilo . Na sala observada, o clima permaneceu agradável, durante a maior parte do tempo.

Quando estiver se aproximando o término do tempo para brincar, o professor avisa as crianças para guardarem os brinquedos. É importante começar por aquelas crianças ou grupos de crianças que estiverem brincando de forma mais tranquila. O professor se aproxima do grupo e diz que está terminando o tempo para brincar e que podem começar a guardar os brinquedos. Aos poucos todas as crianças vão percebendo que já é hora de guardar os brinquedos e vão reunindo os brinquedos para levar até a caixa.

Alguns dizem que querem continuar com os brinquedos, esses alunos já perceberam que algumas crianças estão guardando os brinquedos e logo aceitarão que o tempo para brincar está terminando. O professor pode mostrar-se solidário ao desejo de continuar brincando e dizer que os entende, já que brincar é uma coisa tão boa, mas que realmente terminou o tempo de brincar naquele dia e que eles poderão brincar novamente, na próxima semana.

O tempo para o brincar pode ser realizado uma vez por semana, durante uma hora. Esse tempo seria utilizado para a organização da sala e o brincar.

3. Brinquedos

Essa lista de brinquedos foi utilizada em uma sala de aula com 20 alunos.

Foi utilizada uma caixa de brinquedos contendo:

2 caixas de “Brincando de engenheirinho” material fabricado em madeira. Desenvolve o pensamento lógico, a imaginação e a criatividade da criança.

2 kits de miniaturas de jarras, panelas, pratos, talheres e caldeirões em miniaturas.

2 kits de miniaturas de animais de diferentes tamanhos e cores: carneiros, porcos, vacas, touros, cachorros, cavalos, bodes.

2 celulares

3 bonecas grandes brancas

3 bonecas grandes negras

3 bonecas pequenas

2 minisecadores de cabelo, miniescovas de cabelo e miniespelhos

3 bonecos grandes brancos

3 bonecos grandes negros

3 bonecos pequenos

2 bebês

2 barcos

2 motos

3 carros de diferentes tamanhos e cores

tinta guache
pincel
3 lousas mágicas
2 jogos da memória
2 fogões
1 caixa de alfabeto móvel
Papéis sulfite branco e colorido
1 caixa de giz de cera
1 caixa de lápis de cor

As caixas de brinquedo podem ser guardadas no próprio espaço de sala de aula. Podem ser utilizadas por alunos do primeiro e segundo ciclo do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SAFRA, Gilberto. **Desvelando a memória do humano**: o brincar, o narrar, o corpo, o sagrado, o silêncio. São Paulo: Edições Sobornost, 2006. 80p.

WINNICOTT, Donalds Woods . **Da pediatria à psicanálise**: obras escolhidas. Rio de Janeiro: Imago, 2000. p. 455.

_____. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: LCT, 1982. 270p.

_____. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975. 203p.

_____. Da dependência à independência no desenvolvimento do indivíduo (1963). In: _____ **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artmed, 1983. p. 79-87.

ANEXO II
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados pais ou responsáveis,

Esse termo solicita o consentimento para a participação de seu (sua) filho(a) ou aluno sob sua responsabilidade em um estudo que pretende analisar a importância da relação entre professor e aluno e da relação das crianças entre si no processo de aprendizagem. Essa pesquisa terá a duração aproximada de um ano e envolverá a observação da sala de aula em que seu filho(a) estuda. A observação será feita por pesquisadores da Unicamp, uma vez por semana, no período normal de aulas, por, aproximadamente, uma hora.

Todos os profissionais envolvidos (orientandos e pesquisador responsável) estão comprometidos com o sigilo, de modo a garantir que nenhuma informação que permita a identificação das instituições e/ou sujeitos participantes seja divulgada. Todos os dados levantados serão de uso exclusivo para fins de pesquisa.

A cooperação com o estudo é voluntária, não decorrendo dela qualquer prejuízo ou benefício para os participantes.

Agradecemos sua colaboração.

Profª Dra. Ana Archangelo - Orientadora
Grupo Diferenças e Subjetividades em Educação - DiS
Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas
E-mail: ana.archangelo@gmail.com
Telefone do Comitê de Ética em Pesquisa: 19-3788-8936

Conhecendo os objetivos da pesquisa, concordo que meu(minha) filho(a) ou menor sob minha responsabilidade participe do estudo, ciente de que poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, excluindo as informações pertinentes a ele(a) do conjunto de dados.

Nome: RG:

Nome do(a) filho(a) ou estudante sob responsabilidade legal:

.....

Local:Data:...../...../.....

Assinatura:.....

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados pais ou responsáveis,

Esse termo solicita o consentimento para a participação de seu (sua) filho(a) ou aluno sob sua responsabilidade em um estudo que pretende analisar a importância do brincar no desenvolvimento da capacidade de aprendizagem. Essa pesquisa terá a duração aproximada de um ano e envolverá o acompanhamento e a observação de algumas crianças selecionadas em situação de brincadeira. O acompanhamento será feito individualmente, por pesquisadores da Unicamp, uma vez por semana, no período normal de aulas, ocasião em que a criança deixará sua sala por, aproximadamente, uma hora.

Todos os profissionais envolvidos (orientandos e pesquisador responsável) estão comprometidos com o sigilo, de modo a garantir que nenhuma informação que permita a identificação das instituições e/ou sujeitos participantes da pesquisa seja divulgada. Todos os dados levantados serão de uso exclusivo para fins de pesquisa.

A cooperação com o estudo é voluntária, não decorrendo dela qualquer prejuízo ou benefício para os participantes.

Agradecemos sua colaboração.

*Profª Dra. Ana Archangelo - Orientadora
Grupo Diferenças e Subjetividades em Educação - DiS
Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas
E-mail: ana.archangelo@gmail.com
Telefone do Comitê de Ética em Pesquisa: 19-3788-8936*

Conhecendo os objetivos da pesquisa, concordo que meu(minha) filho(a) ou menor sob minha responsabilidade participe do estudo, ciente de que poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, excluindo as informações pertinentes a ele(a) do conjunto de dados.

Nome: RG:

Nome do(a) filho(a) ou estudante sob responsabilidade legal:

.....

Local:Data:...../...../.....

Assinatura:.....