

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Débora Patrícia Silva Santos

**Conceitos de “deprivação” e “apego” e sua interface com a
representação de carência afetiva na escola**

CAMPINAS, SP
DEZEMBRO, 2018

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Débora Patrícia Silva Santos

**Conceitos de “deprivação” e “apego” e sua interface com a
representação de carência afetiva na escola**

Monografia apresentada à Faculdade
de Educação da UNICAMP, para
obtenção do título de Licenciatura em
Pedagogia, sob orientação da Profa.
Dra. Ana Archangelo.

CAMPINAS, SP
DEZEMBRO, 2018

A presente proposta de Trabalho de Conclusão de Curso defendido por Débora Patrícia Silva Santos e orientado pela Profa. Dra. Ana Archangelo.foi realizada na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas no Curso de Licenciatura em Pedagogia Diurno.

Professora Doutora Ana Archangelo

Professor Doutor Fabio Camargo Bandeira Villela

CAMPINAS, SP
DEZEMBRO, 2018

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Simone Lucas Gonçalves de Oliveira - CRB 8/n.8144

Sa59c Santos, Débora Patricia Silvia, 1996-
Conceitos de "deprivação" e "apego" e sua interface com a representação de
carência afetiva na escola / Débora Patricia Silva Santos. – Campinas, SP : [s.n.],
2019.

Orientador: Ana Archangelo.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Psicanálise. 2. Psicologia. 3. Educação. 4. Escola significativa. I.
Archangelo, Ana. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

Informações adicionais, complementares

Título em outro idioma: Concepts of "deprivation" and "attachment" and its interface with
affective deprivation representation in school setting

Palavras-chave em inglês:

Psychoanalysis

Psychology

Education

Significative school

Titulação: Licenciatura em Pedagogia

Banca examinadora:

Fabio Camargo Bandeira Villela

Data de entrega do trabalho definitivo: 14-01-2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me permitido chegar até aqui, me mostrando que sou capaz, mesmo quando não acreditava.

Aos meus pais, que foram os primeiros a me incentivar e fazer o possível e impossível para alcançar meus sonhos e objetivos.

Aos meus irmãos, que diversas vezes ao longo de minha vida escolar foram minha principal ajuda e socorro.

Aos amigos que, de perto ou de longe, se mostraram presentes e apoiadores essenciais.

Agradeço também a minha orientadora Ana Archangelo por me guiar durante esse período com as indicações de leitura e colaboração.

Sem vocês, nada disso seria possível.

Gratidão!

RESUMO

Pela minha trajetória pessoal na formação pedagógica e pelo contato com a professora orientadora, suspeitamos que a escola estabelece algumas relações causais inadequadas entre carência afetiva e outros aspectos da vida do aluno. Para o Trabalho de Conclusão de Curso, vamos rastrear alguns conceitos que podem ter influenciado a formulação de tais relações. O trabalho realizado foi desenvolvido, em um primeiro momento, através de levantamento bibliográfico das obras: “Privação e Delinquência”, de Donald Woods Winnicott; “Apego: natureza do vínculo” de John Bowlby; “A escola significativa e a família do aluno” e “Fundamentos da escola significativa”, de Fabio C. B. Villela e Ana Archangelo. Os conceitos de *Deprivação*, *Comportamento anti-social*, *Apego/Vínculo* e *Escola Significativa* são tratados com maior ênfase para embasamento da relação destes com a escola atualmente.

Sumário

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	7
OBJETIVO	8
1. Conceitos Importantes	9
1.1. Deprivação	9
1.1.1 possíveis tratamentos e prevenções	11
1.2 Comportamento anti-social	12
1.2.1 Surge da privação	12
1.2.2 Furto/mentira e destrutividade.....	13
1.2.3 Importância do ambiente.....	14
1.2.4 Esperança.....	14
1.3. Apego/vínculo.....	15
1.4 Escola significativa	18
1.4.1 Ensino significativo	19
1.4.2 Ação significativa do professor.....	19
1.4.3 Enquadre	20
1.4.4 Relação escola e família	21
2. Possíveis interfaces entre o uso do termo carência afetiva e alguns conceitos da psicologia e psicanálise	22
3. E a nossa escola com isso?.....	24
CONCLUSÃO	27
BIBLIOGRAFIA	29

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Iniciei esta minha jornada com a tentativa de juntar a experiência que tive no PIBID no ano de 2017 com o meu tema de TCC. O trabalho neste grupo de pesquisa durou o ano inteiro, no qual nós, bolsistas, analisávamos a importância do Brincar e da Contação de Histórias no cotidiano das crianças, baseadas em psicanalistas como Melanie Klein, Donald Woods Winnicott e Gilberto Safra.

A partir das vivências, do contato com aquelas crianças, das conversas e observações feitas, além do trabalho desenvolvido nas reuniões em grupo, o tema que mais me marcou foi o do afeto: como a relação afetiva da professora com as crianças influencia no aprendizado das mesmas, e também como a relação afetiva no contexto familiar influencia no processo de aprendizagem dessas crianças.

Na condição de bolsistas, tínhamos uma relação mais próxima com as crianças: mais aberta, afetuosa e menos punitiva, percebendo maior interesse por parte deles no trabalho desenvolvido em nossa presença, não só no que fazíamos no PIBID, mas também quando as ajudávamos nas tarefas das matérias da escola.

Essa experiência foi tão marcante em minha vida, que senti a necessidade de me aprofundar no assunto com o propósito de entender a relação entre afetividade e aprendizagem.

Após conversa com minha orientadora, chegamos à conclusão de que, devido à abrangência do tema, seria necessário restringir o mesmo a quais as representações que a escola tem de carência, pobreza e afetividade, e como elas podem chegar a influenciar a atitude do professor em situações de sala de aula.

OBJETIVO

Analisar relações e influências de conceitos psicanalíticos estudados e o contexto escolar.

Objetivos Específicos

1. Elaborar um levantamento a respeito do que podemos encontrar na literatura sobre as temáticas de “escola” e de “carência afetiva”.
2. Relacionar conceitos-chave da obra de diferentes autores da área da psicanálise e educação, tais como o de “deprivação”, “apego” e “carência afetiva”.
3. Levantar hipóteses sobre como ideias que circulam na escola atualmente dão forma própria aos conceitos estudados.

1. Conceitos Importantes

Os escritos de Winnicott em “Privação e Delinquencia” (2002) são fruto de uma experiência na Segunda Guerra Mundial, na qual o autor lidou com a evacuação de crianças: saída de seus lares originais, que estavam em meio à Guerra, para outros lares ou instituições temporários, em ambientes longínquos e de paz. Lá ficavam por meses e ou anos, até o apaziguamento de seu ambiente original. Winnicott enfatiza o perigo da evacuação de crianças menores de 5 anos, pois até essa idade, estão em um período de desenvolvimento fundamental para a formação do ser, e a separação do ambiente familiar e da mãe pode gerar efeitos particulares e extremamente nocivos a essa formação.

Iremos aqui primeiramente explicar conceitos presentes no livro, ligados e de importância fundamental para o tema tratado.

1.1. Deprivação

O termo *deprivação* refere-se ao ambiente suficientemente bom/algo necessário que foi vivenciado e perdido, em determinado momento do amadurecimento pessoal da criança. Esta está na fase do amadurecimento onde sabe que a privação é produto da falha ambiental, externa a ela.

Difere da privação, por sua vez, pois esta não está relacionada necessariamente à experimentação de algo necessário pela criança; é também mais primitiva ao amadurecimento emocional, ou seja, a criança ainda não atingiu um nível de amadurecimento emocional capaz de distinguir o que é ou não produto do meio (exterior a ela).

O conhecimento correto de que a causa da depressão ou desintegração é externa, e não interna, é responsável pela distorção da personalidade e pelo impulso para buscar uma cura através de novos suprimentos ambientais. O estado de maturidade do ego, possibilitando uma percepção desse tipo, determina o desenvolvimento de uma tendência anti-social, em vez de uma doença psicótica. [...]Tudo indica que o momento da privação original ocorre durante o período em que o ego do bebê ou da criança pequena está em processo de realização da fusão das raízes libidinais e agressivas (ou mobilidade) do id. (WINNICOTT, 2002, p. 145)

Com isto, o autor ressalta a importância de o bebê ter a capacidade de perceber que a causa do problema está na falha ou omissão ambiental, para assim resultar em uma tendência anti-social e não em doenças psicóticas intratáveis. As compulsões anti-sociais podem ser tratadas pelos pais ou ambiente, se feitas em seu estágio inicial.

Quando ocorre a tendência anti-social, aconteceu uma de-privação propriamente dita (não uma simples privação); ou seja, deu-se a perda de algo bom, de caráter positivo na experiência da criança até um certo momento, no qual esse elemento positivo foi retirado. A retirada estendeu-se por um período maior que aquele durante o qual a criança seria capaz de manter viva a memória da experiência. (WINNICOTT, 2000, p. 410).

A teoria psicanalítica, baseada em outros autores que não Winnicott, até a Segunda Guerra Mundial, divergia do mesmo, pois apontava os comportamentos de delinquência/criminalidade como sendo algo interno ao indivíduo, “como fruto do conflito surgido quando o ódio (e, portanto, o desejo de destruir) se dirige contra uma pessoa amada e necessária.” (Winnicott, 2002, pg.3), o que acabava culpabilizando somente o indivíduo pelas atitudes não aceitas socialmente. Depois da guerra, Winnicott atestou que tais comportamentos derivam de, como citado anteriormente, falha externa ao ser, como a privação de apego materno sofrida na infância, por exemplo. Sendo assim, a culpa não recai sobre o sujeito em si, mas sim sobre o ambiente (ou outros sujeitos) falho(s) em que esteve presente. (Winnicott, 2002, p. 4).

É, inclusive, motivo de origem da tendência anti-social, tratada especificamente mais adiante.

1.1.1 Possíveis tratamentos e prevenções

O autor sempre aponta para a consciência, primeiramente, da importância do lar forte e que supre as necessidades das crianças. Essa sempre é a melhor opção para um bom desenvolvimento infantil em todos os aspectos (Winnicott, 2002, pg. 196). Como lar forte, entende-se que seja um ambiente que satisfaça as necessidades da criança: fisiológicas, emocionais, psíquicas, entre outras. Claro é que o autor não acredita que exista uma família perfeita e que somente em tal condição o lar será forte o suficiente para ser capaz de dar suporte à criança; mas cada uma com suas especificidades, é capaz de oferecer a presença e o afeto, uns dos fatores mais importantes para o desenvolvimento desde a primeira infância.

Por outro lado, saber que a criança não vai de doente (no sentido de vítima de privação) a saudável só pela melhoria do ambiente. Ela precisa sentir o ódio: “O ódio ao mundo está em algum lugar, e enquanto esse ódio não for sentido, não poderá haver saúde.” (Winnicott, 2002, pg. 198). Como “sentir” entende-se a consciência do sentimento de ódio.

Um outro fator que, também ligado ao lar da criança, influencia como forma importantíssima para a prevenção de reações negativas a falhas ambientais é o dos Objetos/Fenômenos Transicionais. São objetos que, em geral, as crianças utilizam para dormir e/ou em todo e qualquer lugar que vão fora de casa, seja por algumas horas ou uma longa temporada. Basicamente representam a ligação do ambiente/pessoas em quem sentem segurança ao ambiente diferente/externo que vivenciam. Vão também além de objetos físicos, podendo ser ações como chupar o dedo, atividades genitais ou até pessoas que simbolizam o objeto; todos estes

“tornam a criança capaz de suportar frustrações e privações, e a apresentação de situações novas.” (Winnicott, 2002, pg. 212).

“A maioria das crianças incluídas na categoria de desajustadas ou não tiveram um objeto desse tipo ou o perderam” (Winnicott, 2002, pg. 211). Caso haja a privação ou perturbação de tais objetos/fenômenos, ocorre a cisão da personalidade na criança: metade relacionada ao mundo subjetivo e a outra reagindo ao mundo objetivo, não havendo relação entre ambas; sendo assim, a criança não consegue funcionar como um ser humano total. (Winnicott, 2002, pg. 213).

1.2 Comportamento anti-social

Tal comportamento não se relaciona ao anti-social do senso comum. Vai além, com origens em aspectos psíquicos e experiências da infância. Winnicott enfatiza que este comportamento não é um diagnóstico, como o é a neurose e a psicose, por exemplo. Ele pode acontecer com todos, sejam normais – com relação a doenças mentais – ou os que possuem tais doenças, e em qualquer idade. (Winnicott, 2002, pg. 138).

Dividirei este item em desdobramentos que o comportamento possui, para melhor entendimento.

1.2.1 Surge da privação

“Na raiz da tendência anti-social está a privação” (Winnicott, 2002, pg. 174). O processo de surgimento do comportamento anti-social, portanto, tem uma origem na deprivação. Desde o início de seu escrito, o autor evidenciou a importância dos pais

(ou aqueles que os representam) e do ambiente suficientemente bom para o desenvolvimento infantil:

De fato, a unidade familiar proporciona uma segurança indispensável à criança pequena. A ausência dessa segurança terá efeitos sobre o desenvolvimento emocional e acarretará danos à personalidade e ao caráter” (WINNICOTT, 2002, p. 18).

É nessa ausência que está a deprivação – uma vez que seja de algo necessário à criança e que ela esteja na fase de desenvolvimento citada no item 1.1 do presente trabalho.

A partir do momento em que uma criança é desapossada de algo bom e positivo que experimentou, e o tempo desse desapossamento “estendeu-se por um período maior do que aquele em que a criança pode manter viva a lembrança da experiência” (Winnicott, 2002, pg. 140), essa criança, inconscientemente, passa a ter reações ao acontecido. Essas reações, por sua vez, são a forma que ela tem para, de algum modo, solucionar o problema.

1.2.2 Furto/mentira e destrutividade

As principais reações analisadas por Winnicott são o furto - seguido da mentira - e a destrutividade. O primeiro acontece quando a criança, ao tomar para si objetos alheios, na verdade não está querendo esses objetos em si, mas a mãe (como algo que lhe foi tirado, desapossado), uma vez que ela tinha o sentimento de que a mãe era posse sua.

Quando isso acontece com crianças mais velhas, e quando questionadas sobre o motivo do furto, elas acabam negando o acontecimento. O autor afirma que tal negação (mentira) não é proposital pela criança, pois ao cometer o furto, o fez inconscientemente, e quando voltou para si, em estado consciente, realmente pensa

que não o cometeu. Dá-se a isso o nome de *dissociação* – uma parte de si (inconsciente) é dissociada do todo (consciente): “A pessoa, como um todo, agiu sob uma compulsão, cujas raízes eram inacessíveis ao eu consciente dessa pessoa, e pode-se dizer que o indivíduo sofre de uma atividade compulsiva.” (Winnicott, 2002, p. 294).

A destrutividade é outra reação à privação sofrida. Nela,

[...] a criança está procurando aquele montante de estabilidade ambiental que suporte a tensão resultante do comportamento impulsivo. É a busca de um suprimento ambiental que se perdeu, uma atitude humana que, uma vez que se possa confiar nela, dê liberdade ao indivíduo para se movimentar, agir e se excitar. (WINNICOTT, 2002, p. 141).

Esse comportamento, relacionado ao próximo tópico, revela a busca, pela criança, do suporte ambiental, para ajudá-la a lidar com os sentimentos derivados daquilo que foi perdido - já que não encontrou em suas relações primárias.

1.2.3 Importância do ambiente

Fica claro, ao final, a importância do ambiente que envolve o bebê/criança. Por esse, entende-se desde suas primeiras relações, que são a mãe e pai (ou quem os representa), passando para os tios, avós, primos... até os demais grupos sociais que fazem parte do desenvolvimento infantil: escola, igreja, clubes, etc. A responsabilidade da escola será melhor discutida mais adiante.

1.2.4 Esperança

Todos os casos expostos acima revelam, principalmente, uma esperança intrínseca de que o sujeito pode ter a mãe (ou o que lhe foi privado, como o afeto, um lar suficientemente bom, entre outros) de volta. “A tendência anti-social resulta

sempre de uma *privação* e representa a reivindicação da criança para retornar ao estado de coisas existente quando tudo estava bem.” (Winnicott, 2002, pg. 277). É essa reivindicação que possui o caráter esperançoso. Se a criança não reivindica, é sinal de que algo extremamente preocupante pode estar acontecendo em seu emocional, podendo acarretar em doenças psíquicas sérias, como um distúrbio de caráter.

1.3. Apego/vínculo

Abordarei nesta seção o conceito e a natureza do *comportamento de apego*, segundo John Bowlby.

Houve diversas teorias sobre o surgimento do vínculo na primeira infância. A Teoria do Impulso Secundário foi a mais ampla e sustentada entre a maioria dos psicanalistas. Esta consistia em, basicamente, o interesse e ligação do bebê a uma figura humana – mãe - ser devido a esta satisfazer suas necessidades fisiológicas, a partir do momento em que ele vai descobrindo que esta figura é sua fonte de satisfação. (Bowlby, 2002, pg. 220).

Divergindo de necessidades ou impulsos, o Comportamento de Apego “é visto como aquilo que ocorre quando são ativados certos sistemas comportamentais.”, sendo estes, resultados de interação do bebê com o ambiente e a mãe, como principal figura de contato dele. Sendo assim, o alimento passa a possuir papel secundário no desenvolvimento desses sistemas (Bowlby, 2002, pg. 222), contrariando algumas das teorias sobre o surgimento do vínculo, como as do Impulso Secundário – interesse e ligação com figura materna se dá por esta satisfazer suas necessidades fisiológicas, principalmente de alimento e conforto - e

do Anseio Primário de Retorno ao Ventre – bebês desaprovam sua expulsão do ventre e buscam voltar a ele. O autor cita mais duas teorias, que fazem parte das principais teorias da literatura psicanalítica sobre a natureza e origem do vínculo infantil: a de Sucção do Objeto Primário, na qual o bebê reconhece a figura materna através do seio desta, alvo de sua primeira relação, advinda de uma propensão natural. E a Teoria da Adesão ao Objeto Primário, ressaltando que, tão primária quanto as “necessidades” fisiológicas de alimento e conforto, está a “necessidade” de um objeto independente do alimento, daí o contato físico intenso com um ser humano.

O autor levanta, para melhor embasamento, teorias sobre a natureza do vínculo também em diferentes espécies de animais. Eles têm a capacidade de reconhecer uns aos outros (os pais aos seus filhotes, e estes aos pais) e tratá-los de maneira especial; possuem a

Manutenção da proximidade com um outro animal e seu restabelecimento quando ela diminui [...] e a especificidade do outro animal. [...] Reconhecimento individual e comportamento altamente diferenciado são, pois, a regra nas relações pais-filhos de aves e mamíferos. (BOWLBY, 2002, p. 224).

Outro conceito importante, além do *Comportamento de apego*, é o *Comportamento de cuidar*, que é o comportamento dos pais recíproco ao dos filhos. “A menos que ocorra algum acidente no desenvolvimento, o comportamento de apego é sempre dirigido inicialmente para a mãe.” (Bowlby, 2002, pg. 225). Porém, nas espécies onde o pai desempenha um papel importante na criação, tal comportamento também pode ser dirigido a ele.

Bowlby compara o Comportamento de apego visto entre os primatas não-humanos com o Comportamento de apego entre os humanos, e mostra que ambos

apresentam mais semelhanças do que imaginamos. Como exemplo simples, o filhote de gorila demora cerca de dois ou três meses para aguentar o peso do próprio corpo e começar a andar; assim como os bebês humanos, que também levam um tempo (mesmo que maior) até conseguir dar seus primeiros passos. Como diferença, o autor cita, com relação aos gorilas:

Nestes últimos, poderia ser enfatizado, o apego do filhote à mãe é visto desde o nascimento ou logo depois, ao passo que, no homem, a criança só muito lentamente adquire consciência de sua mãe, e só depois de adquirir mobilidade passa a buscar a companhia dela. Embora a diferença seja real, acredito que não se deve exagerar sua importância. (BOWLBY, 2002, p. 245).

O homem distingue a mãe de outros seres primeiro que os animais, que, por sua vez, andam/agarram-na primeiro que o homem (Bowlby, 2002, pg. 246). Isso não significa que seja comportamento de apego, pois não se prova atos de tentativa de proximidade com a mãe. Exemplos dessas tentativas de proximidade e comportamento de apego são quando, por exemplo, a mãe se afasta e o bebê chora e tenta engatinhar para segui-la (chorar e seguir). Essas manifestações aparecem em idades variadas, indo desde antes dos 4 meses até depois dos 12. (Bowlby, 2002, pg. 250). Nesses exemplos, o autor se baseia em pesquisas realizadas por Schaffer e Emerson (1964a) com bebês escoceses e Ainsworth (1967) com bebês da tribo Ganda – Uganda.

Com estas tentativas, o bebê acaba também investindo em iniciativas para manter a mãe perto dele, mostrando que essas iniciativas não partem somente da mãe:

O padrão de interação que gradualmente se desenvolve entre um bebê e sua mãe só pode ser entendido como resultante das contribuições de cada um e, em especial, do modo como cada um, por seu turno, influencia o comportamento do outro. (BOWLBY, 2002, p. 252).

Por fim, caracterizando o desenvolvimento do comportamento de apego na adolescência, fase adulta e velhice: Bowlby explicita que na adolescência, primeiramente, outros adultos podem obter um mesmo ou superior nível de apego que os pais, e a influência da atração sexual começa a aparecer. Há os que desapegam totalmente dos pais, e os que não. Na maior parte dos casos, o vínculo com os pais permanece na vida adulta, e entre as mulheres e suas mães, este vínculo é ainda mais marcante. O comportamento também pode ser dirigido para - além das figuras externas à família - instituições/grupos: “Uma escola ou colégio, um grupo de trabalho, um grupo religioso ou político podem passar a constituir para muitas pessoas uma “figura” de apego subordinada e para algumas pessoas até a “figura” de apego principal.” (Bowlby, 2002, pg. 256). Na velhice, o comportamento de apego passa a ser dirigido para as gerações mais novas, devido à impossibilidade de ser à mais velhas ou de mesmo nível, em muitos casos.

1.4 Escola significativa

Baseando-me nos livros “Fundamentos da escola significativa” e “A escola significativa e a família do aluno”, trarei uma breve consideração sobre os conceitos levantados nos livros, e uma relação com a escola em geral.

Em primeiro lugar, os autores evidenciam a percepção básica de que uma escola só é significativa se o é para o aluno: este tem que vê-la como significativa para si.

Esse investimento em ações que se organizam de modo que sejam favorecidos esse bem-estar e essa ampliação das experiências significativas do aluno – em que domínio for, inclusive intelectual e artístico – é o que constitui o núcleo do que denominamos de escola significativa. (VILLELA, ARCHANGELO, 2013, p. 41).

Outro aspecto importantíssimo que perpassa ambos os livros é a relação da escola com a família, a qual deve ser de *responsabilidade solidária* sobre o desenvolvimento de todas as capacidades da criança: cognitiva, emocional, moral, física. Variando de nível de responsabilidade conforme o caso (escola como responsável mais importante no desenvolvimento da capacidade cognitiva, por exemplo). Abaixo trago um pouco mais de especificidade sobre este e demais conceitos fundamentais:

1.4.1 Ensino significativo

Ensino, aqui, difere de educação. Ele se refere à aquisição de conhecimentos sistematizados e habilidades, enquanto a educação é mais abrangente, envolvendo o desenvolvimento do aluno em todas as dimensões (Villela, Archangelo, 2013, p. 60).

Em seu aspecto significativo, é aquele capaz de promover a aprendizagem significativa, indo conforme as necessidades (cognitivas e emocionais) do aluno, fazendo sentido para o mesmo.

1.4.2 Ação significativa do professor

É classificada como Direta ou Indireta. A primeira ocorre quando o professor entende o que se passa com o aluno e age de acordo com tal entendimento. Para isso, precisa estar em contato e manter comunicação direta com ele, ou um grupo, ou a sala.

Espera-se, isso sim, que o professor entenda, conforme apontado, o estado de espírito da criança e que ele consiga perceber singularidades do aluno diante dos demais, perceber algumas oscilações significativas, saber seus gostos e interesses, bem como suas dificuldades atuais, e que consiga estabelecer com ela uma relação e uma comunicação adequados, próprios e significativos. (VILLELA, ARCHANGELO, 2013, p. 101).

Essa ação é complementada pela ação significativa Indireta, que basicamente consiste na posição do professor em fazer o possível para que a escola como um todo seja significativa para o aluno; ação que acaba sendo indireta ao aluno, visto que não é feita com ele diretamente, mas acaba sendo percebida pelo mesmo no decorrer do envolvimento com a escola. “São exemplos de ação significativa indireta a participação efetiva do professor nas reuniões pedagógicas, sua atitude positiva em relação à escola e aos alunos em geral e sua contribuição para a melhoria da segurança ou do lazer na escola.” (Villela, Archangelo, 2013, p. 108).

1.4.3 Enquadre

Termo vindo originalmente da área clínica da Psicanálise, como sendo as

[...] condições estritamente fundamentais para o início do tratamento, tais como horário, honorários, procedimento no caso de falta [...] esse conjunto de condições iniciais forma o *enquadre*, ou *setting*, com base no qual o tratamento ou a investigação clínica se iniciam (VILLELA, ARCHANGELO, 2013, p. 114).

Passando para o âmbito educacional, enquadre seria as “condições ótimas” para o desenvolvimento das atividades no ensino significativo. Essas “condições ótimas” remetem a uma abstração, referindo-se ao modo de ser dos alunos concretos, estilo de dar aula do professor concreto, nas relações no interior da sala de aula (Villela, Archangelo, 2013, p.116). Ou seja, levando em consideração que, baseando-se em relações humanas (professor e alunos), existem subjetividades e variáveis, sendo “ótimo” na medida do possível.

Com ele, é possível alcançar ordem no espaço físico, interesse e atenção dos alunos, por exemplo.

1.4.4 Relação escola e família

Utilizado muitas vezes no livro, o termo *Princípio pedagógico da responsabilidade solidária entre escola e família* vem do conceito jurídico de *responsabilidade solidária*, na qual cada parte que compartilha uma tarefa pode ser cobrada integralmente pela falha em sua execução. (Villela, Archangelo, 2017, p. 36). Assim também ocorre entre escola e família com relação à educação da criança: ambas são responsáveis legais por sua educação, e se uma das partes falha, cabe à outra o suprimento de tal.

Se a criança ou o jovem só pode contar com a escola, e essa se esquivava de compensar a eventual falha da família, as consequências podem ser muito danosas ao aluno, ao seu desenvolvimento e, de um modo geral, ainda que difuso, à sociedade como um todo. (VILLELA, ARCHANGELO, 2017, p. 85).

1.4.5 Vínculo/afeto:

É de suma importância, portanto, a relação de vínculo afetivo entre a escola, principalmente o professor - que acaba tendo uma relação mais direta - e o aluno. Seja na forma de tratar a criança, na atividade que passa, no jeito em que ensina... cada um fará diferença no aprendizado e investimento da criança em internalizar o que lhe é passado.

A boa professora é aquela que consegue ter a qualidade materna de lidar com os aspectos emocionais da criança dirigidos à sua pessoa, tanto garantindo a experiência de continuidade dessa relação como, sobretudo, oferecendo oportunidade de ampliação das relações, das experiências e do contato social da criança a partir de um conhecimento técnico peculiar à sua formação profissional. Para isso, é imprescindível estar sintonizada com cada uma das crianças. (VILLELA, ARCHANGELO, 2017, p. 156)

Durante a Educação Infantil, a centralidade e vínculo estão totalmente voltados ao professor, estando em segundo plano os amigos e a atividade, que acaba sendo efetuada como pretexto para aproximação com o professor. Com o passar dos anos, durante o Ensino Fundamental e Médio, tal centralidade vai se perdendo e amplificando, passando a ganhar sentido e vínculo os demais amigos e

a atividade, sendo esta, principalmente nos mais velhos, significativa por si só, por ser desafiadora e alvo de interesse ingênuo - não mais como pretexto para aproximação com o professor. (Villela, Archangelo, 2017, p. 170).

2. Possíveis interfaces entre o uso do termo carência afetiva e alguns conceitos da Psicologia e Psicanálise

Tendo como base os livros citados de Fabio Villela e Ana Archangelo, e a partir dos conceitos psicanalíticos já explicitados, tratarei agora do tema que ocorre com bastante frequência no contexto escolar: o estabelecimento de relações causais inadequadas entre carência afetiva e outros aspectos da vida do aluno.

É de praxe que, sempre que uma família matricula seu filho em uma nova escola, esta lhe peça que preencha um formulário sobre suas condições socioeconômicas, histórico familiar, trabalho, bens que possui, entre outros. Para um primeiro conhecimento da família como um todo, tal formulário parece ser aceitável. O que ocorre é que ele acaba sendo muito utilizado no decorrer da vida acadêmica da criança, por professores e gestores, primeiramente como base de conhecimento do aluno, o enquadrando naquelas respostas, como sendo somente aquilo, e também muitas vezes até como justificativa de seu desenvolvimento escolar. Sobre isso, Villela e Archangelo alertam:

[...] a caracterização socioeconômica do conjunto dos alunos pode ser um bom instrumento de planejamento, mas não é capaz de se tornar um instrumento de conhecimento significativo da criança ou do jovem. Não raramente, tais estudos estão a serviço de uma atitude de segregação do aluno pela escola. (nota, p. 76)

A partir do momento em que a escola percebe a família do aluno como desestruturada ou dotada de problemas – estes muitas vezes baseados na visão

que a escola tem do que é, para ela, normal ou esperado em uma família, não necessariamente sendo ruim/desestruturante para o aluno – coloca nela não somente a principal causa do “problema” da criança, mas também a única com total responsabilidade de solucioná-lo (indo contra o *Princípio pedagógico da responsabilidade solidária, tratado acima*).

Esta criança acaba ficando, por sua vez, marcada por ser a “criança problema”, e cada ação tida como anormal, é revelada como mais um fruto de sua turbulenta família. Ironicamente, se uma criança que possui uma família “normal” na visão da escola tiver as mesmas ações que a outra, a primeira acaba não recebendo a mesma chamada de atenção que a outra recebe.

O fato de o professor atribuir certos comportamentos de uma criança à sua condição familiar e não atribuir comportamentos de mesmo tipo ou até mais graves adotados por outros alunos à condição familiar desses acaba por revelar algo que diz respeito muito mais ao próprio professor do que à criança. (VILLELA, ARCHANGELO, 2017, p. 180).

Como vimos nos conceitos de *Deprivação* e *Apego*, a família pode falhar - consciente ou inconscientemente, por motivos propositais ou não (como a guerra) - ao privar o bebê/criança de sua presença e apego, no momento que seria essencial no curso de seu desenvolvimento. Porém, tal privação não é tão facilmente reconhecida, e seu tratamento não está somente na família. Muitas vezes, como visto nos escritos de Winnicott, a família não é mais capaz de suprir essa necessidade. Cabe, então, aos outros grupos de interação da criança agir em busca de tratá-la, e a escola é um destes principais grupos, tendo como suporte o tratamento psicanalítico, caso necessário.

A escola, na maioria das vezes, age como se, de antemão, soubesse dessa falha familiar e ainda coloca toda a culpa e responsabilidade na mesma.

3. E a nossa escola com isso?

Por fim, trarei aqui alguns pontos convergentes entre os autores trabalhados, relacionando-os com questões atuais da escola: O que é encontrado nela? O que pode ou não mudar para torná-la efetiva em sua atuação?

Villela, Archangelo (2013), ao tratar das condições de uma escola significativa, apontam de uma forma bem interessante que, quando a escola não apresenta essas condições, o aluno passa a não se sentir parte dela, a se sentir um estrangeiro e como pertencente, no máximo, de um grupo marginal à mesma.

Quando esse sentimento vigora, ao invés do de pertencimento,

[...] o aluno tenderá a se isolar ou a se tornar agressivo em relação à instituição e a seus membros considerados mais ilustres, prejudicando sua autoimagem, sua autoestima e seu desenvolvimento cognitivo global. Cria-se, subsidiariamente, um meio propício ao desenvolvimento de comportamentos inadequados, de indisciplina e até de atitudes mais violentas. (VILLELA, ARCHANGELO, 2013, p. 50).

Em comparação com o comportamento de agressividade que discute Winnicott (2002), o aluno, em casos como esse, se sente privado de algo ao qual deveria se sentir pertencente (a escola), o que acarreta em atitudes que, como a agressão no comportamento anti-social, revelam a esperança de que esse algo bom retorne para ele. Nesse caso, de que a escola o acolha e o faça se sentir pertencente novamente.

Não é nada incomum notarmos comportamentos agressivos no interior das escolas. O que devemos prestar atenção é nas atitudes do corpo pedagógico que levam a criança a se sentir como estranha: “preconceitos de classe social, cultura, família, suposto grau de inteligência, cor de pele ou características físicas em geral” (Villela, Archangelo, 2013, p. 50). Os quais também não são difíceis de ser encontrados, embora muitas vezes sejam negados por quem os pratica.

Os autores também colocaram, como uma das ações não recomendáveis no interior de uma escola, o excessivo número de trocas de professores, licenças, faltas ou substituições para com a turma que acompanha. Essas ausências afetam e muito as crianças que já sentem algum afeto por esses professores, da seguinte maneira:

[...] certamente torna muito mais intensos os sentimentos de frustração e abandono do aluno em relação ao professor. Tais sentimentos são amplificados se o aluno já apresenta uma experiência emocional de sucessivos ou traumáticos abandonos, especialmente da mãe ou de outra pessoa querida com quem chegou a conviver e a se vincular, tornando, nos casos mais sérios, bastante comprometida ou até irreversível sua capacidade para novos vínculos, inclusive com outros professores. (VILLELA, ARCHANGELO, 2013, p. 51).

Este sentimento que desperta no aluno pode ser comparado ao de *Privação* (Winnicott, 2002). Como visto na citação acima, o sentimento de abandono pelo professor é ainda mais amplificado se a criança possui um histórico similar na família, fazendo-a reviver aquele sentimento, e até mesmo impedindo sua superação.

Os autores não propõem solução, mas afirmam que uma justificativa da falta, adequada e prévia pode minimizar o sentimento de abandono pelas crianças.

No contexto da escola pública, as constantes faltas pelos professores são ainda mais marcantes, o que deve ser motivo para conscientização e alerta do que isso pode acarretar aos alunos.

Bowlby (2002), ao discorrer sobre o comportamento de apego, destacou também a vinculação das professoras infantis com as reações deste comportamento nas crianças mais novas. Ele comenta que, até a criança completar 3 anos de idade, seu comportamento de apego é um tanto quanto vigoroso e regular, sendo destinado prioritariamente para a figura materna. Após essa idade, a criança se sente mais segura com outras figuras de apego que não a mãe, como um outro membro da família ou o(a) professor(a). O professor, neste caso, acaba ganhando

destaque sobre outros indivíduos (que não os da família) visto que é uma das primeiras figuras sobre a qual a criança se relaciona externamente. Como ele próprio cita na mesma obra, nas sociedades mais desenvolvidas economicamente, principalmente as ocidentais, é comum os bebês passarem muitas horas do dia e também da noite longe da mãe (Bowlby, 2002, p. 246); devido, claramente, à necessidade de trabalhar para sustentar o lar; em alguns casos, essa necessidade não é para a simples sobrevivência, mas para manter o elevado nível de vida, deixando seu bebê não em creches públicas, mas com babás, que acabam sendo o alvo de apego da criança - em substituição à figura do professor aqui explicitada.

Antes das crianças completarem dois anos e nove meses, a maior parte delas, quando frequentam uma escola maternal, mostra-se consternada quando suas mães vão embora. Embora o choro possa durar apenas alguns minutos, elas costumam, não obstante, permanecer caladas, inativas e exigindo constantemente a atenção da professora – em acentuado contraste com o modo como se conduzem, no mesmo contexto, se a mãe permanecer com elas. Entretanto, depois de as crianças completarem seu terceiro aniversário, elas são muito mais capazes de aceitar a ausência temporária da mãe e de se dedicar a brincadeiras com as outras crianças. Em muitas crianças, a mudança parece ocorrer quase abruptamente, sugerindo que algum limiar de maturação foi transposto nessa idade. (BOWLBY, 2002, p. 253).

É possível ver, em todas as obras e conceitos citados, a relação e importância da escola no desenvolvimento da criança. Fica inegável a responsabilidade que os professores, coordenadores, diretores, funcionários em geral têm, não somente no desenvolvimento cognitivo, mas também e em igual nível de importância, no desenvolvimento e suporte psíquico a cada indivíduo.

CONCLUSÃO

A partir da análise de conceitos chave da psicanálise, psicologia e educação, foi possível entender um pouco mais sobre a interação e inserção de tais conceitos com/na escola. Podendo esta se dar de forma inconsciente, a partir do momento em que uma professora deve lidar com um aluno que apresenta traços ou características do comportamento anti-social, por exemplo.

Como ponto levantado no decorrer de todo o trabalho, está a importância de a escola, como um dos ambientes secundários de interação da criança, agir em favor dela diante da falha ou ausência do ambiente familiar. Esta deve suprir as necessidades que não foram atendidas para a criança, seja apenas fisiológica, ou mental, até no ensino de moral e regras da sociedade em que faz parte. Cada ambiente de interação da criança é responsável por sua formação saudável. Se um falhar, a responsabilidade continua adiante nos outros.

Sendo assim, todos, incluindo escola, são responsáveis pela formação da identidade do indivíduo. É prioridade também escolar a formação do ser em si, para depois ensinar-lhe a cultura.

Winnicott ao relatar sobre o fim da guerra e seus resultados – com relação ao tratamento das crianças evacuadas – ressaltou:

Agora a guerra terminou, mas ainda há o que se extrair da experiência por que passamos, especialmente pelo fato de que o público adquiriu uma nova consciência das tendências anti-sociais enquanto fenômenos psicológicos. (Winnicott, 2002, p. 82).

Essa consciência felizmente está ganhando forças. A partir da divulgação e acesso a estudos sobre o tema, é possível fazer com que, restringindo-me à área educacional, os atuantes na mesma sejam capazes de tratar os “sintomas” de forma

correta, como vindos de fatores mais complexos (como psicológicos, familiares, inconscientes, etc.) e não somente como uma característica inata e irreversível do indivíduo.

BIBLIOGRAFIA

BOWLBY, John. Apego: natureza do vínculo. 3. ed São Paulo, SP: Martins Fontes, 2002. 493 p.

VILLELA, Fabio Camargo Bandeira. Fundamentos da escola significativa. Coautoria de Ana Archangelo. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2013. 140 p. (A escola significativa, 1).

_____. Fabio Camargo Bandeira. A escola significativa e a família do aluno. Coautoria de Ana Archangelo. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2017. 236 p. (Coleção a Escola significativa, 4).

WINNICOTT, D. W. (Donald W. Privação e delinquencia. [s.l.] : São Paulo, SP: Martins Fontes, 2002., 2002.

WINNICOTT, D. W. (Donald W. **Da pediatria à psicanálise: obras escolhida.** [s.l.] : Rio de Janeiro, RJ: Imago, 2000., 2000.